



International Journal of
Karamanoglu Mehmetbey
Educational Research

IJKER

Volume: 7 No: 1 June 2025

Uluslararası Karamanoğlu
Mehmetbey
Eğitim Araştırmaları Dergisi



KARAMAN 2025

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research

IJKER

Volume: 7 Number: 1 June 2025

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi [IJKER]

Haziran 2025

Cilt 7 Sayı 1

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

SAHİBİ (OWNER)

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Adına
Prof. Dr. Mehmet GAVGALI (Rektör)

EDİTÖR (EDITOR)

Prof. Dr. Özlem SADI

EDİTÖR YARDIMCILARI (ASISTANT EDITORS)

Doç. Dr. Gonca HARMAN
Dr. Öğr. Üyesi Gizem TABARU ÖRNEK

MİZANPAJ EDİTÖRLERİ (LAYOUT EDITORS)

Arş. Gör. Büşra GOCİAOĞLU
Arş. Gör. Seda KIYAK
Arş. Gör. Sevcan Mercan ERDOĞAN

DİL EDİTÖRLERİ (LANGUAGE EDITOR)

Doç. Dr. Taşkın SOYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Aziz TEKE

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

June 2025

Volume 7 Issue 1

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

The IJKER is a refereed journal and has a double-blind review. Any manuscript submitted for consideration in publication in the IJKER is reviewed by at least two international reviewers with expertise in the relevant subject area. The IJKER is published twice a year in the July and December months.

Publisher:

Karamanoğlu Mehmetbey University



Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi (IJKER), uluslararası hakemli bir dergi olarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Güz ve Bahar sayısı şeklinde yılda iki kez yayımlanmaktadır. Dergi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin temel amacı tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel ihtiyaçların tespit etmek, güncel sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim paydaşlarının ilgili alandaki gelişimlerine desteklemektir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, eğitim alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Bu bağlamda Eğitim Bilimleri Temel Alanına yönelik deneysel, tarama ve derleme çalışmaları içeren makaleler dergi kapsamında yayına kabul edilmektedir. Dergimiz ikinci sayısından itibaren Scientific Indexing Services (SIS) ve The Directory of Research Journal Indexing (DRJI) veri tabanlarında dizinlenmektedir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

Alan Editörleri (Relevant Field Editors)

Prof. Dr. Gizem SAYGILI
Prof. Dr. Mustafa ÇEVİK
Doç. Dr. Büşra BAKİOĞLU
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK
Doç. Dr. Elif YILMAZ İLTER
Doç. Dr. Erhan DEVRİLMEZ
Doç. Dr. Faruk Caner YAM
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Doç. Dr. Nadide YILMAZ
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR
Doç. Dr. Nihal YILDIZ
Doç. Dr. Tuğba Cevriye OZKARAL
Dr. Öğr. Üyesi Feyza GÜN
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL

Bilim Kurulu (Scientific Board)

Prof. Dr. Barış ÇAYCI-Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Cihat ABDİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Dilek ÇELİKLER-Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Enes GÖK- Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Gizem SAYGILI- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice GÜZEL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÇEVİK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem SADI Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Shakir Ali-Aligarh Muslim Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPI- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Aylin YAZICIOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Büşra BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu KOÇAK-Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Elif YILMAZ İLTER- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Gonca HARMAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Gülçin GÜVEN- Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Gülçin ZEYBEK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Gülşah YALÇIN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya ERCAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Kasım KARATAŞ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK- Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Miray DAĞYAR-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Nadide YILMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR- Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Nezir EKİNCİ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Nihal YILDIZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Nurullah YAZICI- Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Ozan KORKMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Ömür ÇOBAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Sevim SEVGİ-Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Taşkın SOYSAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Yakup ÖZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep TEMİZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZIKAYA-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aziz TEKE- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Caner KASAP- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ- Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU- Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gizem TABARU ÖRNEK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Haydar KARAMAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KOÇ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AKDEMİR- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özay SOSLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selva BAKKALOĞLU- Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN- Bülent Ecevit Üniversitesi

	İÇİNDEKİLER/ CONTENTS	Sayfa/ Page
	İç Kapak/ Inside Cover	I
	Jenerik / Generics Page	II
	İçindekiler/ Contents	III
	Makaleler/ Articles	
1.	Ahlaki Zekâ Kavramı: Kuramsal Bir Bakış The Concept of Moral Intelligence: A Theoretical Perspective	1-10
2.	Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimleri ve Dijital Oyunda Uygulanan Ebeveyn Stratejileri Hakkındaki Veli Görüşleri Parent Views on Children's Digital Game Addiction Tendencies and Parental Strategies Applied in Digital Gaming	11-20
3.	Proje Okullarında Öğrenim Görmekte Olan Lise Öğrencilerinin Kariyer İnançları ile Kariyer Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Şırnak Örneği Examining the Relationship between Career Beliefs and Career Anxiety of High School Students Studying in Project Schools: Şırnak Case	21-33
4.	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Prososyal Davranışları ile Anne-Baba ve Çocuk İlişkisinin İncelenmesi Examination of Preschool Children's Prosocial Behaviors and Parents-Children Relationships	34-43
5.	Kariyer Kararsızlığının Yordayıcısı Olarak Psikolojik İhtiyaçlar Psychological Needs as Predictors of Career Indecision	44-53
6.	Ortaöğretim Öğrencilerinde Siber Zorbalığın Yordayıcıları Olarak Çevrimiçi Ahlaki Çözülme ve Akılcı Olmayan İnançlar Online Moral Disengagement and Irrational Beliefs as Predictors of Cyberbullying in Secondary School Students	54-68
7.	Gülten Dayıoğlu'nun Gezi Kitaplarının 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Değerler Açısından İncelenmesi Investigation of Gülten Dayıoğlu's Travel Books In Terms Of The Values Included in the 2019 and 2024 Turkish Course Curriculum	69-87





Derleme Makalesi

Ahlaki Zekâ Kavramı: Kuramsal Bir Bakış

The Concept of Moral Intelligence: A Theoretical Perspective

Literature Review

Yusuf Ziya Şanlı*¹

Fatma Arslan²

Kasım Karataş³

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2025
Cilt 7, Sayı 1
Sayfalar: 1-10
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 12.08.2024
Kabul : 26.09.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1531985

Özet

Bu çalışmada, ahlaki zekâ kavramının kuramsal temelleri, boyutları ve önemi ele alınmıştır. Ahlaki zekâ, bireylerin etik ve ahlaki değerlere dayalı olarak doğru ve saygın bir şekilde davranma kapasitelerini ifade eder ve empati, vicdan, özdenetim ve nezaket gibi temel unsurlardan oluşur. Ayrıca bu çalışmada, ahlaki zekânın bireylerin kişisel ve toplumsal yaşamlarına olan etkilerinin ne olduğu ortaya konulmuştur. Ahlaki zekâ, bireylerin sosyal ilişkilerinde ve kişisel gelişimlerinde kritik bir rol oynamakta, toplumsal uyumu teşvik etmekte ve yaşam kalitesini artırmaktadır. Bununla birlikte ahlaki zekânın geliştirilmesinde aileler ve okullar kritik role sahiptirler. Bu anlamda ebeveynler ve eğitimciler, çocuklara ve gençlere ahlaki değerleri model olarak öğretmeli ve disiplinli, dengeli bir eğitim yaklaşımı benimsemelidir. Ayrıca, empati, vicdan ve özdenetim gibi erdemlerin geliştirilmesi için özel eğitim programları düzenlenmelidir. Sonuç olarak, ahlaki zekâyı sahip bireyler, toplumsal uyum ve etik değerler açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Ahlak eğitimi, ahlaki zekâ, empati, özdenetim, vicdan.

Abstract

This study aims to contribute to the ongoing discussion on the theoretical foundations, dimensions and importance of the concept of moral intelligence. Moral intelligence could be defined as the capacity of individuals to behave in a manner that is considered correct and respectable, based on ethical and moral values. It may be thought that this capacity consists of basic elements such as empathy, conscience, self-control and courtesy. Furthermore, this study has also shed light on the impact of moral intelligence on individuals' personal and social lives. It seems fair to suggest that moral intelligence plays a significant part in how individuals interact with each other and in their personal development. It also appears to have the potential to promote social cohesion and to improve quality of life. It would be remiss of us not to acknowledge the vital role that families and schools play in the development of moral intelligence. It would be beneficial for parents and educators to consider teaching moral values to children and young people as models and adopting a disciplined, balanced educational approach. Additionally, it might be helpful to organize special education programs to develop virtues such as empathy, conscience, and self-control. This could potentially lead to individuals with moral intelligence making significant contributions to social cohesion and ethical values.

Conscience, empathy, moral education, moral intelligence, self-control.

Keywords

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2025
Volume 7, No 1
Pages: 1-10
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 12.08.2024
Accepted : 26.09.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1531985

¹ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sanliyusufziya@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-1779-230X>

² Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatmarisan2000@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-4816-6931>

³ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kasim.karatas@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2867-9583>

GİRİŞ

İnsanı insan yapan en önemli kişilik bileşenlerinden birisi ahlakıdır. Ahlak, bireyin dünyadaki varoluşuna anlam katmasından duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendirmesine kadar bireyin yaşamı boyunca her zaman önemli bir role sahiptir (Şengün, 2015, s. 1). Bu nedenle, ahlak kavramı üzerine yapılan araştırmalar, incelemeler ve tartışmalar sürekli olarak gündemde kalmıştır.

Ahlak kavramının tarihi Antik Yunan Çağına kadar uzanır ve felsefi tartışma konuları içinde yer alan en eski konulardan biridir. Geçmişten günümüze ahlak kavramının kültürel, psikolojik ve sosyolojik vb. açılardan çok boyutlu olması nedeniyle net tanımının yapılması ve ortak bir zeminde tartışılması oldukça güçtür. Çünkü ahlak, toplumsal bakış açısıyla doğrudan yaşama dair kurallar düzeni oluşturduğundan, insanın yaşadığı zamana, kültüre ve coğrafyaya göre değişiklikler ve farklılıklar gösterebilmektedir (Torlak, 2013).

Ahlak, tarihsel ve kültürel bağlamda farklılık gösterebilir. Her toplum, kendi kültürel normları ve değerleri doğrultusunda ahlaki ilkelerini belirler ve bu ilkeler nesiller boyunca aktarılır (Ertürk, 2009). “Ahlak, hukuksal açıdan yasalar tarafından denetlenmeyen fakat bireyin davranışlarını ele alan kurallardır” (Kirel, 2000). Başka bir deyişle ahlak, bireylerin doğru ve yanlış, iyi ve kötü gibi etik değerlere dayalı olarak belirli davranışları ayırt etme ve bu değerlere uygun hareket etme kapasitesini ifade eder (Ergen, 2004). Ahlak, hayatın tüm alanlarında diğer kişilerle olan ilişkiler için önem arz etmektedir. (Ertaş & Arslan, 2009). Bu kavram, insan topluluklarının düzenini sağlayan, bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen ve toplumsal uyumu teşvik eden norm ve değerler bütünüdür. Ahlak, bireylerin içsel bir rehber olarak benimsedikleri ve sosyal yaşamlarında kendilerine yön veren ilkelerden oluşur (Kıncal, 2002). Bu ahlaki ilkeler, bir toplumun kültürel kimliğinin önemli bir parçasını oluşturur ve toplumsal birlik ve bütünlüğün sağlanmasında kilit bir rol oynar (Aydoğan, 2010).

Bireylerin ahlaki ilkeleri ve değerleri içselleştirmeleri ve yaşam pratiklerine yansıtılabilmeleri için ahlak eğitimi önem arz etmektedir. Ahlak eğitimi, öğrencilerin etik düşünme becerilerini geliştirmelerini, empati kurmalarını ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarını teşvik eder (Çelik, 2013). Bireylerin yaşamlarında anlam ve amaç bulmaları, sosyal ilişkilerini düzenlemeleri ve toplumsal normlara uyum sağlayabilmeleri için ahlak eğitimi gereklidir. Zira bir toplumun var oluşunu gelecekte koruyabilmesi kendini geliştirmiş karakteri sağlam kişiler sayesinde mümkündür. İnsanlar fıtratları gereği bu özelliklere sahip olsalar da ahlaki değerlere sahip karakter çabası oluşmaz. Bundan dolayı öğrenim sürecinde iken her bireyin iyi ahlaki kararlar alacak potansiyelde olup bu potansiyel doğrultusunda davranışlarını şekillendirmesine yardımcı olacak bilgilerle birey yetiştirmek eğitim kurumlarının temel amacı olmalıdır. Yalnız kaliteli bir ahlak eğitimi olursa toplumda meydana gelen ahlaksal sıkıntılar giderilebilir (Ekşi, 2000). Bu nedenle, ahlaki değerlerin ve ilkelerin bireylerin eğitim süreçlerinde ve genel yaşamlarında vurgulanması hem kişisel gelişim hem de toplumsal uyum açısından büyük önem taşır. Bu önemden hareketle ahlak eğitimi kavramıyla birlikte ele alınması gereken bir kavram ‘ahlaki zekâ’ kavramıdır.

Ahlaki zekâ, ahlak kavramının bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Ahlak, temel olarak bireylerin neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair sahip oldukları inanç ve değerlere dayanırken, ahlaki zekâ bu inanç ve değerlerin pratikte nasıl uygulandığını ele alır (Narvaez, 2008). Bu bağlamda, ahlaki zekâ, bireylerin ahlaki ilkeleri sadece bilmekle kalmayıp, aynı zamanda bu ilkeleri günlük yaşamlarında uygulayabilme yeteneklerini ifade eder (Goleman, 1995). Ahlaki zekâ, insanın kişilik gelişimi ve yaşam pratikleri açısından önemli bir kavram olup üzerine tartışılması gereken bir kavramdır. Bu çalışmada ahlaki zekâ kavramı ele alınmış, kuramsal temelleriyle birlikte ahlaki zekanın boyutları ve önemi tartışılmıştır. Ayrıca eğitim sürecinde öğrencilerin ahlaki zekâ düzeylerinin nasıl arttırılabileceği üzerine öneriler sunulurken eğitimcilerin ve ailelerin bu süreçteki rolleri ve sorumlulukları tartışılmıştır.

AHLAKİ ZEKÂ

Ahlaki zekâ en genel anlamıyla ahlaki veya etik kararlar alırken ve bu kararları uygularken kullandıkları bilişsel ve duygusal süreçleri ifade etmektedir. Ayrıca ahlaki zekâ, bireylerin ahlaki düşünüş, tavır ve pratikleri çeşitli sosyolojik, kültürel ve psikolojik etkenler altında şekillenmektedir. Borba (2001)’ya göre ahlaki zekâ, iyi ile kötüyü birbirinden ayırma kapasitesi; güçlü etik değerlere sahip olma ile bu değerler doğrultusunda doğru ve saygın bir şekilde davranmadır. Bradshaw (2009) ahlaki zekâyı; doğru zaman diliminde doğru sebeplere bağlı olarak doğru olanı yapmak şeklinde tanımlamaktadır. Kanoğlu (2019) ahlaki zekâyı, bireyin kendisine ve başkalarına zarar vermeyen düşünce ve davranışlar üretebilme yeteneği ile ahlaki açıdan doğru kararlar alabilme ve uygun davranışlarda bulunabilme kabiliyeti olarak ifade etmektedir. Ahlaki zekâ, bireylerin etik ve ahlaki değerleri anlamaları, bu değerlere uygun davranışları ve kararlar almalarını sağlayan zihinsel bir yetenek olarak tanımlanabilir.

Ahlaki zekâ, genellikle birkaç temel unsurdan oluşur: dürüstlük, sorumluluk, saygı, empati ve merhamet. Bu unsurlar, bireyin ahlaki karakterini şekillendirmekte ve toplumdaki etik normlarla uyumlu bir yaşam sürmesini sağlamaktadır (Yakut, 2022). Ahlaki zekâ, bireyin doğru ile yanlış ayırt etme kapasitesini, etik kararlar alabilme yeteneğini ve bu kararları uygulama iradesini ifade etmektedir. Ayrıca, bireylerin sosyal ilişkilerinde güven ve saygı temelli etkileşimlerde bulunmalarını sağlamaktadır (Akgül & Gül, 2022).

İnsanın yaşamında bir amaç oluşturan ahlaki zekâ bireyin eylemlerini neden yaptığını ve bu nedenin altında yatan dinamikleri anlaması açısından farkındalığını artırmaktadır. Aynı zamanda insanın varoluş gayesine yönelik bilinç oluşturan ahlaki zekâ, bireyin değerlerini, hedeflerini ve eylemlerini evrensel insan ilkeleriyle bütünleştirip bu ilkelere göre düzenlemesini

sağlamaktadır (Yakut, 2022). Bireylerin ahlaki zekâsının gelişmesi, sosyal sistemlerin de daha sağlıklı işlemlerini sağlamaktadır. Bu yönüyle bireysel açıdan erdemli bir hayata odaklanan ahlaki zekâ, aynı zamanda toplumsal yaşamı da daha sağlıklı hale getiren önemli bir unsur olmaktadır (Clarken, 2010; Yakut, 2022).

Bireylerin yaşam içerisinde karşılaştıkları çeşitli durumlarda doğru ile yanlış arasındaki ayrımı yaparak doğru olanı seçmelerini sağlayan en temel unsur gelişmiş bir ahlaki zekaya sahip olmalarıdır (Kalfaoğlu, 2021). Ahlaki zekâsı gelişmiş bireyler kendileri ve başkaları için doğru zamanda, doğru nedenle isabetli kararlar alır ve bu karar neticesinde doğru davranışı uygulamaya koyarlar (Kanoğlu, 2019). Ahlaki zekâsı gelişmiş bireyler sorunları, ahlaki erdemlere uygun olarak ve sorunlara farklı açılardan yaklaşarak çözmeye çalışırlar (Clarken, 2009). Ahlaki zekâsı gelişmiş bireylerin diğer özellikleri; etik davranışları, haksızlığa karşı durmaları, empati kurabilmeleri, başkalarına şefkat ve saygıyla davranışları, farklılıkları kabul ve takdir etmeleri, bir yargıya varmadan önce olayı tüm yönleriyle incelemeleri, dürtülerini kontrol etmeleri ve geciktirebilmeleri, diğer insanların acılarının farkına varabilmeleri ve kendilerini acımasız niyetlerden alıkoyabilmeleri şeklinde sıralanabilir (Khampa, 2019). Ahlaki zekâsı yeterince gelişmemiş bireyler yaşam içinde kendilerine maddiyat ve statüleri nispetinde anlam yüklediklerinden, herhangi bir şekilde statülerini veya maddi güçlerini kaybettiklerinde boşluğa düşer hatta depresyona bile girebilirler (Kanoğlu, 2019). Bunlarla beraber ahlaki zekâsı gelişmemiş bireylerin merhamet yönünden eksik olacakları ve bu açıdan insanlığa katkı yönünden de eksik kalacakları ifade edilmektedir (Altan, 2012). Bununla birlikte, ahlaki zekanın; bireylerin, temel insan haklarına ve çevremizdeki diğer canlılara saygılı olmaları, diğerlerine karşı sorumluluk duygusu hissetmeleri, her durumda adaleti gözetmeleri ve erdemli bir insanın sahip olması gereken tüm özellikleri taşımaları açısından önemli bir unsur olduğu, eksikliği durumunda ise bireylerin bu değerleri göz ardı ederek eyleme geçecekleri ve bunun da bireysel ve toplumsal açıdan istenmeyen sonuçlar doğuracağı söylenmektedir (Altan, 2012). Kanoğlu (2019) tarafından ifade edilen ahlaki zekanın ilkeleri ve uygulamaları şu şekilde aktarılmaktadır: Gözlem yapıp farkına varmak, gözlemleri paylaşmak, kötü örneklerden ders çıkarmak, kurallara uymak, dürüst ve etik davranmak, sorumluluk sahibi olmak, vicdanı sorgulamak, adaletli davranmak, menfaat peşinde koşmamak, herkesten bir şeyler öğrenebilmek, tepkileri ölçülü tutmak, başkasına yapılan zulmü kendine yapılmış gibi düşünmek, intikam duygusundan vazgeçmek, yargısız infaz yapmamak, genellemelerden kaçınmak, hataları kabul edip sorumluluk almak, özür dilemekte tereddüt etmemek, yalan söylememek, verilen sözde durmak, samimi olmak, iyilik yapmak, çevredeki diğer kişilerin bireyi nasıl tanıdığına dair araştırmalar yapmak ve daima başkalarına saygılı olmak olarak ele alınmaktadır.

Yukarıdaki açıklamaları destekler nitelikte, Türkiye’de de ahlaki zekâ ile ilgili bazı çalışmalar yapılmakta olup, bu alanda gerçekleştirilen araştırmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, rasyonel karar alma (Kalfaoğlu, 2021), liderlik, empati, vicdan (Akgül & Gül, 2020), cinsiyet, eğitim durumu, meslek, medeni durum, gelir (Güneşer, 2023), iletişim araçlarıyla meşguliyet, yaşantıda dini referans alma, çevreye farkındalık düzeyi, iyimserlik düzeyi ve hayat memnuniyeti (Yakut, 2022) gibi değişkenlerin ahlaki zekâ ile ilişkili oldukları tespit edilmiştir. Türkiye’de, Yakut ve Yakut (2021) tarafından, ilkökul düzeyinin üstündeki bireylerin ahlaki zekâ düzeyini belirlemekte geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmişken, Öztürk (2017) tarafından ise sağlık alanında kullanılmak üzere bireylerin ahlaki zekâ düzeylerini belirlemekte geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ise ahlaki zekâ ile ilişkili değişkenlerin cinsiyet, yanlış sınav uygulama algısı (Olusola & Samson, 2015), akademik performans ve akademik hak sahibi olmaya yönelik algı (Abdellatif, 2022), yılmazlık (Areshtanab vd., 2022) ve liderlik (Beheshtifar vd., 2011) olduğu görülmektedir.

AHLAKİ ZEKÂNIN BOYUTLARI

Alanyazın incelendiğinde ahlaki zekânın çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Baskın olan görüşe göre bireyin ve toplumun ön plana çıkardığı çeşitli değerler ahlaki zekanın boyutlarını oluşturmaktadır (Yakut, 2022). Tablo 1’de sunulduğu üzere araştırmacıların ahlaki zekanın boyutlarını farklı şekillerde ele aldıkları görülmektedir:

Tablo 1.

Ahlaki Zekânın Boyutları

Araştırmacılar	Yıl	Ahlaki Zekâ Boyutları
Borba	2001	Vicdan, empati, özdenetim, saygı, nezaket, hoşgörü, adalet.
Lennick ve Kiel	2005	Dürüstlük, sorumluluk, merhamet, affedicilik.
Kruger	2012	Duygusal zekâ, sosyal zekâ, manevi zekâ.
Bhaglayakshym	2014	Empati, vicdan, özdenetim, saygı, nezaket, hoşgörü, adalet.
Öztürk	2017	Eşitlik, empati, ahlaki zekâ, adalet, hoşgörü, kişisel kontrol, nezaket
Khampa	2019	Saygı, dürüstlük, iyilik, özdenetim, vicdan
Yakut ve Yakut	2021	Empati, özdenetim, nezaket, vicdan.

Ahlaki zekânın daha iyi anlaşılması noktasında onu oluşturan boyutların incelenmesi oldukça önemlidir. Ahlaki zekânın alt boyutlarından empati, özdenetim, nezaket ve vicdan hakkında bilgiler sunulmuştur.

a. Empati

Empati bireyin, karşısındaki kişinin düşüncelerini doğru şekilde anlaması, onun duygularını hissetmesi ve yaşadığı bu deneyimi, karşısındaki kişiye anlatması sürecidir (Dökmen, 2004). Empati bireyin, karşısındaki kişinin içinde bulunduğu duygu durumunu anlamasını içeren bilişsel süreçler ile o kişinin hissettiği duyguyu kendisinin de hissetmesini içeren duygusal süreçleri bünyesinde barındıran bir kavramdır (Eisenberg & Fabes, 1990). Başka bir deyişle empati bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluşan bir süreçtir (Gülle & Beyleroğlu, 2017).

Empati kişiler arası iletişimin niteliğini arttırarak çatışmaların azalmasını sağlar ve kişiler arası dayanışmayı yükseltir. Bu açıdan insanlar arasında samimi ilişkilerin gelişmesini sağlar ve kişinin sosyal hayata uyumunu kolaylaştırır. (Bora & Baysan, 2009; Özbek, 2004). Empati yoksunluğu ise insanlar arasında şiddet, bireyin çevresinde olup biten olumsuz durumlara tepki vermeyip onları kabullenmesi anlamında kullanılan "inkâr" ve ön yargı gibi bireylere fiziksel, duygusal ve bilişsel açıdan zarar veren olumsuz durumların yaşanmasına neden olur (Yıkılmış, 2021).

İnsanın diğerlerini anlaması, hayata başkasının gözleriyle bakarak geçici bir süreliğine de olsa kendini onun yerinde konumlandırması, bununla birlikte diğerlerini olduğu kadar kendini de tanıması bir bakıma kendine karşı da empati yapması ahlaki zekanın en önemli göstergelerinden biri olarak görülmektedir. Başka bir deyişle bireyin diğerlerine ve kendine empati ile yaklaşması ahlaki zekanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Zira bu şekilde birey kendisi için ve diğerleri için en yararlı olanın ortaya çıkmasını sağlamış olacaktır (Yakut, 2022). Ahlaki zekâ bir tanımında, bireyin kendine ve diğerlerine zarar vermeyen duygu, düşünce ve davranışlar içinde olma kapasitesi olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda ahlaki zekânın boyutlarından biri olan empati duygusunun yoksunluğunda ortaya çıkan olumsuz durumlar ve ahlaki zekanın tanımı göz önüne alındığında; empati duygusu aktif olan bir kişinin ne kendine ne de diğerlerine karşı bir zararı olmayacağı söylenebilir (Kanoğlu, 2019).

b. Vicdan

Vicdan kavramı tanımının yapılması zor olan kavramlardan biridir. Bunun nedeni insanların vicdan algılayışlarındaki farklılık ve vicdanın sınırlarının çizilmesindeki zorluktur (Kahveci, 2012). Alanyazın incelendiğinde vicdanın mahiyeti hakkında temelde üç farklı görüş bulunmaktadır: Bunlardan biri vicdanın doğuştan geldiği görüşüdür. Bu görüşe göre vicdan Tanrı tarafından verilmiş bir kabiliyettir. Bu yetenek insanın kendi kendini yargılamasını sağlar (İzveren, 1980; Bolay, 1999). Diğer bir görüşe göre ise vicdan doğuştan gelir ancak çevrenin etkisiyle geliştirilir. Buna göre temel olarak insanın özünde var olan vicdan kabiliyeti, ancak eğitimle gelişebilir. Bireylerde var olan doğal vicdan, eğitim ve bilgiyle donatılmazsa körelebilir (Tunç, 1949; Peker, 2003). Vicdan mahiyeti hakkındaki son görüş ise onun tamamen toplumda kazanıldığıdır. Bu görüşe göre ise vicdan ahlakın sıkı bir şekilde terbiye edilmesiyle ortaya çıkar. Vicdan insanların alışkanlıklarından dolayı çıkan inançlarıdır (Pazarlı, 1980; Arslantürk & Amman, 1999; Kasapoğlu, 2003). Tüm bu görüşler bir araya getirildiğinde, vicdanın bir potansiyel olarak doğuştan getirildiği ancak bu potansiyelin amacına uygun bir şekilde açığa çıkarılmasında başta çevre olmak üzere çeşitli faktörlerin rol oynadığı ifade edilebilir (Yakut, 2022).

Felsefe, din, eğitim, psikoloji gibi tüm bu disiplinler vicdanın mahiyeti hakkında pek çok farklı görüş ortaya koymuş olmasına rağmen üzerinde durulan ortak görüş; insanın ahlaki bir yargıda bulunacağı zaman iç dünyasında başvurduğu makamın vicdan oluşudur (Zengin & İçöz Arslan, 2018). Vicdan kişiyi iyiye yönlendirerek, iyi ve faydalı olanı tercih etmesine yardımcı olur (Yakut, 2022). Bu yönüyle vicdan bireye ahlaki davranışı ortaya koyması noktasında yol gösterir (Öztürk, 2017).

Vicdan, bireyin davranışlarını harekete geçiren bir güç olması ve onun davranışlarının aynası olması bakımından, ahlaki açıdan büyük öneme sahiptir ve ahlaki gelişimin yapı taşıdır. (Yakut, 2022; Kahveci, 2012). Bu açıdan vicdan, bireyin davranışının ahlaki olup olmadığını ölçmesine ve ahlaki davranışı ortaya koymasına doğrudan etki eden bir unsurdur. Çünkü birey vicdanının sesini dinlemeden ortaya koyacağı bir davranış sonucu ahlaki açıdan doğru olmayan bir sonuca ulaştığında suçluluk, endişe ve pişmanlık gibi duygular hissedecektir. (Aktürk, 2022). Vicdanın işler halde olması ise davranışlar arasında iyi ve kötü ayrımının yapılmasını sağlayarak bireyi iyi davranışlara yönlendirecek ve böylece kişinin içsel huzura ulaşmasını sağlayacaktır (Bahadır, 2002).

Sonuç olarak, ahlaki davranışların hedefi olan iyi, güzel ve doğruya ulaşmakta kişiye rehberlik edecek olan olgu vicdan olmaktadır. Vicdanın en önemli görevleri; iyi ve kötüyü, doğru ve yanlış birbirinden ayırarak bireyi iyiye ve doğruya yöneltmek, onun davranışları hakkında yargıda bulunarak bireyde öz kontrolü sağlamak şeklinde özetlenmektedir. Bireyin en büyük sorumluluğu ise vicdanın sesine kulak vermekte ve bu süreci işler hale getirmektedir (Öztürk, 2017; Koç, 2015). Bu şekilde, vicdan sürecini işler hale getiren bireyin davranışlarının ahlaki olana göre şekilleneceği görülmektedir. Bu durum, ahlaki açıdan doğru kararı vermeye ve onu uygulamaya vurgu yapan ahlaki zekâ bağlamında vicdanın önemini ortaya koymaktadır (Bhagyalakshmy, 2014; Kanoğlu, 2019).

c. Özdenetim

Özdenetim bireyin, dıştan denetim olmadan davranışlarının yoğunluğunu, sıklığını ve süresini içinde bulunduğu koşullara göre değiştirip düzenleyebilmesi ve gerektiğinde erteleyebilmesi anlamına gelmektedir (Kopp, 1982). Başka bir deyişle özdenetim bireyin kendini kontrol edebilmesi ve yönetebilmesidir. (Mazılı, 2019; Gözütok, 2017).

Özdenetim bireyin içsel tepkilerini değiştirerek dışı vurmasını veya tamamen geçersiz kılmasını sağlayan bir yetenek olmasının yanı sıra, bireyin istenmeyen dürtülerini kesintiye uğratmasını ve bunlara göre hareket etmekten de kaçınmasını sağlayan bir

yetenektir. Aynı zamanda özdenetim bireyin daha iyiye ulaşmak için kendini değiştirme kapasitesini ifade eder. Bu bakımdan özdenetim, insanın kendi kendini kontrol etmesini sağlayarak onun uyumunu kolaylaştırması ve daha iyiye ulaşmak için kendini uyarlamasını sağlaması bakımından, insan ruhunun en önemli yönlerinden birini oluşturur (Tangney vd., 2004; Duyan vd., 2012).

Özdenetim bireyleri; özsaygı (Taylor&Brown, 1988), daha iyi kişilerarası ilişkilere sahip olma ve kişisel sıkıntıyla daha iyi başa çıkma davranışları ve öfkelerini daha iyi yönetme davranışları açısından olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda özdenetim kişinin, zihinsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan kendini tanıyarak neyi yapıp yapamayacağına ilişkin sınırlarının farkına varmasını sağlar. Bireyin yaşamda üzerine düşen görevleri bilerek bunlara uygun hareket etmesi, kontrolsüzce açığa çıkan isteklerini denetleyebilmesi ve problemlerinin farkına vararak en uygun çözüm yoluna karar vermesi de özdenetim sayesinde mümkün olmaktadır (Duman, 2021).

Özdenetim bireyi daha az dürtü kontrol sorunu yaşaması açısından da olumlu yönde etkiler (Tangney vd., 2004). Başka bir deyişle özdenetim, dürtüleri kontrol altında tutmaya ve harekete geçmeden önce düşünmeye yardımcı olur. Zira dürtüler aşırı şekilde ifade edilerek kontrol altına alınmadığında sabırsızlık, acımasızlık, acelecilik, zararlı alışkanlıklara yönelim ve kötülük gibi istenmeyen, yıkıcı davranışlar açığa çıkar. Böylece kendini kontrol edemeyerek dürtülerine hâkim olamayan kişi akılcı çözümler üretmez (Aktaş, 2022), ahlaki anlayışını geliştiremez ve ahlaki açıdan uygun olmayan eylemler sergiler. Bu açıdan özdenetim bireyin kontrol kaybına bağlı olarak ortaya çıkabilecek, psikososyal açıdan riskli olan tüm bu potansiyel davranışlara karşı bir başa çıkma unsuru olarak düşünülebilir. Böylece birey tehlikeli sonuçlar doğuracak davranışları seçmek yerine daha doğru davranışları seçer (Tarhan, 2006; Bhagyalakshmy, 2014). Bu durum bireyin yaşamda karşılaştığı durumlar karşısında, sergileyebileceği en doğru ve yararlı davranışın bilinçli tercihinin vurgu yapan ahlaki zekâ açısından, özdenetimin önemini ortaya koymaktadır. (Yakut, 2022).

d. Nezaket

Nezaket, diğer insanlara karşı kibar ve saygılı davranarak nazik olma anlamına gelir (TDK Güncel Sözlük, 2021). Nezaket, toplumsal hayatı düzenleyen ve güzelleştiren, her türlü saygılı ve ince davranışı içeren görgü kurallarının, günlük yaşam içerisinde pratik bir şekilde insanlar tarafından uygulanmasıdır. (Keser, 2018; Aydoğan & Özbal, 2019). Nezaket, insanların birbirlerine karşı medeni davranışlar göstermelerini sağlayarak düzenli, huzurlu ve uyumlu bir toplum oluşmasını sağlar (Aydoğan & Özbal, 2019). Bununla birlikte toplumlar arasında nezaket anlayışı farklılık gösterebilir. Başka bir deyişle, bir davranışın nezaketli olup olmadığı içinde bulunulan kültürden etkilenir. Çünkü toplumlar nazik olan ve olmayan davranışları, kendi sosyal ihtiyaçlarına, değer yargılarına ve adetlerine göre belirlemişlerdir. Neticede toplumdan topluma farklılık gösterse de sosyokültürel çerçevede gelişen nazik davranış biçimlerine her toplumda rastlanmaktadır (Dereli, 2008). Başka bir deyişle nazik davranışa yüklenen anlamlar farklılık gösterse de diğerlerine karşı nazik davranmak her toplumda görülen evrensel bir olgudur (Watts, 2003).

İnsanlar nazik olmayı tercih ettiklerinde duygu, düşünce ve davranışlarını tartarlar ve bunları belli sınırlar çizerek sergilerler. Bu da kişiler arasında yanlış anlaşılmalardan olabildiğince uzak, etkili ve doğru bir iletişim dili gelişmesini sağlar (Karasu, 2014). Böylece nezaket, insanların birbirlerine karşı olumlu davranışlar sergilemelerini sağlayarak kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkabilecek sorunların önlenmesine yardımcı olur ve insanlar arasında olumlu bir iklimin oluşmasına katkıda bulunur (Basım & Şeşen, 2006).

Genel anlamda söz ve davranışlarda nazik bir tutum takınarak diğer insanları incitmeme ve onlara değer verme esasına dayanan nezaket, aynı zamanda ahlaki bir kavramdır. Nezaket güzel ahlaklı yaşama biçimidir ve erdemli bir hayat için vazgeçilmez değerlerdendir (Aydoğan & Özbal, 2019; Yakut, 2022).

Özetle, diğer insanların nasıl hissettiğini anlamayı sağlayan, insanlığı ve ahlakı geliştiren, ahlaki zekanın temeli olan empati; doğruyu yanlıştan ayırmayı sağlayan ve ahlaki yolda kalmaya yardımcı olan vicdan; harekete geçmeden önce düşünmeyi sağlayarak kendisi ve çevresi için tehlikeli sonuçlar doğuracak aceleci seçimler yapmanın önüne geçerek ahlaki olanı seçmeye yardımcı olan öz kontrol; diğerlerinin ihtiyaçlarını daha fazla düşünmeye teşvik ederek insanı daha şefkatli hale getirerek güzel ahlak açısından başkalarına nazik davranmanın yapılacak en doğru şey olduğunu vurgulayan nezaket, ahlaki zekâyı oluşturan boyutlardır (Bhagyalakshmy, 2014). Dolayısıyla bireylerin yüksek ahlaki zekâyı sahip olmaları bu erdemlere sahip olmaları ve yaşamlarında bu erdemlere göre hareket etmeleri ile yakından ilişkilidir (Yakut, 2022).

AHLAKİ ZEKANIN GELİŞTİRİLMESİ

Kişinin hedeflerini, değerlerini ve davranışlarını ahlaki ilkelere göre şekillendirebilmesi anlamına gelen ahlaki zekâ öğretilebilir ve öğrenilebilir. (Clarken, 2009; Kanoğlu, 2019). Ahlaki zekanın çocuk tarafından öğrenileceği ilk ortam da ailedir. Ahlaki zekânın öğrenilebileceği en iyi okul ailedir, çocuğun ahlak eğitimi açısından ebeveynleriyle geçirdiği zaman çok kıymetlidir ve alternatifsizdir (Kanoğlu, 2019). Bu açıdan ahlaki zekânın geliştirilmesinde en önemli rol aileye düşmektedir (Al-Darabah vd., 2015).

Aileler çocukların ahlaki zekâ eğitiminde bazı ilkelere göre hareket etmelidir. Ahlaki zekâ eğitiminde ailelerin dikkat etmeleri gereken en temel ve etkili yöntem olumlu model olmaktır. Ebeveynler çocuklarına ahlaki açıdan verdikleri öğütleri kendi hayatlarına yansıtmalıdır. Zira ebeveyn yaşanan bir durumda ahlaki olarak doğru olan davranışın hangisi olduğunu çocuğa

söylese bile eğer kendisi bunun zıddını yaparsa çocuk söylenen davranışı değil uygulamaya konan davranışı öğrenecek ve benzer bir durumla karşılaştığında o davranışı ortaya koyacaktır. Bu nedenle ebeveynler olumlu model olmanın farkına vararak ve çocuklarına ahlaki açıdan iyi örnekler oluşturmalarıdır (Aydın, 2003; Çın, 2021)

Ahlaki zekâ eğitiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer ilke disiplindir. Disiplin çocuğun kullanabileceği özgürlük alanının sınırlarını öğrenmesini sağlar. Disiplin sayesinde bu sınırın öğretilmesi çocuğun kendine ve başkalarına zarar verebilecek eylemler sergilemesinin önüne geçer. Bu disiplinin sağlanmasında en önemli unsur ise dengedir. Aileler, çocukların kendilerine düşmanca tavır takınmalarına neden olacak kadar sert disiplin uygulamalarından kaçınmaları gerektiği gibi çocuğun hiçbir kuralı ve değeri tanımayacağı bir özgürlük ortamı oluşturmaktan da kaçınmalıdırlar (Aydın, 2003).

Ahlaki zekâ eğitiminde ailelerin dikkat etmeleri gereken bir başka nokta, çocuğa ahlaki davranışların neler olduğunun açıklanması ve çocukların yaptıkları davranışların sonuçları hakkında çocuklarla konuşulmasıdır. Başka bir deyişle aileler öncelikli olarak çocuklarına ahlaki açıdan doğru olan davranışlar hakkında bilgi vermelidirler. Ardından çocuklar bu davranışları gerçekleştirdiğinde veya tam tersini yaptıklarında ortaya çıkan olumlu ve olumsuz sonuçlar hakkında çocuklarıyla konuşmalıdırlar. Bu durum çocukların davranışlarının kendileri ve başkaları üzerinde oluşturduğu olumsuz sonucun farkına varmalarını sağlar ve bu da kendilerine ve diğerlerine olan saygılarını artırır (Aydın, 2003).

Ailelerin ahlaki zekâ eğitiminde dikkat etmeleri gereken bu hususları kısaca ifade etmek gerekirse, aileler öncelikle yeri ve zamanı geldikçe çocuklara ahlaki kurallardan bahsetmelidirler. Bununla birlikte bahsettikleri bu kurallara öncelikle kendileri uymalıdırlar ve çocukların bunu görmesini sağlamalıdırlar. Bu kurallara uyulduğunda ve uyulmadığında ortaya çıkan sonuçlar hakkında çocuklarla konuşmalıdırlar ve son olarak bu kurallara uydukları zaman çocuklarını takdir etmeli, uymadıkları zaman açıklayıcı ve nazik bir dille çocuklarını uyarmalıdırlar (Kanoğlu, 2019). Ahlaki zekâ eğitiminde en az aile kadar önemli olan bir diğer kurum okuldur. Zira çocuklar yaşamlarının önemli bir kısmını okul çatısı altında geçirmektedirler. Bu nedenle çocukların ahlaki zekâsının geliştirilmesi açısından okullara yani eğitimcilere büyük sorumluluk düşmektedir (Kesgin, 2011; Kesgin 2019).

Öğrencilerin ahlaki zekâsının uygun şekilde geliştirilebilmesi için okullarda oluşturulması gereken birtakım koşullar vardır. Bunlardan bazıları, eğitimcilerin etik değerlere uygun hareket etmesi, ahlaki değerlere yönelik verilecek eğitimin önceden planlanması ve gelişigüzel yaklaşım sergilenmemesi, olumlu okul ikliminin geliştirilmesi, okulda ahlaki ilkelerin hassasiyetle uygulanmasının sağlanarak gerçek yaşamda böyle yapılırsa nasıl bir toplum ortaya çıkacağının öğrencilere bizzat kendi uygulamaları yoluyla gösterilmesi, öğrencilerin ahlaki değerlere bağlı olmaları noktasında içsel motivasyonlarının artırılması ve okul çevresiyle de işbirliği yapılması şeklinde sıralanabilir (Arthur, 2014). Bunların yanı sıra sınıflarda açık fikirli olmanın, hoşgörünün, dürüstlüğün, adaletin, cesaretin, bilgeliğin güvenilirliğin, şefkatin ve kişilerarası farklılıklardan doğan zenginliğin vurgulanması ve bu konuların takdir edilmesi de ahlaki zekâ eğitiminde önemli rol oynamaktadır. Bunlarla beraber öğretmenler ahlaki zekanın boyutları olan empati, vicdan, nezaket, öz kontrol gibi erdemleri eğitim ortamında vurgulayabilir ve bu erdemleri sergileyerek rol model olabilirler (Clarken, 2009).

Genel anlamda aile ve okul ahlaki zekanın geliştirilmesine açısından en önemli iki kurumdur. Dolayısıyla ailelerin ve eğitimcilerin, çocukların doğruyu yanlıştan ayırabilen, güçlü ahlaki inançlara sahip olan ve bunları eyleme dönüştürebilen yani ahlaki zekâsı gelişmiş, olumlu karakter özelliklerine sahip iyi insanlar olmaları noktasında üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir (Aydın, 2003; Olusola & Samson, 2015; Kanoğlu, 2019). Bu bağlamda Tablo 2’de çocukların ahlaki zekâlarını geliştirmeye yönelik olarak ebeveynlerin ve eğitimcilerin dikkat etmeleri gereken hususlara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Ahlaki Zekânın Geliştirilmesi

Ebeveynlerin Dikkat Etmesi Gerekenler

Ebeveynler ahlaki açıdan çocuklarına olumlu model olarak onlar için iyi örnekler oluşturmalarıdır.

Ebeveynler çocuklarına karşı ne çok katı ne de çok serbest olmayan bir disiplin anlayışı ile hareket etmelidirler.

Ebeveynler ahlaki açıdan doğru olan davranışların neler olduğu hakkında çocuklarına bilgi vermelidirler.

Ebeveynler çocuklarının gerçekleştirdiği davranışların ortaya çıkardığı olumlu ve olumsuz sonuçlar hakkında onlarla konuşmalıdırlar.

Ebeveynler çocuklar ahlaki açıdan doğru davranışlar sergilediklerinde onları takdir etmelidirler.

Ebeveynler çocuklar ahlaki açıdan doğru olmayan davranışlar sergilediklerinde onları nazik bir dille uyarmalıdırlar.

Eğitimcilerin Dikkat Etmesi Gerekenler

Eğitimciler etik değerlere uygun hareket etmelidirler.

Ahlaki değerlere yönelik olarak verilecek eğitimde gelişigüzel yaklaşımdan kaçınılarak planlı şekilde hareket edilmelidir.

Öğrencilerin ahlaki ilkeleri okul ortamında uygulaması sağlanarak gerçek yaşamda da böyle yapılması durumunda nasıl bir toplum ortaya çıkacağı öğrencilere gösterilmelidir.

Sınıf ortamında hoşgörü, dürüstlük, adalet, bireysel farklılıkların ortaya çıkardığı zenginlik gibi unsurlar vurgulanmalı ve takdir edilmelidir.

Öğretmenler ahlaki zekâyı oluşturan erdemleri vurgulamalı ve kendileri de bu erdemlere uygun davranışlar sergileyerek olumlu model olmalıdırlar.

Öğrencilerin ahlaki açıdan gelişmesi adına yapılacak eğitim faaliyetlerinde okul çevresi ve aile iş birliği yapılmalıdır.

Özetlenecek olursa; ahlaki zekâ, kişinin hedeflerini, değerlerini ve davranışlarını ahlaki ilkelere göre şekillendirme kapasitesi olarak tanımlanır ve bu zekânın gelişimi öğretilir ve öğrenilebilir. Ahlaki zekânın ilk öğrenildiği yer aile ortamıdır ve ebeveynler çocuklara ahlaki değerleri öğretmede en etkili modeldir. Ebeveynlerin çocuklarına verdikleri ahlaki öğütleri kendi hayatlarına yansıtarak olumlu örnek oluşturmaları önemlidir. Disiplin, çocuğun sınırları öğrenmesini sağlayarak hem kendine hem de başkalarına zarar vermeden hareket etmelerini sağlar ve bu disiplinin dengeli olması gerekmektedir. Ayrıca, ailelerin çocuklara ahlaki davranışları açıklamaları ve bu davranışların sonuçları hakkında konuşmaları, çocukların kendilerine ve diğerlerine olan saygılarını artırır. Ahlaki zekânın geliştirilmesinde okullar da büyük bir rol oynar. Okullar, etik değerlere uygun hareket eden, ahlaki eğitim için planlama yapan ve olumlu bir okul iklimi oluşturan eğitimcilerle, öğrencilerin ahlaki zekâsını geliştirebilir. Eğitimcilerin empati, vicdan, nezaket ve özdenetim gibi ahlaki erdemleri eğitim ortamında vurgulamaları ve bu erdemleri sergileyerek rol model olmaları, öğrencilerin ahlaki zekâlarını geliştirmelerine katkı sağlar. Aile ve okul, ahlaki zekânın geliştirilmesinde en önemli iki kurum olarak, çocukların ahlaki zekâyı sahip bireyler olarak yetişmelerinde kritik bir rol oynar. Bu bağlamda, ahlaki zekâyı sahip bireylerin toplumsal uyum ve etik değerler açısından önemli katkılar sağlayacağı açıktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ahlaki zekâ kavramının kuramsal temelleri, boyutları ve önemi ele alınmış, ahlaki zekânın bireylerin hem kişisel hem de toplumsal yaşamlarını nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Ahlaki zekâ, bireylerin etik ve ahlaki değerlere dayalı olarak doğru ve saygın bir şekilde davranma kapasitelerini ifade eder ve empati, vicdan, özdenetim ve nezaket gibi temel unsurlardan oluşur. Ahlaki zekâ bireylerin içsel bir rehber olarak benimsedikleri ve toplumsal yaşamda kendilerine yön veren ilkelerden oluşur. Diğer taraftan alanyazında ifade edildiği üzere ahlaki zekânın geliştirilmesinin bireylerin yaşam kalitesini artırdığını ve toplumsal uyumu teşvik ettiğini göstermektedir. Özellikle empati, vicdan, özdenetim ve nezaket gibi ahlaki zekâ boyutlarının bireylerin sosyal ilişkilerinde ve kişisel gelişimlerinde kritik rol oynadığı vurgulanmıştır. Ayrıca, ahlaki zekânın bireylerin yaşamda karşılaştıkları etik ve ahlaki sorunlarla başa çıkma becerilerini artırdığı ve toplumsal uyumu sağladığı tespit edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında araştırmacılar ve uygulayıcılar için önemli öneriler sunulabilir. İlk olarak, ahlaki zekâ eğitimi, okullarda ve ailelerde öncelikli bir konu olarak ele alınmalıdır. Eğitimciler ve ebeveynler, çocuklara ve gençlere ahlaki değerleri sadece sözlerle değil, davranışlarıyla da örnek olmalıdır. Sözel öğütler yerine davranışsal örnekler sunarak, çocukların bu değerleri içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Disiplinin önemi de göz ardı edilmemelidir. Aileler, çocukların özgürlük alanlarını belirlerken disiplinli bir yaklaşım benimsemeli ve bu sınırları öğretmelidir. Bu, çocukların kendine ve başkalarına zarar vermeden hareket etmelerini sağlar. Aynı zamanda, çocukların ve gençlerin ahlaki davranışları teşvik edilmeli ve bu tür davranışlar pozitif pekiştirme yoluyla ödüllendirilmelidir. Empati duygusunun geliştirilmesi için özel eğitim programları düzenlenmeli ve öğrencilerin empati becerileri artırılmalıdır. Empati, toplumsal ilişkilerin güçlenmesine ve çatışmaların azalmasına katkıda bulunur. Benzer şekilde, vicdan ve özdenetim becerilerini geliştirmek amacıyla eğitimler düzenlenmeli ve bu becerilerin günlük yaşamda uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ahlaki zekâ eğitimi, sadece okul ve aile ile sınırlı kalmamalı, toplumun tüm kesimlerinin iş birliği ile desteklenmelidir. Bu, toplumsal uyumun ve etik değerlerin korunmasına yardımcı olur. Araştırmacılar, ahlaki zekânın farklı boyutlarının ve bu boyutların bireyler ve toplum üzerindeki etkilerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak çalışmalar yapmalıdır. Bununla birlikte araştırmacılar ahlaki zekânın geliştirilmesine yönelik olarak okul içi ve dışında gerçekleştirilebilecek uygulamalara dönük çalışmalar yapmalıdır. Uygulayıcılar ise, bu bilgileri pratikte nasıl kullanabilecekleri konusunda bilinçlenmeli ve toplumun her kesiminde ahlaki zekânın geliştirilmesine katkıda bulunmalıdır.

Bu öneriler doğrultusunda, ahlaki zekânın bireyler arasında yaygınlaştırılması ve bu sayede daha sağlıklı ve uyumlu bir toplumun oluşturulması hedeflenmektedir. Ahlaki değerlerin içselleştirilmesi ve günlük yaşama yansıtılması, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde daha mutlu ve başarılı olmalarını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abdellatif, M. S. (2022). Moral intelligence and its relationship to academic entitlement and academic performance of secondary school students. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2291-2301. <https://doi.org/10.12973/eu-er.11.4.2291>
- Akgül, K. A., & Gül, M. (2020). Güreş antrenörlerinin liderlik özellikleri ile ahlaki düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet University Journal of Sport Sciences*, 3(1), 21-25. <http://cuspor.cumhuriyet.edu.tr/tr/download/article-file/2355169>
- Aktaş, H. (2022). *Ergenlerde özdenetim becerilerinin akıllı telefon bağımlılığına etkilerinin incelenmesi Çorlu örneği* [Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aktürk, E. (2022). Vicdan: eğitimi ve gelişimi. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 440-453. <https://bdf5a0aa044dccc8704afa360dba814c775552.vetisonline.com/tr/download/article-file/2468842>
- Altan, M. Z. (2012). Eğitim çoklu zekâ kuramı ve çoklu zekâ kuramında onuncu boyut: ahlaki zekâ. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 137-144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715779>

- Al-Adamat, A., Al-Gasawneh, J., & Al-Adamat, O. (2020). *The impact of moral intelligence on green purchase intention*, 10(9), 2063-2070. <http://dx.doi.org/10.5267/j.msl.2020.2.005>
- Al-Darabah, I. T., Al-Mohtadi, R., Jwaifell, M., & Salah, R. O. (2015). Evaluating the moral intelligence of the late childhood (9-12) years in Jordan: Al-Karak governorate case. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(1), 108-118. <https://sci-hub.se/10.5539/jedp.v5n1p108>
- Arslantürk, Z., & Amman, T. (1999). *Sosyoloji: kavramlar, kurumlar, süreçleri, teoriler*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Arthur, J. (2014). Traditional approaches to character education in Britain and America. L. Nucci, D. Narvaez, T. Krettenauer (Ed.), *Handbook of moral and character education* (s. 43-60). Routledge Taylor & Francis Group. https://www.researchgate.net/publication/322509125_Moral_and_character_education
- Aydın, M. Z. (2003). Ailede ahlak eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 125-158. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/222939>
- Aydoğan, İ., & Özbal, N. (2019). *Eğitimde nezaket*. Pegem Akademi.
- Areshtanab, H. N., Rezvani, R., Ebrahimi, H., Bostanabad, M. A., & Hosseinzadeh, M. (2022). Moral intelligence and its relationship to resilience among nursing students in Iran. *Journal of Psychiatric Nursing*, 13(1), 9-14. https://jag.journalagent.com/phd/pdfs/PHD-49368-RESEARCH_ARTICLE-NAMDAR_ARESHTANAB%5BA%5D.pdf
- Bahadır, A. (2002). *İnsanın anlam arayışı ve din: Logoterapik bir araştırma*. İnsan Yayınları.
- Basım, H. J., & Şeşen, H. (2006). Kontrol odağının çalışanların nezaket ve yardım etme davranışlarına etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 159-168. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61792/924079>
- Beheshtifar, M., Esmali, Z., & Moghadam, M. N. (2011). Effect of moral intelligence on leadership. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 43(1), 6-11. https://www.researchgate.net/profile/Malikeh-Beheshtifar/publication/267404562_Effect_of_Moral_Intelligence_on_Leadership/links/55d86fca08aec156b9ac128a/Effect-of-Moral-Intelligence-on-Leadership.pdf
- Bhagyalakshmy, R. (2014). *Influence of moral intelligence on certain cognitive & affective variables of student teachers of primary level*. Mahatma Gandhi University, <http://hdl.handle.net/10603/162830>
- Bolay, S. H. (1999). *Felsefe doktrinler ve terimler sözlüğü*. Akçağ Yayınları.
- Bora, E., & Baysan, L. (2009). *Empati ölçeği-Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri*, 19(1), 39-47. <https://toad.halileksi.net/olcek/empati-olcegi-3/>
- Borba, M. (2001). *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Thing*. Josey-Bass Publishers.
- Bradshaw, J. (2009). *Reclaiming Virtue: How We Can Develop the Moral Intelligence to Do the Right Thing at the Right Time for the Right Reason*. Bantam X-Library
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. Paradigma.
- Clarken, R. H. (2009). *Moral intelligence in the schools*. School of Education, Northern Michigan University, Marquette, 1-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508485.pdf>
- Clarken, R. H. (2010, 30 Nisan). *Considering moral intelligence as part of a holistic education* [Bildiri sunumu]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509643.pdf>
- Çın, A. (2021). İlk çocukluk döneminde çocuğun ahlak eğitimi. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 545-562. <http://doi.org/10.26791/sarkiat.881973>
- Dereli, S. (2008). Sözlü iletişimde nezaket stratejileri. *Türkbilig*, 15, 24-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig/issue/52798/697158>
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati: Sanatta ve günlük yaşamda*. Sistem Yayıncılık.
- Duman, B. (2021). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında özdenetim değeri* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Duyan, V., Gülden, Ç., & Gelbal, S. (2012). Öz-denetim ölçeği- ödö: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 19-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48532/615966>
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1990). Empathy: conceptualization, measurement and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. <https://sci-hub.se/10.1007/BF00991640>

- Ekşi, H. (2000). *Karakter eğitimi nedir, niçin karakter eğitimi?* Edam Yayınları.
- Ertaş, F. C., & Arslan, M. C. (2009). Bağımlı ve bağımsız muhasebecilerin meslek etiği algılama düzeylerine ilişkin bir araştırma. *Muhasebe ve Denetim Bakış Dergisi*, 27, 123-42.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gözütok, Ş. (2017). Özdenetimde din eğitiminin etkisi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21(2), 1035-1060. <https://doi.org/10.18505/cuid.338632>
- Gülle, M., & Beyleroğlu, M. (2017). *Eleştirel düşünce ve empati*. Efil Yayınevi.
- Güneşer, R. (2023). *Hastane öncesi acil sağlık hizmetleri çalışanlarında ahlaki zekanın değerlendirilmesi: Bolu-Düzce örneği* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- İzveren, A. (1980). *Toplumsal töre bilimi*. Ankara İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi.
- Kahveci, K. A. (2012). J. J. Rousseau'da ahlaki vicdan ve değeri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 205-213. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuilah/issue/4182/54940>
- Kalfaoğlu, S. (2021). *Ahlaki zekâ ile rasyonel karar alma ilişkisinde duygusal manipülasyonun düzenleyici etkisi: sanayi işletmeleri araştırması* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kanoğlu, M. (2019). *Ahlaki zekâ*. Hayat Yayınları.
- Karasu, K. (2014). *Türkçe ve Arapça nezaket ifadeleri: karşılaştırmalı bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=arR_MPXpQNIgCpjoGKI4hw&no=VXcXR535d7k2EwUJM10cbQ
- Kasapoğlu, A. (2003). Kur'an'a göre vicdanın kaynağı ve işlevleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(18), 132-162. <http://ktp.isam.org.tr/detayilhmklzt.php?navdil=tr&midno=147153750&YayinTarihi=2003>
- Keser, B. M. (2018). Nezaket, nezaket teorileri ve Türkçede kullanılan nezaket kavramları. *Türk Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(15), 127-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turuk/issue/42740/516207>
- Kesgin, S. (2011). Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(1), 209-238. <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=author&secenek=atif&Id=f4W5FHMBu-adCBSEpAUB>
- Kesgin, S. (2019). Ailede, okulda veya birlikte ahlak eğitimi-ahlak eğitiminde iş birliğini geliştirmenin yolları. *Electronic Turkish Studies*, 14(2), 581-598. https://www.academia.edu/download/58824756/Ahlak_egitiminde_isbirligini_gelistirmenin_yollari.pdf
- Khampa, D. (2019). Development and standardization of moral intelligence scale. *International Journal of Indian Psychology*, 7(4), 657-665. DOI: 10.25215/0704.074
- Kirel, Ç. (2000). *Örgütlerde etik davranışlar, yönetimi ve bir uygulama çalışması*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Koç, Z. H. (2015). *Vicdanın ahlaki ve teolojik temelleri* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara Üniversitesi Açık Erişim Sistemi <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/82643>
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Kruger, T. (2012). *Moral intelligence: The construct and key correlates*. Ph.D. Thesis, University of Johannesburg. <https://ujcontent.uj.ac.za/esploro/outputs/9912035107691>
- Kutlu, M., Çolakoğlu, N., & Özgüvenç, Z. P. (2010). Hasta Hekim ilişkisinde Empatinin Önemi Hakkında Bir Araştırma. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*, 2(2), 127-143.
- Lennick, D., & Kiel, F. (2007). *Moral Intelligence: Enhancing Business Performance And Leadership Success*: Pearson Prentice Hall.
- Mazılı, S. (2019). Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığının özdenetim açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 705-730. <http://doi.org/10.23863/kalem.2020.172>
- Narvaez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- Olusola, O. I., & Samson, A. O. (2015). Moral intelligence: an antidote to examination malpractices in Nigerian schools. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 32-38. https://www.researchgate.net/publication/291810899_Moral_Intelligence_An_Antidote_to_Examination_Malpractices_in_Nigerian_Schools

- Özbek, M. F. (2004). Toplumsal yaşamda empati. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 1(1), 1-16. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=empati&oq=
- Öztürk, H. (2017). *Sağlık hizmetlerinin sunumunda ahlaki zekanın ölçülmesine yönelik ölçek çalışması* [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.
- Pazarlı, O. (1980). *İslamda ahlak*. Remzi Kitabevi.
- Peker, H. (2003). *Din psikolojisi*. Çamlıca Kitap.
- Sökmen, A. (2016). Meslek Etiği (Örgütsel ve Yönetmelik Kurumsal Sosyal Sorumluluk). Detay Yayıncılık.
- Raisi, M., Tehran, H. A., Bakouei, S., & Momenian, S. (2018). Moral intelligence and aggression in students. *Journal of Biostatistics and Epidemiology*, 4(1), 1-9.
- Şengün, M. (2015). *Ahlaki Düşünce ve Yargı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 272-322. <https://sci-hub.se/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Tarhan, N. (2006). *Duyguların dili: duygusal zekaya yeni bir yorum*. Timaş Yayınları.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin* 103(2), 193-210. <https://sci-hub.se/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.103.2.193>
- Torlak, Ö. (2013). İş Etiği 1. Baskı. (Ed.). Anadolu Üniversitesi.
- Tunç, M. Ş. (1949). *Psikolojiye giriş*. İstanbul Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu, Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/>
- Watts, R. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://assets.cambridge.org/97805217/90857/sample/9780521790857ws.pdf>
- Yakut, S. (2022). *Ahlaki zekâ, din ve dindarlık (Psikososyal bir bakış)*. İksad Yayınevi.
- Yakut, S., & Yakut, İ. (2021). *Yakut-Ahlâkî Zeka Ölçeği*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14(76), 836-842. https://toad.halileksi.net/olcek/ahlaki-zeka-olcegi/#google_vignette
- Yıkmaş, S. (2021). *Türkiye türkçesinde empati dili (söylem çözümlemesi)*. Gazi Kitabevi.
- Zengin, M., & İçöz Arslan, E. (2018). Dini, felsefi, psikolojik boyutlarıyla vicdan ve değerler eğitimindeki yeri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (10), 323-345. <https://doi.org/10.18498/amauidf.379279>



Araştırma Makalesi

Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimleri ve Dijital Oyunda Uygulanan Ebeveyn Stratejileri Hakkındaki Veli Görüşleri

Parent Views on Children's Digital Game Addiction Tendencies and Parental Strategies Applied in Digital Gaming¹

Research Article

Emin ERTEKİN*²

Ömür ÇOBAN³

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2025
Cilt 7, Sayı 1
Sayfalar: 11-20
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 30.08.2024
Kabul : 21.10.2024
DOI: 10.47770/ukmead.15410

Özet

Yapılan araştırmalar, erken çocukluk dönemindeki çocukların günde en az iki saatini dijital oyunlar oynayarak geçirdiklerini ortaya koymaktadır. Bilinçsiz ve belli kurallara bağlı kalmaksızın oynanan dijital oyunların bağımlılığa neden olabileceği ve bu süreçte ebeveynlerin süreci yönetme konusunda bilgi ve stratejilerinin yeterli olmadığı da araştırmalarda tespit edilen bir diğer husustur. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, okul öncesi çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ve dijital oyunda uygulanan ebeveyn stratejileri hakkındaki veli görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Minik Kalpler Anaokulu velileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu tipik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir ve araştırmanın çalışma grubunu 36 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Fenomenolojik desende yürütülen araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan sorular ile yüz yüze görüşmeler yapılmış aynı zamanda 8 veli ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı konusunda en fazla hayattan kopma davranışı sergiledikleri, velilerin ise en fazla aktif rehberlik stratejisi uyguladıkları görülmüştür. Velilerin dijital oyun bağımlılığı ile başa çıkabilmeleri için onlara aktif ebeveyn rehberlik stratejileri uygulama konusunda derinlemesine eğitimler verilmelidir. Alan araştırmacıları ise aktif ebeveyn rehberlik stratejileri uygulama konusunda etkili bir eğitim programı geliştirebilir ve bu stratejilerin etkililiğini araştırabilirler.

Anahtar kelimeler: Dijital oyun, dijital oyun bağımlılığı, ebeveyn, strateji

Abstract

The extant research demonstrates that children in the early childhood phase engage in digital gaming for a minimum of two hours per day. Furthermore, the research indicates that unstructured and rule-free digital gaming can potentially lead to addiction. In this regard, the objective of this study is to examine the prevalence of digital game addiction tendencies among preschool children and the strategies employed by their parents to address their engagement with digital games. The research was conducted with the parents of Minik Kalpler Kindergarten during the 2022-2023 academic year. The research group was selected using the convenient sampling method and consisted of 36 parents. In the research, using a phenomenological design, a semi-structured interview form was employed for both face-to-face interviews and focus group interviews with eight parents. The findings of the study indicated that preschool students exhibited the most dissociation from life behavior in terms of digital game addiction and parents employed the active guidance strategy the most. Parents should be provided with comprehensive training on effective parenting strategies. Researchers in this field can develop an effective training programme on the implementation of these strategies and investigate their efficacy.

Digital game, digital game addiction, parents, strategy

Keywords

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2025
Volume 7, No 1
Pages: 11-20
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 30.08.2024
Accepted : 21.10.2024
DOI: 10.47770/ukmead.15410

¹Bu çalışma 20-23 Haziran 2023 tarihlerinde düzenlenen 1. Ankara Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi / Geliştir - Uygula - Paylaş'ta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Millî Eğitim Bakanlığı Mamak Minik Kalpler Ana Okulu Müdürü, ertekinemin@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-5644-768X>

³Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cobanomur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4702-4152>

Bu çalışma Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 01.12.2022 tarih ve 08-236-242 sayılı onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında sağlıktan, eğitime, ulaşım birçok alanda vazgeçilmez olan teknoloji, sadece bu alanları etkilemekle kalmayıp çocukları ve onların oyun anlayışlarını da etkilemektedir (Palaiologou, 2016). Çocuklar açısından değerlendirildiğinde, büyük çoğunluğu şehir hayatı içinde yaşayan çocukların çarpık kentleşmenin bir sonucu olarak betonarme yapıların arasında kaldığı ve güvenli oyun alanlarında sokak oyunları oynamaktan mahrum olduğu görülmektedir (Balcı ve Ahi, 2017; Başal, 2007). Özellikle 2019 yılında başlayan ve 2020 Mart ayından itibaren başlayan Covid-19 salgını ile çocuklar sokaklardan ve sokak oyunlarından uzaklaşmış ve dijital oyunları sıklıkla tercih eder hale gelmişlerdir (Goodwin, 2018; Işıkoğlu-Erdoğan, 2019; Resnick, 2019). Ayrıca Prensky'nin (2001) ifade ettiği gibi bu çocuklar "Dijital Yerliler"dir; doğdukları andan itibaren teknolojiye kolaylıkla erişebilmekte ve dijital dünyayı çok iyi tanımaktadırlar. Dahası yaşantılarının çoğunu da teknoloji temelli oluşturmuşlardır. Bu nedenle 1980 öncesi doğumlu, teknolojiyi çevreye uyum sağlamak adına kullanmaya çalışan ve bazen de dijitalleşme konusunda zorluk yaşayan "Dijital Göçmen" anne babalar, çok az bilgiye sahip oldukları bu dijital ortam içerisinde çocuklarını yetiştirmek ve dijital ortamın olumsuzluklarından onları korumak zorundadırlar (Palfrey ve Gasser, 2017).

Yapılan araştırmalar, erken çocukluk dönemindeki çocukların günde en az iki saatini dijital oyunlar oynayarak geçirdiklerini ortaya koymaktadır (Nevski ve Siibak, 2016; Sapsağlam, 2018; Tuğrul vd., 2014). Bilinçsiz ve belli kurallara bağlı kalmaksızın oynanan dijital oyunların bağımlılığa neden olabileceği ve bu süreçte ebeveynlerin süreci yönetme konusunda bilgi ve stratejilerinin yeterli olmadığı da araştırmalarda tespit edilen bir diğer husustur (Palfrey ve Gasser, 2017; Plowman ve McPake, 2013; Yalçın-Irmak ve Erdoğan, 2016). Ebeveynlerin en çok başvurduğu yöntemler genellikle dijital oyunu yasaklama, kısıtlama şeklinde olmaktadır (Chaudron vd., 2018). Öte yandan dijital oyunlar, bilinçli ve etkili bir şekilde kullanıldığında, sosyal davranış edinimi, dil gelişiminin desteklenmesi, rahatlatma, başarı duygusu hissetme gibi birçok olumlu katkısının olduğu araştırmalarla ortaya konulmaktadır (Goodwin, 2018; Prot vd., 2014; Şirin, 2019). Bunun aksine, bilinçsiz ve kontrolsüz bir şekilde çocukların dijital oyun oynaması ise saldırganlık, bağımlılık, iletişim kopukluğu ve gerçek hayata ayak uydurma zorluğu gibi olumsuz sonuçları da beraberinde getirmektedir (Anderson vd., 2010; Bilgi, 2005; Erdoğan ve Baran, 2008; Hastings vd., 2009; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Yalçın-Irmak ve Erdoğan, 2016). 1998 yılında Amerikan Psikiyatri Derneği (American Psychiatric Association -APA), dijital oyun bağımlılığını Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-5) bir hastalık olarak tanımlamış ve dijital oyun bağımlılığı ile mücadelenin önemini belirtmiştir. Bununla birlikte, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) de 2019 yılında dijital oyun bağımlılığını 11. Uluslararası Hastalık Sınıflandırmasında (ICD-11) bir hastalık olarak görmüş ve bu kapsamda dünyadaki dijital oyun bağımlılığı ile ilgili istatistikler tutmaya başlamıştır (Darvesh vd., 2020). Türkiye Oyun Sektörü raporuna (2023) göre, Türkiye 47 milyon dijital oyun oyuncusuyla dünyada dijital oyunlarda zaman geçiren ilk üç ülke arasında yer almaktadır. Yeşilay'ın Teknoloji Bağımlılığı raporuna (2020) göre, çocuklar oyun oynarken üç riskle karşı karşıya kalmaktadır. Bu riskler; içerik riskleri, iletişim riskleri ve davranış riskleri şeklinde sınıflandırılmıştır. Dijital oyundaki içerik riskleri, çocukların dijital oyun oynarken istenmeyen ve uygunsuz içeriklerle karşılaşmasıdır. Bunlar genellikle pornografik ve şiddet unsuru içeren içerikler olabilmektedir. Bunun yanı sıra çocuklar dijital oyun oynarken iletişim riskleri ile karşılaşabilmektedir. Çevrimiçi oyunlarda yetişkinlerin veya akranlarının fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik istismarıyla karşılaşabilirler. Dijital oyunlardaki bir diğer risk ise davranış riskleridir ve çocukların diğer çocuklar hakkında nefret uyandıran materyaller üretmesi, yayımlaması veya dağıtması durumlarını içerir. Özellikle gündemde yer alan Mavi Balina oyunu gibi oyunlar, içerdikleri riskler itibarıyla çocukları intihara kadar sürüklemektedir. Ebeveynlerin dijital oyun bağımlılığı ile mücadele konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları ve farkındalıklarının artırılması gerektiği Türkiye'de yayımlanan birçok raporda ortaya konulmuştur (örneğin, Sağlık Bakanlığı Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştay Raporu, 2018; Türkiye Oyun Sektörü Raporu, 2023; Yeşilay'ın İnternet ve Oyun Bağımlılığı Raporu, 2020). Dijital oyun bağımlılığının erken yaşlarda başladığı da bu raporlarda dile getirilmiştir. Ebeveynlerin bu sorunlarla başa çıkabilmesi için çocuklarına nasıl yaklaşacakları ve dijital oyun konusunda sergileyebilecekleri stratejileri ortaya koymak son derece önemlidir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerini saptamak ve ebeveynlerin bu bağımlılığı önleme konusunda var olan stratejileri uygulama konusundaki farkındalıklarını artırmaktır. Araştırmanın amacına geçmeden önce bu çalışmanın iki temel kavramı olan çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve dijital oyun konusunda ebeveynlerin uygulayacakları stratejiler konularına yer verilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Çocukların Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri

Dijital oyun bağımlılığına geçmeden önce "bağımlılık" kavramını tanımlamak gerekir. TDK (2022) bağımlılığı, "bağımlı olma durumu, tabiiyet" şeklinde tanımlanmıştır. Özellikle psikolojide kullanılan bu kavram madde veya madde-dışı bir şeye bağımlı olma hali olarak belirtilir. Madde dışı bağımlı olma halinde birey, sağlığını olumsuz yönde etkileyen, kişisel yaşantısında ve sosyal hayatında sorunlar yaşamasına neden olan, kendini engelleyemediği ve tekrarlayarak sürdürdüğü davranışları sergiler (Griffiths, 2009). Bu tanımdan yola çıkılacak olursa, dijital oyun bağımlılığı, madde-dışı bir bağımlılık türüdür. Bu bağımlılık türü, bireyin dijital oyunlarla çok fazla vakit geçirerek kişisel ve sosyal hayatında sorunlar yaşamasına, yapılması gereken işlerini aksatmasına ve günlük hayatında oyun oynamaktan kaçınmayı kontrol edememesine yol açan bir bağımlılık şekli olarak tanımlanabilir (APA, 2013; Bektaş, 2018; Lemmens vd., 2009). Dijital oyun bağımlılığı ile ilgili hem uluslararası hem de ulusal düzeyde yapılan çalışmalar, dijital oyun bağımlılığında yedi boyut üzerinde durmaktadırlar (Balaban-Dağal ve Bayındır, 2019; Baysak vd., 2016; Kanak ve Özyazıcı, 2018; Lemmens vd., 2009): (i) dikkat çekme: bireyin günlük hayatında dijital oyun önemli

bir etkinliktir ve onun duygu, düşünce ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler. (ii) tolerans: birey, dijital oyun süresini git gide artırır ve bazen uyku, yemek gibi temel ihtiyaçlarından bile ödün verir. (iii) duygusal değişim: birey, ancak dijital oyuna erişim sağladığında rahatlayabilir. (iv) gerileme: dijital oyunlardan uzak kaldığında olumsuz yönde duygulara kapılır ve bunun sonucunda olumsuz davranışlar sergiler. (v) nüksetme: birey, dijital oyun oynama alışkanlığını azaltmak veya sona erdirmek ister ama bu konuda başarısız olur. (vi) çatışma: birey, dijital oyunları aşırı oynadığı için çevresindeki kişiler bunu engellemeye çalıştığında onlarla çatışır. (vii) sorunlar: bireyin aşırı dijital oyunlar oynaması nedeniyle sosyal hayata uyum sağlayamaması ve sosyalleşme konusunda sorunlar yaşamasıdır.

Çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri, yetişkinlerden daha fazladır. Bunun nedeni, çocuklarda öz denetim mekanizması, yetişkinlerinki kadar etkili işlememektedir, bu nedenle bağımlılığı önlemeye engel olamamaktadır (Budak ve Işıkoğlu, 2022). Araştırmalar, çocuklarda dijital bağımlılığı önlemede en temel aktörün ebeveynler olduğunu, ebeveynlerin kontrolünde ve bilinçli yaklaşımında oynanan dijital oyunların çocuğun gelişimine katkı sağlarken, bilinçsiz yaklaşımının da bağımlılığa neden olabileceğini ortaya koymuştur (Alter, 2018; Toran vd., 2016). Dijital oyun bağımlılığı aynı zamanda çocuğun obez olmasına (Ballard vd., 2009; Fullerton vd., 2014), şiddet eğilimi göstermesine (Aydoğdu-Karaaslan, 2015; Güzen, 2021; Hastings vd., 2009) ve akademik başarısının da düşmesine (Gentile, 2009) neden olmaktadır.

Dijital oyun bağımlılığının bireyin hem kendisinin fiziksel, duygusal, ruhsal ve zihinsel yanlarını olumsuz yönde etkilediği, hem de sosyal hayatını, aile ve arkadaşlık ilişkilerini bozduğu görülmektedir. Özellikle okulöncesi dönemde oyun çok önemlidir. Ebeveynler, çocuklarının bu ihtiyacını karşılarken bilinçli hareket etmelidir. Bu konuda uzmanlar, eğitimciler de onlara destek olmalı, yol göstermelidir. Bu gelecek nesillerin sağlıklı yetişmesi ve nitelikli bir toplum inşa etmek için son derece önemlidir (Sağlık Bakanlığı, 2018).

Dijital Oyun Konusunda Ebeveynlerin Stratejileri

Çocukların sosyalleşme esnasında ortaya koydukları davranışları, oyun oynarken ortaya çıkardıkları yaklaşımları etkileyen en önemli unsurların başında ebeveynler gelmektedir (Palfrey ve Gasser, 2017). Günümüzde oyunlar, sokak oyunlarından dijital oyunlara doğru geçiş yapmıştır. Çocukların dijital oyunla tanıştıkları ilk yer ise evdir ve ebeveynler de bu tanışmayı sağlamada başat role sahiptir (Chaudron vd., 2018). Bu noktada aile yapısı içinde dijital araçlar ve dijital araçlarda oynanan oyunlar ebeveyn-çocuk ilişkisini de etkilemektedir (Konca, 2019; Palaiologou, 2016). Bundan dolayı, belli stratejileri olmayan ebeveynler, dijital yaşam ve doğal yaşam arasındaki dengeyi kurmakta zorlanmaktadır ve çocuklarının dijital dünyanın esiri olmasından büyük kaygı duymaktadırlar. Bu ebeveynlerin en büyük sıkıntısı, çocukların dijital araçları nasıl kullanacaklarından çok onlardan nasıl fayda sağlayacağı konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamalarıdır (Palaiologou, 2016; Plowman ve McPake, 2013). Ayrıca bu ebeveynler, çocuklarının dijital ortamlarda maruz kalabileceği risklerden tedirgin olmakta, dijital oyunların onların gelişimlerini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Bu noktada ebeveynlerin başvurduğu en temel strateji ise, çocuklarının zarar görmesini engellemek için dijital oyunları kısıtlama ya da yasaklama yoluna gitmesidir. Bu durumda ise çocuk ile ebeveyn çatışmaktadır (Bilgin-Ülken ve Kılınç, 2018; Livingstone ve Helsper, 2008; Yıldırım, 2018). Ebeveyn, kısıtlamak veya yasaklamak yerine çocukların dijital oyunlarla etkileşimini dengede tutmak, risklerini öğretmek, doğru ve faydalı kullanımını öğretmek ve alternatifler üretmek gibi stratejiler sergilemelidir (Alter, 2018; Palfrey ve Gasser, 2017). Yapılan bir araştırmaya göre ebeveynler, çocukların dijital ortamda geçirecekleri vakit yerine; geleneksel oyuncaklarla oynamalarını, sokak oyunları ile vakit geçirmelerini istediklerini göstermektedir (Resnick, 2019). Dijital oyunla çocuğun etkileşiminde başat rolde olan ebeveyn, rehberlik yaparak, zaman ayırarak, gözetleyerek ve ilgilenerek çocuğun sağlıklı şekilde teknoloji ile etkileşimini sağlayabilir. Griffiths (2009) yaptığı araştırmada çocuğun aile ile belirlediği bir zaman diliminde uygun içeriklerin olduğu bir dijital oyunla meşgul olmasının onun dijital bağımlılık eğilimi göstermesini engellediğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, ailenin bilinçli bir şekilde çocuğunu dijital oyunlarla etkileşimini sağlamasının çocuklarının dijital dünyanın esiri olmasının önüne geçtiği vurgulanmıştır. Bu noktada ebeveynlere bu stratejiler öğretmeli ve bu kaygılardan, endişelerden uzak bir şekilde çocuklarını dijital dünya ile buluşturmalıdırlar. Valkenburg ve diğerleri (1999) üç tür ebeveyn stratejisinden bahsetmektedirler. Bunlardan aktif rehberlik stratejisinde, aile çocukla sürekli iletişim ve etkileşim halinde bulunmakta ve ebeveynler çocuklarına dijital oyun oynama sürecinde, nasıl oyunlar seçmesi, ne kadar süre oynaması, dijital oyunun riskleri farkındalık sağlama gibi hususlarda rehberlik eder. Çocuk da dijital oyunun faydalı yanlarını görerek, onu gelişimi için etkili bir araç olarak kullanır. Birlikte izleme rehberlik stratejisinde ise, çocuğa dijital oyun oynadığı sırada bir yetişkin eşlik eder ve onu dijital oyunun zararlı etkilerinden korumaya çalışır. Kısıtlayıcı rehberlik stratejisinde ise ebeveyn, çocuğunun oyun süresi, oyunun içeriği gibi konularda kısıtlayıcı kurallarla süreci yönetmeye çalışır. Bu üçtür ebeveyn stratejinin yanı sıra son zamanlarda teknolojik gelişmelerle birlikte, teknik rehberlik stratejisi de ortaya çıkmıştır. Bu stratejide ebeveyn, çocuğunun hangi içerikte oyunlar oynadığını izlemek için geliştirilmiş teknolojik yazılım ve programları kullanır (Livingstone vd., 2015). Alanyazında ortaya çıkan bir diğer ebeveyn stratejisi de serbest bırakma stratejisidir ve bu stratejide ebeveyn, “boş ver gitsin” anlayışı ile hareket etmektedir (Şenol, vd., 2024). Bu stratejilere bakıldığında, aktif ebeveyn stratejileri, çocuğun faydalı bir şekilde dijital oyunlardan yararlanması için ebeveynin etkin bir şekilde mentorluk sağlamasını içerirken, serbest stratejilerde ise ev işleri ve/veya kendi işleriyle yoğun bir şekilde ilgilendikleri için dijital oyunlar, çocuğun bebek bakıcısı gibi olmaktadır ve onu oyalamaktadır (Brito vd., 2017).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ve dijital oyunda uygulanan ebeveyn stratejileri hakkındaki veli görüşlerinin incelenmesidir. Bu okuldaki dijital göçmen velilerin, dijital yerli çocukların dijital oyun konusunda

izleyecekleri stratejileri ortaya koymak bu araştırmanın önceliğidir. Özellikle Covid-19 salgın döneminde okul öncesi eğitimdeki çocukların dijital oyun eğilimleri artmış ve ebeveynler bununla başa çıkma konusunda yetersiz kalmışlardır. Araştırmanın amacı doğrultusunda “Okul öncesi çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ve dijital oyunda uygulanan ebeveyn stratejileri hakkındaki velilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu nitel araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Minik Kalpler Anaokulu okul öncesi çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ve dijital oyunda uygulanan ebeveyn stratejileri hakkındaki veli görüşlerinin incelenmesi üzerine yapılmıştır. Fenomenoloji deseninde yapılan bu çalışmada, toplamda 36 öğrencisi bulunan bu okuldaki velilerin tümüyle yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin bir olguya ilişkin deneyimleri ve bu deneyime yükledikleri anlamlar üzerine odaklanır ve bu deneyimlerde gizlenmiş anlamları ortaya çıkarmayı hedefler (Glesne, 2014). Ayrıca 8 veli ile odak grup görüşmesi yürütülmüştür. Odak grup görüşmesi 8-10 kişilik bir grubun bir araya gelerek belli bir konu hakkında etkileşimli olarak konuşmasıdır (Glesne, 2014; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Odak grup görüşmelerinin en büyük avantajı, görüşmeye katılanlar arasında güçlü bir etkileşim sağlaması ve grup dinamiğinin artması sonucu yeni fikirlerin ve farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına fırsat vermesidir (Çokluk vd., 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, tipik durum örnekleme yöntemiyle seçilen bir anaokulundaki 36 veliden oluşmaktadır. Tipik durum örnekleme, evrende araştırma problemini yansıtan çok sayıda durumdan en tipik olanlardan bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırmanın çalışma grubunda bulunan velilere yönelik demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.

Velilere Ait Demografik Bilgiler

Bilgiler	Detay	n	%
Katılımcı	Anne	25	69.4
	Baba	11	30.6
Anne Durumu	Okuryazar değil	1	2.8
	İlkokul mezunu	5	13.9
	Ortaokul mezunu	5	13.9
	Lise Mezunu	12	33.3
	Üniversite Mezunu	12	33.3
	Doktora mezunu	1	2.8
Baba Durumu	İlkokul mezunu	5	13.9
	Ortaokul mezunu	3	8.3
	Lise Mezunu	17	47.2
	Üniversite Mezunu	10	27.8
	Yüksek Lisans mezunu	1	2.8
Anne Meslek	Çalışmıyor	29	80.5
	1-4 saat çalışıyor	2	5.6
	5-8 saat çalışıyor	5	13.9
Baba Meslek	Çalışmıyor	1	2.8
	5-8 saat çalışıyor	21	58.3
	8 saatten fazla çalışıyor	14	38.9
Aile Geliri	Asgari ücret altı	3	8.3
	Asgari ücret	13	36.1
	Asgari ücretin biraz üstü	15	41.8
	Asgari ücretin çok üstü	5	13.9
Çocuk sayısı	1	9	25
	2	17	47.2
	3	8	22.2
	4	2	5.6
Kendi odası	Evet	23	63.9
	Hayır	13	36.1

Tablo 1’e göre anne eğitim durumu genellikle lise (%33.3) ve üniversite (%36.1) olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu da anne eğitim durumu gibi genellikle lise (%47.2) ve üniversite (%30.6) şeklindedir. Annelerin çoğunluğu ev hanımı (%80.5) iken babaların çoğunluğu (%97.2) iş sahibidir. Ailenin gelirine bakıldığında, %36.1’i asgari ücretli iken, %55.7’si asgari ücret üzerinde gelire sahiptir. Ailelerin yarıya yakını (%47.2) iki çocuğa sahiptir. Çocukların çoğunluğunun kendine ait odası bulunmaktadır (%63.9).

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmada 8 yarı yapılandırılmış soru hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış sorular alan uzmanı beş uzmanın görüşü alınarak hazırlanmıştır. Bu uzmanlardan üçü okul öncesi eğitim alanında görev yapan öğretim üyesi olup, çalışmaları içinde teknoloji bağımlılığı yer almaktadır. Diğer iki uzman ise, eğitim yönetimi alanında görev yapmaktadır ve ağırlıklı olarak çalışmalarında nitel araştırmalara yer vermişlerdir. Soruların içeriğine bakıldığında, (i) çocuğun dijital oyun bağımlılık eğilimini

saptamak için size sunduğumuz davranışlardan hangisini göstermektedir? (ii) siz ebeveyn olarak açıklamalarını yaptığımız stratejilerden hangisini uyguluyorsunuz? (iii) çocuğunuzun dijital oyun bağımlılık düzeyi verdiğimiz puan aralıklarına göre nasıldır? (iv) çocuğun dijital oyunlara eğilim nedenleri neler olabilir? (v) Bu oyunların çocuğun hayatına olumlu/olumsuz etkileri neler olabilir? (vi) Oyun bağımlılığını önlemeye yönelik neler yapıyorsunuz? şeklindedir.

Nitel araştırmalarda geçerlik, aktarabilirlik ve inandırıcılık süreçlerini içermektedir. İnandırıcılık ve aktarabilirlik adına araştırmacılar, görüşmeleri yaparken katılımcı izni ile ses kaydı almışlardır. Görüşmeler yapılırken, katılımcıların rahat edecekleri bir ortam hazırlanmış ve günlük yaşamlarını aksatmayacak şekilde onlardan randevu alınarak onlara uygun saatlerde yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce, çalışma ile ilgili genel bir bilgilendirme yapılmış, çalışmanın sonuçlarının nerede kullanılacağı açıklanmış, kişisel verilerinin korunacağına yönelik açıklamalar yapılmıştır. Kişisel verilerin korunması adına velilerin isimlerine yer verilmemiş her bir veli için bir kod üretilmiştir. Örneğin V1 kodundaki V harfi veliyi temsil etmektedir, 1 ise katılımcının kodudur. Görüşmeler bittikten sonra, görüşmede konuşulanlar metne aktarılmış sonrasında varsa düzeltme ve ekleme yapması ve/veya söylediklerini onaylaması için katılımcıya gönderilmiştir. Katılımcının söylediklerine onay verip teyit etmesi araştırma için önemlidir (Glesne, 2014). Bunun yanı sıra, nitel araştırmalarda konuyla ilgili bağlama bağlı yorumlar üretme önemlidir. Bu nedenle, katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yaparak vermek araştırmanın bağlamı için önemlidir (Patton, 2014). Bu çalışmada da odaklanılan konularla ilgili olarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca tutarlık için Lincoln ve Guba'nın (1985) nitel araştırma süreçleri takip edilmiştir. Yüz yüze görüşmeler 20 ila 35 dakika arası sürmüştür, odak grup görüşmesi ise yaklaşık 50 dakika sürmüştür. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler iki uzman tarafından elle kodlanmış ve sonrasında karşılaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin toplamak amacıyla resmi okullarda veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 29.11.2022 tarihli ve E-99371540-64468337 sayılı izin belgesi ile ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 01.12.2022 tarih ve 08-236-242 sayılı yazısı ile bu çalışmanın etik olarak uygun olduğu kararı verilmiştir. Gerekli izinlerin alınmasının ardından veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılının aralık ayı içinde toplanmıştır. Araştırmada içerik analizi kullanılmış ve kodlar ve temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi tekniği, katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan metinlerin kodlanması ve bu kodlama sürecinin ardından kategori ve kavramların anlamları ile ilişkilerine dair çıkarımda bulunulan bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2019).

BULGULAR

Araştırmanın problem cümlesi ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun bağımlılıkları ile mücadele hakkındaki görüşleri nelerdir şeklindedir. Bu bölüm için velilere hem yüz yüze hem de odak grup görüşmesi ile şu sorular yöneltildi: (i) çocuğun dijital oyun bağımlılık eğilimini saptamak için size sunduğumuz davranışlardan hangisini göstermektedir? (ii) siz ebeveyn olarak açıklamalarını yaptığımız stratejilerden hangisini uyguluyorsunuz? (iii) çocuğunuzun dijital oyun bağımlılık düzeyi verdiğimiz puan aralıklarına göre nasıldır? (iv) çocuğun dijital oyunlara eğilim nedenleri neler olabilir? (v) Bu oyunların çocuğun hayatına olumlu/olumsuz etkileri neler olabilir? (vi) Oyun bağımlılığını önlemeye yönelik neler yapıyorsunuz? Okul öncesi çağıdaki çocuğun dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveynlerin uyguladıkları stratejileri konusundaki sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çocukların Dijital Oyun Konusunda Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimlerine Yönelik Davranışları ve Ebeveynlerin Uyguladıkları Stratejiler

	Davranış ve Stratejiler	n
Dijital oyun bağımlılık eğilimleri	Hayattan Kopma	15
	Çatışma	8
	Sürekli Oynama	9
	Hayata Yansıtma	4
Ebeveynlerin uyguladıkları stratejiler	Aktif Ebeveyn	15
	Sınır Koyan Ebeveyn	11
	Serbest Ebeveyn	4
	Teknik Ebeveyn	6

Tablo 2'de çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerine yönelik davranışları incelendiğinde, en çok hayattan kopma davranışı sergiledikleri (n= 15), sonrasında ise sürekli oynama (n= 9) ve çatışma (n=8) davranışları sergiledikleri belirtilmiştir. En az sergiledikleri davranış ise dijital oyunda gördüklerini hayata yansıtma (n=4) davranışdır. Bu konuda V19 "bilgisayarın başına oturduğunda oyuna dalıp gidiyor, adeta dünyadan kopuyor. Uzaktan mesela "hadi yemek hazır, gel" dediğimde duymuyor. Mecburen yanına gidiyorum ve omzuna dokunup "hadi gel yemeğe" diyorum ancak o zaman..."

Çocukların dijital oyun konusunda ebeveynlerin uyguladıkları stratejiler incelendiğinde, ebeveynlerin en çok aktif ebeveyn stratejilerini (n= 15) kullandıklarını, en az ise serbest ebeveyn stratejileri (n= 4) gösterdikleri görülmektedir. Serbest ebeveyn stratejisi uygulayan bir veli (V27), "İşim çok yoğun. Eşim de çalışıyor. Çocuk, babaannesi ile kalıyor gündüz ve genellikle zamanını

tablette geçiriyor veya babaannesi ile televizyon seyrediyor. Ancak hafta sonları nitelikli vakit geçirebiliyoruz. Birlikte etkinlik yapıyoruz, geziyoruz ama hafta içi hiç zamanımız yok. ”

Okulöncesi öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı eğilimlerini derecelendirmesini istenilen velilerin verdikleri cevapların dağılımları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri ve Eğilim Nedenleri

	Dijital oyun süreleri ve nedenleri	n
Dijital oyun bağımlılık eğilimleri	çok az oynuyor (günde 30 dakika)	10
	az oynuyor (günde 45 dakika- 1 saat arası)	8
	Orta düzeyde oynuyor (Günde 1-2 saat arası)	12
	Fazla oynuyor (günde 2-3 saat arası)	5
	çok fazla oynuyor (3 saatten fazla)	1
Eğilim Nedeni	Medya etkisi	3
	Arkadaş etkisi	10
	Ebeveyn etkisi	3
	Boş zaman etkisi	9
	Yalnız başına olma etkisi	7
	Oyunların cazibe etkisi	4

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin genellikle 1-2 saat dijital oyun oynadıkları görülmektedir (n=12). Ebeveynler tarafından 18 öğrencinin ise bir saatten az dijital oyun oynadığı belirtilmiştir. 5 öğrenci 2-3 saat arası oyun oynarken, 1 öğrenci 3 saatten fazla oyun oynamaktadır. Çocukların dijital oyun oynama eğilimlerinde arkadaş (n=10), boş zaman (n=9) ve yalnız başına olma (n=7) etkisinin ön planda olduğu görülmektedir. V9 bu konuda: “evde sıkıldığında, biz ilgilenmediğimizde oyunlara dadanıyor. Akranları yanında yoksa hemen dijital oyunlara yöneliyor. Yazın parkta bahçede zaman geçiriyoruz ama kışın özellikle dışarı çıkıp akranları ile oynamadığı için dijital oyunlara yöneliyor” demektedir. V1 ise : “televizyondaki reklamlarda gördüğü zaman ve akranlarının elinde gördüğü zaman arkadaşı oynadığı için o da oynamak istiyor. Bazen ben bile kendimi oyun oynarken buluyorum” şeklinde eğilim nedenini ifade etmiştir. Odak grup toplantısında da dijital oyun oynama eğilimlerine ilişkin olarak özellikle boş zaman ve yalnız başına olma etkisi üzerinde durulmuştur. Özellikle Covid-19 döneminde okulların da kapalı olması nedeniyle çocukların kendilerini bir boşlu içinde hissettiklerini ve bu nedenle dijital oyunlara eğilimlerinin arttığı belirtilmiştir.

Tablo 4’te ise dijital oyunların olumlu ve olumsuz yönleri hakkındaki görüşler yer almaktadır.

Tablo 4

Dijital Oyunların Olumlu ve Olumsuz Yönleri

	Olumlu Olumsuz yönler	N
Olumlu yönleri	Eğitici bilgiler öğrenme	9
	İngilizce öğrenme	3
	Strateji geliştirmeyi öğrenme	1
	Sosyal becerilerini geliştirmeyi öğrenme	4
Olumsuz yönleri	Oyun karakteri ile özdeşleşme	6
	Bağımlılık eğilimi	6
	Oyuna ait oyuncakları isteme	2
	Sosyalleşmeden uzaklaşma	1
	Argo sözler öğrenme	1
	Şiddete meyiletme	7
	Korku kaygı yaşama	1

Tablo 4’e bakıldığında, veliler dijital oyunlar sayesinde çocuklarının eğitici bilgiler öğrendiğini (n=9) ve sosyal becerilerini geliştirdiğini (n=4) ifade etmektedirler. V4 bu konuda, “dijital oyunlar sayesinde çocuğum toplum kurallarını öğreniyor ve öğrendiklerini pekiştiriyor. Çocuk şarkıları ezberliyor ve söylüyor” demektedir. V6 ise: “merak ettiği konular hakkında daha çabuk bilgi sahibi oluyor. Eğitici oyunlar sayesinde kavramları daha çabuk öğrenebiliyor” diyerek dijital oyunların eğitici bilgiler konusunda faydasının altını çizmektedir. Odak grup görüşmesinde veliler, çocukların renkleri, kavramları, İngilizce kelimeleri, saymayı, şarkı söylemeyi, akranları ve büyükleri ile iletişim kurarken nasıl bir dil kullanacaklarını daha çabuk öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Olumsuz yönlerine bakıldığında ise, çocukların şiddete meyiletme (n=7), oyun karakteri ile özdeşleşme (n=6) ve bağımlılık eğilimi gösterme (n=6) sergiledikleri belirtilmiştir. V15 bu konuda: “çocuk oynadıkça oynamak istiyor, bağımlı olmaya başlıyor. Bir süre sonra oyundaki karakterlerin oyuncaklarına heves edip almak istiyor” diyerek görüşünü belirtirken V26: “bazı oyunların içerisindeki olumsuz karakterler çocukların hareketlerine yansıyor. Onları örnek alıp davranış değişiklikleri gösteriyor. Bazı zamanlar da korkup kaygı sahibi olmasına neden oluyor” şeklinde dijital oyunların olumsuz yönünü belirtmiştir. Odak grup görüşmesinde de altı çizilen konu, çocukların dijital oyunlar nedeniyle olumsuz davranışlar gösterme eğilimlerinin arttığı, karakterlerle kendilerini özdeşleştirerek onlar gibi davranmaya çalıştıkları şeklindedir.

Aşağıdaki tabloda ebeveynlerin dijital oyun bağımlılık eğilimlerini önlemeye yönelik uyguladıkları stratejiler yer almaktadır.

Tablo 5

Ebeveynlerin Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimlerini Önlemeye Yönelik Uyguladıkları Stratejiler

Stratejiler	N
Süre belirleme	4
Yaşına uygun oyuna izin verme/uygun içerik seçme	3
Oyun oynarken takip etme	9
Çocukla daha fazla vakit geçirme/birlikte etkinlik yapma	17
Dijital oyundan uzak tutma/ yasaklama	4
Akranları ile açık alan oyunları oynamaya teşvik etme	3

Tablo 5 incelendiğinde, genellikle velilerin aktif rehberlik stratejileri sergiledikleri görülmektedir: Çocukla birlikte etkinlik yapma (n=17), uygun içerik belirleme (n=3), akranları ile açık alanda oynamaya teşvik etme (n= 3). Sonrasında ise yine aktif rehberlik stratejilerinden müdahale etme, kısıtlama stratejileri sergiledikleri görülmektedir: denetleme (n=9), yasaklama (n=4), oyun için süre belirleme (n=4). V28 bu konuda: “cep telefonu ya da TV’de oyun oynamalarını engelliyorum. Oyuncakları ile oynaması ve resim boyamasını istiyorum. Parka gidip oynaması için fırsatlar yaratıyorum. Bize bu konuda daha fazla veli eğitimi verilebilir. Bu sayede ilerleyen zamanlarda çocuklarımıza daha iyi bir yol gösterici olabiliriz” demektedir. V17 ise “ eve ahşap harfler aldım. Onlarla oynamayı çok seviyor. Ben de birebir oyun oynarım çocuğumla. Abisi de onunla ilgilenir, oynar. Ebeveynler dijital oyun bağımlılığını önleme konusunda eğitimler almalılar. Herkes kendi çocuğu ile oynarsa çocuklar dijital oyunlara fazla ihtiyaç duymazlar” şeklinde görüşünü ortaya koymuştur. Odak grup görüşmesinde de çocuklarla birlikte vakit geçirmenin onlarla etkinlik yapmanın önemi vurgulanmıştır. Velilerin oyunlar için süre koymaları gerektiği, oyun içeriklerini denetlemeleri gerektiği, oyuna erişim konusunda şifre veya ebeveyn kontrolünü sağlayıcı programları kullanmaları gerektiği hususlarının altı çizilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada okul öncesi çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ve dijital oyunda uygulanan ebeveyn stratejileri hakkındaki veli görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda “okul öncesi çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ve dijital oyunda uygulanan ebeveyn stratejileri hakkındaki velilerin görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna dayalı nitel bir çalışma yürütülmüştür.

Araştırmanın ilk bulgusuna göre veliler, çocuklarının dijital oyun oynarken en fazla hayattan kopma sonrasında ise sürekli oynama ve çatışma davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular alanda okulöncesi öğrencilerin dijital oyun eğilimleri üzerine yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Bağatarhan, 2023; Şenol vd., 2024). Bu çalışmalarda da okul öncesi çocukların hayattan kopma, sürekli oyun oynama isteği ve çatışma davranışlarını sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu yaş grubundaki çocuklar, oyun oynarken sosyal hayatlarını unutmakta, çevrelerinde ne olup bittiğinin farkında olmamaktadırlar. Ebeveyn oyunla ilgili kısıtlama getirdiğinde ise çatışma davranışı içine girebilmektedirler. DSÖ’nün ICD-11 ve APA’nın DSM-5 el kitaplarında yer aldığı gibi dijital oyun bağımlılığı bir hastalıktır ve bu hastalığa yakalananlar da bağımlılıkları doğrultusunda ruhsal, duygusal ve sosyal açıdan yoksunluklar yaşamaktadırlar ve bunun sonucunda bu davranışları sergilemektedirler (Hastings vd., 2009; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Yalçın-Irmak ve Erdoğan, 2016).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, dijital oyun bağımlılığının önüne geçebilmek adına ebeveynlerin ortaya koydukları stratejilerin neler olduğu üzerinedir. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgu, ebeveynlerin genellikle aktif ebeveyn stratejisi sergiledikleri ve serbest ebeveyn stratejisini neredeyse hiç kullanmadıkları şeklindedir. Bu sonuç yapılan birçok araştırma sonucu ile örtüşmektedir (Livingstone ve Helsper, 2008; Şenol vd., 2024). Araştırmalar, aktif ebeveyn stratejisi uygulayan ebeveynlerin, çocuklarını dijital ortamın olumsuzluklarından daha iyi korudukları ve onların dijital oyun bağımlılığı yaşamasının önüne geçtiğini göstermektedir (Budak, 2020; Livingstone vd., 2015). Bunun aksine serbest ebeveyn stratejisi uygulayan ebeveynlerin çocukları dijital oyun bağımlılığına daha yatkın olmakta ve duygusal, zihinsel, ruhsal ve sosyal yönden gelişimleri olumsuz yönde etkilenmektedir (Bağatarhan, 2023; Budak, 2020; Şenol vd., 2024). Ayrıca bu yaş grubunun velileri, çocuklarını diğer üst yaş gruplarındaki çocuklara göre daha rahat yönlendirebilir ve müdahale edebilir. Brito ve arkadaşlarıyla (2017) Livingstone ve arkadaşları (2015), okulöncesi çocukların hem dijital oyunlara erişiminin hem de dijital araç kullanımlarının ebeveynlerin kontrolünde olduğu şeklindeki tespitleri önemlidir. Nikken ve Schols (2015) ise ebeveynlerin bu yaş grubundaki çocuklar için dijital oyun konusunda bir rol model olduğunu ve olumlu rehberlik stratejileri sergileyen ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun kullanım alışkanlıklarının daha sağlıklı olduğunu ortaya koymuştur. Covid-19 salgını sürecinde bu yaş grubu çocukların yanlarında ebeveynleri çalışan bile olsa yanında bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmanın örneklem grubundaki annelerin %80’inden fazlası ev hanımıdır. Bu nedenle ebeveynler birlikte iş birliği içinde dijital oyun rehberlik konusunda hareket etmiş olabilirler.

Araştırmada velilerin çocukların dijital oyun oynama sürelerini belirtmeleri istenmiş ve velilerin yarısı çocuklarının günde en fazla bir saat dijital oyun oynadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, velilerin üçte biri de çocuklarının bir ila iki saat dijital oyun oynadığını ifade etmişlerdir. Alan yazına dayanarak bu velilerin çocuklarının genellikle dijital oyun eğilimlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Budak (2020) yaptığı çalışmada bu eğilimi az düzeyde bulmuştur. Bu araştırmacıların yaptığı çalışma 2018-2019 yılındaki verilerle yürütülmüştür. Covid-19 dönemi başlamadan önce yapılan bu çalışmada sonucun bu şekilde çıkması

doğaldır. Bu çalışma verileri ise 2022 Aralık ayında toplanmıştır. Bu araştırmada da görüleceği gibi Covid-19 döneminde çocukların dijital oyun eğilimleri artmış olabilir. Güzen (2021) yaptığı çalışmada Covid-19 döneminde okul öncesi çocuklarının dijital bağımlılık eğilimlerinin Covid-19 dönemi öncesine göre arttığını tespit etmiştir. Bununla birlikte Yeliz ve arkadaşları (2021) 3. ve 4. Sınıf öğrencileri ve velileri ile yürüttükleri çalışmada Covid-19 döneminde çocukların dijital bağımlılıklarının arttığını ve bu durumun uyku düzenlerini dahi bozduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın ebeveynlerin çocukların dijital oyun eğilim nedenleri hakkındaki görüşlerine göre, arkadaşla özenme, boş zaman olması ve yalnız başına olma etkisinin ön planda olduğu görülmektedir. Günümüzde çocukların oyun anlayışı değişim göstermiş ve sokak oyunlarından dijital dünyaya doğru kaymıştır (Şenol vd., 2024; Tuğrul vd., 2014). Özellikle Covid-19 salgını sürecinde dijital oyuna olan ilgi daha da artmıştır (Güzen, 2021). Bu nedenle çocukların dijital oyun oynama eğilimlerinde boş zaman olması ve arkadaşlarla oyun oynama ve onlarla sosyalleşme imkânlarının özellikle Covid-19 salgını döneminin etkisi ile birlikte dijital ortamlara doğru kayması tetiklemiştir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu da dijital oyunların olumlu yönleri ile ilgilidir. Veliler dijital oyunlar sayesinde çocuklarının eğitici bilgiler öğrendiğini ve sosyal becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedirler. Lawrence (2018) ile Şirin'in (2019) de çalışmalarında ortaya koyduğu gibi, oyun sırasında ortak stratejiler geliştirme, iş birlikleri kurma ve sürekli iletişim halinde olma çocukların sosyal becerilerini geliştirir. Dahası çocuklar, oynadıkları oyunları birbirleri ile paylaşımı ve sohbet etme imkânını artırır. Dijital oyunların çocukları olumsuz yönde etkilemesinde, çocukların olumsuz davranış göstermesi, kendilerini oyun karakteri ile özdeşleştirmesi ve bağımlılık eğilimi göstermeleri ön plana çıkmaktadır (Bağatarhan, 2023). Erdoğan ve Baran (2008) ve Plowman ve McPake (2013), çocukların gerçek ile sanal dünyayı tam olarak birbirinden ayıramadığını bu nedenle dijital oyunlarda yer alan karakterleri kendisine rol model alabileceğini ve onun gibi davranabileceğini belirtmektedirler. Bu karakterler yanlış davranış modelleri sergilediğinde çocuklar da yanlış davranışlar sergileyebilirler ve şiddet ve saldırganlık eğilimi gösterebilirler. Aynı zamanda Mustafaoglu ve Yasacı (2018) yaptıkları çalışmada dijital oyunun 1-6 yaş çocuklarda dijital oyun bağımlılığına daha çabuk götürebileceğini ortaya koymuşlardır. Bu yaş grubu, bağımlılığa daha açık bir haldedir.

Araştırmanın son bulgusu ise velilerin genellikle aktif rehberlik stratejileri sergiledikleri yönündedir. Bu stratejilere bakıldığında, çocukla birlikte etkinlik yapma, uygun içerikli dijital oyunlara yönlendirme, akranları ile açık alanda oynamaya teşvik etme faaliyetleri ilk sıralarda yer almaktadır. Velilerin başvurduğu diğer bir strateji ise denetleme, yasaklama ve oyun için süre belirleme şeklindedir ve veliler çocuklarının dijital oyun bağımlısı olacağı korkusu ile dijital oyunu yasaklama ve kısıtlama yoluna gitmektedirler (Budak ve Işıkoğlu, 2022; Güzen, 2021; Plowman ve McPake, 2013). Günümüzde çocukların oyun anlayışının sokak oyunlarından dijital oyunlara doğru kaydığı ve bu neslin dijital vatandaş olduğu gerçeğini göz ardı etmemek gerekir. Bu nedenle ebeveynler, çocuklarına dijital oyunları yasaklamak yerine onların bu oyunları kendilerini geliştirmeleri, sosyalleşmeleri ve duygusal olarak rahatlamaları için nasıl etkili bir şekilde kullanmaları gerektiğini öğretmeleri gerekmektedir (Emiroğlu ve Ceylan, 2023). Bu nedenle ebeveynler doğru rehberlik stratejileri geliştirmeli ve kullanmalıdır. Nitekim Chaudron ve arkadaşları(2018) ve Şenol ve diğerleri (2024), dijital çağda çocuklara rehberlik yapacak ebeveynlerin öncelikle kendilerini aktif rehberlik stratejileri konusunda geliştirmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Genel olarak değerlendirildiğinde, okulöncesi çocukların ICD-11 ve DSM-5'te tanımlanan dijital oyun bağımlısı olmaması için ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte etkinlik yapma, uygun içerikli dijital oyunlara yönlendirme, akranları ile açık alanda oynamaya teşvik etme gibi faaliyetleri yürütmeleri kısacası aktif ebeveynlik stratejileri uygulamaları ve serbest ebeveyn stratejisinden uzak durmaları gerekmektedir. Ayrıca bu yaş grubunun velileri, çocuklarını diğer üst yaş gruplarındaki çocuklara göre daha rahat yönlendirebilir ve müdahale edebilir; okulöncesi çocukların hem dijital oyunlara erişimi hem de dijital araç kullanımları genellikle ebeveynlerin kontrolündedir. Başka bir ifadeyle, ebeveynlerin bu yaş grubundaki çocuklar için dijital oyun konusunda bir rol model olması ve olumlu rehberlik stratejileri sergilemesi, çocuklarının dijital oyun kullanım alışkanlıklarının daha sağlıklı hale getirecektir. Özellikle Covid-19 salgını süreci gibi dijital oyun bağımlılığını tetikleyen faktörlerin etkisini azaltmak adına ebeveynlerin çocukları ile nitelikli vakit geçirmesi ve onlara rol model olması son derece önemlidir.

ÖNERİLER

Velilerin dijital oyun bağımlılığı ile başa çıkabilmeleri için onlara aktif ebeveyn rehberlik stratejileri uygulama konusunda derinlemesine eğitimler verilmelidir. Bununla birlikte okul müdürlerine aktif ebeveyn rehberlik stratejileri uygulama konusunda verilecek eğitimlerle farkındalık kazandırılmalıdır. Alan araştırmacıları ise aktif ebeveyn rehberlik stratejileri uygulama konusunda etkili bir eğitim programı geliştirebilir ve bu stratejilerin etkililiğini araştırabilirler.

KAYNAKÇA

- Alter, A. (2018). *Karşı konulmaz- bağımlılık yapıcı teknolojinin yükselişi ve bizim ona esir edilişimiz*. (çev. D. İrengün). Paloma. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2017).
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., ... Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173.

- American Psychiatric Association (APA) (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC. <https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf> sayfasından 23.12.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Aydoğdu-Karaaslan, İ. (2015). Dijital oyunlar ve dijital şiddet farkındalığı: Ebeveyn ve çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı bir analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 806-818.
- Bağatarhan, T. (2023). Digital game addiction tendency and problem behaviors in preschool Children. *E-International Journal of Educational Research*, 14(5), 179-193.
- Balaban-Dağal, A., ve Bayındır, D. (2019). Validity and reliability study of effects of digital games in early ages scale. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 979-1000. doi: 10.14527/pegegog.2019.031
- Balcı S.,ve Ahi, B. (2017). Mind the gap! Differences between parents' childhood games and their children's game preferences. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 434- 442.
- Ballard, M., Gray, M., Reilly, J., ve Noggle, M. (2009). Correlates of video game screen time among males: Body mass, physical activity, and other media use. *Eating Behaviors*, 10, 161-167.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 243-266.
- Baysak, E., Kaya, F. D., Dalgat, İ., ve Candansayar, S. (2016). Online game addiction in a sample from Turkey: Development and validation of the Turkish version of game addiction scale. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 26(1), 21-31. <https://doi.org/10.5455/bcp.20150502073016>
- Bektaş, M. (2018). Davranışsal bağımlılık: Tanımı, türleri ve sınıflandırılması. H. Ateş ve A. Koçak (Ed.), *Bir kamu politikası olarak-bağımlılıkla mücadele içinde* (147- 159). Nobel Akademi.
- Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgin Ülken, F., ve Kılınç, F. (2018). Çocukların çevrimiçi ortamda karşılaştıkları risk türleri ile aracılık uygulamaları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 124-145.
- Brito, R., Francisco, R., Dias, P., ve Chaudron, S. (2017). Family dynamics in digital homes: The role played by parental mediation in young children's digital practices around 14 European countries. *Contemporary Family Therapy*, 39, 271-280. doi:10.1007/s10591-017-9431-0
- Budak, K.S. (2020). *Okulöncesi dönem çocukları için dijital oyun dijital oyun bağımlılık eğilim ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Budak, K. S., ve Işıkoğlu, N.(2022). Dijital oyun bağımlılık eğilimi ve ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeklerinin geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(3), 693-740.
- Büyüktürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. b.). Pegem Akademi.
- Chaudron, S., DiGioia, R., ve Gemo, M. (2018). *Young children (0-8) and digital technology - A qualitative study across Europe*. Jrc Science for Policy Report. doi: 10.2760/294383
- Creswell, J. (2014). *Araştırma deseni*. (S. Demir, Çev.) Eğiten Kitap.,
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitim bilim*, 4 (1), 95-107.
- Darvesh, N., Radhakrishnan, A., Lachance, C. C., Nincic, V., Sharpe, J. P., Ghassemi, M., ... ve Tricco, A. C. (2020). Exploring the prevalence of gaming disorder and Internet gaming disorder: A rapid scoping review. *Systematic Reviews*, 9, 1-10.
- Emiroğlu İlvan, T., ve Ceylan, R. (2023). Predicting preschool children's digital play addiction tendency during Covid-19 pandemic: Regarding the mother-child relationship, and child-and family-related factors. *Education and Information Technologies*, 28(12), 15687-15716.
- Erdoğan, S., ve Baran, G. (2008). A study on the opinions of parents regarding television watching habits of their children in the four-six age group. *The Social Sciences*, 3(3), 245-248.
- Fullerton, S., Taylor, A. W., Grande, E. D., ve Berry, N. (2014) Measuring physical inactivity: Do current measures provide an accurate view of "sedentary" video game time ?. *Journal of Obesity*, 1-5. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/287013>
- Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 20 (5), 594-602. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340>
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (4. bas.). (A. Ersoy, ve P. Yalçınoglu, Çev.)Anı.
- Gaming in Turkey (2023). Türkiye oyun sektörü raporu 2023. <https://www.turkiyeoyunsektoruraporu.com/tr/> adresinden 01.10.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Goodwin, K. (2018). *Dijital dünyada çocuk büyümek- teknolojiyi doğru kullanmanın yolları*. (çev. T. Er). İstanbul: Aganta Kitap Yayınevi. (Orijinal basım tarihi 2018)
- Griffiths M. D. (2009). Online computer gaming: Advice for parents and teachers. *Education and Health*, 27(1), 3-6.
- Güzen, M. (2021). *Covid-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveyn rehberlik stratejilerinde görülen farklılıkların incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A., ve Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: Relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*, 30, 638-649. doi:10.1080/01612840903050414
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi ? ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1- 17. doi:10.9779/pauefd.446654
- Kanak, M., ve Özyazıcı, K. (2018). An analysis of some variables influencing parental attitude toward technology and application use and digital game playing habits in the preschool period. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 341-354. doi: 10.17679/inuefd.369969
- Konca, A. S. (2019). *Investigating the social interactions between parents and young children during digital activities at home*. (Unpublished masterthesis). Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences.
- Lawrence, S. M. (2018). Preschool children and ipads: Observations of social interactions during digital play. *Early Education and Development*, 29(2), 207-228. doi: 10.1080/10409289.2017.1379303.
- Lemmens, J.S., Valkenburg P.M., ve Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77-95.
- Lincoln, Y.S., ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Livingstone, S., ve Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52 (4), 581-599.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., ve Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. EU Kids Online, LSE.
- Mustafoğlu, R., ve Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-53.

- Nevski, E., ve Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0–3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early Years*, 36(3), 227-241. doi: 10.1080/09575146.2016.1161601.
- Nikken, P., ve Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3423–3435. doi:10.1007/s10826-015-0144-4.
- Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 5-24. doi: 10.1080/1350293X.2014.929876.
- Palfrey, J., ve Gasser, U. (2017). *Doğuştan dijital dijital yerlilerin ilk kuşağını anlamak*. (çev. N. Aydın). İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3 bas.). (M. Bütün, ve S. B.Demir, Çev.) PegemA.
- Plowman, L., ve McPake, J. (2013). Seven myths about young children and technology. *Childhood Education*, 89(1), 27-33. doi: 10.1080/00094056.2013.757490
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Prot, S., Anderson C.A., Gentile D.A., ve Swing, E. L. (2014) The positive and negative effects of video gameplay. In *Children and media*. A. Jordan, D. Romer (Eds). Oxford University Press, 109-128.
- Resnick, M. (2019). *Yaşam boyu anaokulu*. (çev. G. Sert, B. Çetin ve C. Aşkın).Aba. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2017).
- Sağlık Bakanlığı. (2018). Dijital oyun bağımlılığı çalıştay sonuç raporu. <https://dosyamerkez.saglik.gov.tr/Eklenti/30051,yenidijitalpdf.pdf?0> sayfasından 02.11.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135
- Şirin, S. (2019). *Yetişin çocuklar bebeklikten ergenliğe çocuk yetiştirme kılavuzu*. Doğan Kitap.
- Şenol, Y., Şenol, F. B., ve Can Yaşar, M. (2024). Digital game addiction of preschool children in the Covid-19 pandemic: social emotional development and parental guidance. *Current Psychology*, 43(1), 839-847.
- TDK (2022). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*. 12.12.2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T., ve Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2263-2278.
- Tuğrul, B., Ertürk, H.G., Özen-Altınkaynak, Ş., ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., ve Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: "Instructive mediation," "restrictive mediation," and "social co-viewing." *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43, 52–66.
- Yalçın-Irmak, A., ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-37.
- Yeliz, S., Yayan, Y., ve Yayan, E. H. (2021). COVID-19 sürecinde çocukların oyun bağımlılığı düzeylerinin uyku ve akademik başarılarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(4), 447-454.
- Yeşilay (2020). İnternet ve oyun bağımlılığı raporu. Yeşilay. https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimliliği?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw6oi4BhD1ARIsAL6pox211sqMYKb6XYxBfDYaa5simuI4yubskkRBVSIWvepLvQsU7E3gHoaAvnEALw_wcB adresinden 05.10.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Yıldırım, Y. (2018). *Dijital kültürde çocuk yetiştirmek*. Nisan.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri*. (9. Bas.). Seçkin.



Araştırma Makalesi

Proje Okullarında Öğrenim Görmekte Olan Lise Öğrencilerinin
Kariyer İnançları ile Kariyer Kaygısı Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi: Şırnak Örneği

Examining the Relationship between Career Beliefs and Career
Anxiety of High School Students Studying in Project Schools: Şırnak
Case

Research Article

Metin Batmaz*¹

Taşkın Yıldırım²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2025
Cilt 7, Sayı 1
Sayfalar: 21-33
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 10.10.2024
Kabul : 20.12.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1565026

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaöğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kariyer inançları ile kariyer kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma nicel desenli olup ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini Şırnak merkezde bulunan proje okullarında öğrenim görmekte olan 1210 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, 288 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kariyer İnançları Envanteri ve Kariyer Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel testlerden, korelasyon analizi ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kariyer inançlarına yönelik puanlarının ve kariyer kaygılarının orta düzeyde olduğu; kariyer inançları ile kariyer kaygıları arasında negatif yönde orta düzeyde ilişkinin olduğu; öğrencilerin kariyer inançlarının kariyer kaygılarını %37'sini açıkladığı ve modelin anlamlı olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Lise öğrencileri, kariyer kaygısı, kariyer inançları, proje okulu.

Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between career beliefs and career anxiety among high school students. The research follows a quantitative design and employs a correlational survey model. The population of the study consists of 1,210 students attending project schools in Şırnak city center. The study was conducted with 288 high school students. Data were collected using the Career Beliefs Inventory and the Career Anxiety Scale. Descriptive tests, correlation tests, and regression analysis were used to analyze the collected data. The results of the study revealed that students' scores on career beliefs and career anxiety were at a moderate level; there was a moderate negative correlation between career beliefs and career anxiety; career beliefs explained 37% of career anxiety, and the model was found to be significant.

High school students, career anxiety, career beliefs, project school.

Keywords

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2025
Volume 7, No 1
Pages: 21-33
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 10.10.2024
Accepted : 20.12.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1565026

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Şırnak, metinbatmaz@windowslive.com, <https://orcid.org/0009-0003-8866-0395>

² İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, taskin.yildirim@inonu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-6592-7865>

Bu çalışma Şırnak Üniversitesi, Etik Kurulu Başkanlığı'nın 08.12.2023 tarih ve E-74546226-050-03-87061 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

GİRİŞ

Günümüz çağdaş eğitim ve meslek anlayışında bir alanda uzmanlaşmak ve o alanla ilgili bilgi ve yeteneklerini geliştirmek oldukça önemli hale gelmiştir. Hızla gelişen dinamik yaşamda, bir yandan bir kısım meslekler yok olup giderken bir yandan da yeni mesleklerin ortaya çıkması ve teknolojideki gelişmeler, mesleki uzmanlaşmayı zorunlu hale getirmektedir (Eryetiş, 2016). Mesleki anlamda ilerleme olarak ifade edilebilecek kariyer kavramı ile ilgili birçok araştırmadan (Akos & Niles, 2007; Çapan & Owen, 2018; Rowland, 2004; Saunders, 2000; Tüfekçiyaşar, 2014; Ulu, 2007) elde edilen sonuçlar, kariyer kavramının lise döneminde önemine dikkati çekmektedir.

Lise, öğrencilerin ilkokul ve ortaokul kademesini tamamladıktan sonra devam ettikleri 4 yıllık eğitim kademesidir (MEB, 2012). Proje okulu ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, “Yurt içinde ve yurt dışında, yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle iş birliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okul ve kurumu” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2023). Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK, 2023) verilerine bakıldığında proje okullarında öğrenim gören öğrencilerin, 2023 Yükseköğretim Kurumları Sınavında (YKS) diğer lise türlerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

Mesleki bilgi ve donanımın kazandırıldığı üniversite sürecinden önce, yani lise yıllarında öğrencilerin kariyer ile ilgili algıları, düşünceleri, inançları ve planları önemlidir. Çünkü hangi meslekte ilerlemek istedikleri, hangi meslekte ilerleyebilecekleri ve mesleklerin kariyer olanaklarının bilinmesi önemli bir durumdur (Cakır, 2004; Rowland, 2004). Özellikle ergenlik gibi insan değişim ve gelişiminin hızlı olduğu bir dönemde, ergenin meslek ve kariyer gelişiminin de önemli olduğu ve bu yönde yapılacak çalışmaların ergenin kişilik gelişimine ve dolaylı olarak topluma katkıları olabileceği değerlendirilmektedir. Ergenlik dönemindeki bireyler, toplumda bir statü edinmeye ve saygın olmaya gereksinim duyar (Cloutier & Onur, 1994; Öztürk, 2007). Dolayısıyla ergenin sağlıklı bir şekilde kariyer geliştirmesinin, ergenin kimlik kazanımını olumlu etkileyebileceği ve bu yönde yapılacak çalışmanın da alana katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Kariyer geliştirmenin önemli olduğu ergenlik sürecinde, bireyin inançları ve kaygılarının, meslek seçimi ve kariyer planları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olabilir. Kariyer inançları ile ilgili yapılan çalışmalar (Akkoç, 2012; Ciminli, 2023; Çapan & Owen, 2018; Graham & Foxcroft, 1993; Işık 2013; Mitchell & Krumboltz, 1987; Peng & Herry, 2000; Ulu, 2007; Yanar, 2016) incelendiğinde, kariyer inançlarının bireylerin duyguları üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin kariyer kararı sürecinde yaşadıkları kariyer kaygısını azaltmak için, onları kariyerleri konusunda kararsızlığa iten nedenlerin belirlenmesi önerilmektedir (Nalbantoğlu & Gündüz, 2018). Kariyer kaygısına neden olan önemli etkenlerden birinin de bireyin kariyer ile ilgili inançları olabileceği değerlendirilmektedir. Literatürde kariyer inançları (Bacanlı, 2012; Bertoch vd., 2014; Bullock vd., 2011; Çapan & Owen, 2018; Graham & Foxcroft, 1993; Jamali, 2015; Peng & Herry, 2000; Ulu, 2007) ve kariyer kaygıları (Akbaş, 2019; Aygün, 2020; Bozok, 2019; Karakuzu, 2024) ile ilgili oldukça çalışma olduğu görülürken, ikisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların (Chang, 2007; Ciminli, 2023; Mallet, 2002; Sud, 2006) sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle ülkemizde kariyer inançları ile kariyer kaygısı arasındaki ilişkinin değerlendirildiği sadece bir araştırmaya (Ciminli, 2023) rastlanmıştır. Bu bakımdan lise öğrencilerinin kariyer inançlarını ile kariyer kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmekte ve yapılacak çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Kuzgun (2014), mesleği bir kişinin para kazanmak amacıyla yaptığı, belirli bir eğitim gerektiren ve kuralları belli etkinlikler bütünü olarak açıklamaktadır. Latin kökenli bir sözcük olan “kariyer” (career) terimi hareket edebilen anlamına gelmektedir (Collin, 2006). Türk Dil Kurumu kariyerin tanımını “Bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık” şeklinde yapmıştır (TDK, 2024). Yeşilyaprak (2011), kariyeri bireyin mesleki rollerindeki duraklama, gerilemeleri ve ilerlemeleri içeren bir süreç olarak tanımlanmış ve ömür boyu devam ettiğini belirtmiştir. Kuzgun (2014), kariyer kavramının meslek seçmekle ya da bir mesleğe girmekle tamamlanmadığını, mesleğe hazırlanma, mesleği yerine getirme, meslekle ilgili çeşitli eğitimlerden geçme, bireyin yaşamdaki diğer rolleri ile etkileşimde olma gibi kariyerin uzun süreli ve çok yönlü bir kavram olduğuna dikkat çekmiştir. Yarnall (2008) kariyeri, hem yaşam hem de iş hayatını şekillendiren, iş deneyimlerini kapsayan, yukarıya, aşağıya ve yanlara doğru ilerlemelerden oluşan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Yeşilyaprak (2011) meslek seçilir; kariyer ise oluşturulur şeklinde meslek ve kariyer arasındaki temel farka dikkat çekerek, kariyerin uzun bir süreç ile şekillendiğini ifade etmiştir. Ulu (2007), kariyerin, bütün bir yaşamı kapsayan bir süreç olduğunu, bireyin yaşam biçimini etkilediğini ve eğitimin ilk yıllarından emekliliğe kadar sürdüğünü belirtmiştir.

Günümüzde kariyer, insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Hatta genellikle ihtiyaç olarak görülmektedir. Dolayısıyla meslek seçimi ve bu doğrultuda ilerleyecek olan kariyer kararı bir ergenin yaşamı boyunca vermesi gereken en önemli kararlardan biridir (Akbaş, 2019). Meslek seçimi ve kariyer gelişimini açıklayan kuramlar ve araştırmalar incelendiğinde, meslek seçimi ve kariyer sürecinin uzun süreli, çok yönlü olduğu ve birçok şeyden etkilenecek şekilde şekillendiği söylenebilir (Akkoç, 2012; Bacanlı, 2012; Kuzgun, 2014; Yeşilyaprak, 2011). Bu etmenler de biri de kişinin inançlarıdır (Krumboltz, 1994; Ulu, 2007).

Krumboltz (1983) bireyin inançlarının, bireyin kendisi ve çevresiyle ilgili kendi gerçekliğini temsil eden genellemeleri olduğunu belirtmiştir. Kariyer inançları, bireyin kendisi ve iş dünyası hakkında sahip olduğu varsayımlar ve genellemelerdir ve kişinin kariyer kararlarını ve kariyer gelişimini etkiler (Krumboltz, 1994a). Kariyer inançları, bireylerin öğrenmesi ve çevreyle etkileşimi yoluyla oluşan pozitif ya da negatif olabilen düşünce yapılarıdır (Krumboltz, 1994b; Liu, 2003; Ulu, 2007). Akran baskısı, toplumsal normlar ve ebeveynlerin mükemmeliyetçiliği gibi pek çok faktör kariyer inançlarını etkilemektedir (Jamali vd., 2015). Kariyer inançları iyi ya da kötü değildir ancak bireyin davranışlarını, kararlarını yönlendirici bir güce sahiptir

(Krumboltz, 1994). İnançlar bireye yardımcı olabildiği gibi bireyi engelleyebilir de. Olumsuz inançlar, bireylerin kendilerine ve iş dünyalarına ilişkin algılarını etkiler, bireylerin kariyer kararı vermeyle ilgili olumsuz duygu düzeylerini artırır ve kariyer hedeflerini olumsuz etkiler (Sampson, vd., 1996) ayrıca kariyer seçiminde kendine yönelik şüphe, güvensizlik, başarısızlık, kararsızlık, erteleme ve tatmin olamama gibi sonuçlar yaratabilir (Elliott, 1995). Ancak kariyer inançları olumlu yönde ise, bireylerin kariyer kararı verme sürecinde girişimlerini olumlu etkiler, olumlu beklentiler yaratır ve kariyer sürecinde bireylerin etkili problem çözmelerine katkıda bulunur (Peterson vd., 1991; Saunders vd., 2000). Mitchell ve Krumboltz (1996), bireylerin kendileri ve iş ile ilgili inançlarının iş yaşamıyla ilgili becerileri öğrenme, motivasyon ve eylemlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Krumboltz (1991), insanların kariyer kararlarını verme, iş arama ve terfi etme biçimlerinin kendileri ve iş dünyası hakkında neye inandıklarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Örneğin müzik ile ilgili ilgisi ve yeteneği olduğuna inanan birisinin müzik ile ilgili bir bölüm seçme ihtimali; yazılımla ilgili mesleklerde iş bulma olanağının artacağını düşünen birinin de yazılımla ilgili bir bölüm-mesleğe gitme ihtimali yüksektir. Yani sahip olunan inançlar, bireyin kariyer sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Ulu, 2007).

Kariyer gelişim sürecini açıklayan kuramlardan biri olan bilgiyi işleme kariyer kuramı, bireyin inançları ile kariyer süreci arasındaki etkileşime dikkat çekerek kariyer danışmanlığında, danışanların sahip oldukları işlevsel olmayan kariyer inançlarının daha işlevsel kariyer inançlarıyla değiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Bertoch vd., 2014). Bir inanç bir kişi için işlevsel değilken bir başkası için işlevsel olabilir. Bir inancın iyi ya da kötü olması kişiye bağlı olarak değişebilmektedir. Bir inanç, bireyleri kariyer ilerleme sürecinden vazgeçirdiğinde veya arzu edilen sonucu engellediğinde sorunlu hale gelir. Eğer bireyin inançları doğru ve yapıcı ise, hedeflerine ulaşmalarını teşvik edecek şekilde hareket edeceklerdir. İnançları yanlışsa ve kendi kendilerini yenilgiye uğratiyorsa, kendilerine mantıklı gelen ancak hedeflerine ulaşmalarını engelleyebilecek şekillerde hareket edeceklerdir (Krumboltz, 1991). Kariyer inançlarının, bireylerin duygu durumları üzerinde de etkili olduğu, işlevsel olmayan kariyer düşüncelerine sahip bireylerin, işlevsel kariyer düşüncelerine sahip bireylere göre daha yoğun stres ve gerginlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir (Işık, 2013). Bu stres ve gerginliğin öğrencilerin kaygı düzeylerini de etkileyebileceği değerlendirilmektedir. Wu (1991) yaptığı araştırmada, kariyer inançlarının sürekli kaygı ve durumluk kaygı durumunu etkilediğini ve bu durumun kariyer kararı verme davranışları üzerinde etkileri olduğunu bulmuştur.

Beck (1991), kaygıyı, bireyin tehdit olarak değerlendirdiği düşünceler olarak tanımlarken; Budak (2001), tehlike ihtimali ya da kötü bir şey yaşama beklentisinin olduğu durumlarda oluşan tedirgin edici bir duygu olarak tanımlamıştır. Kaygı, Freud tarafından egonun bir işlevi olarak değerlendirilmiştir. Kaygılıyken bir şeyden korkuyormuş gibi hissedilir, iç sıkıntı yaşanır (Dağ, 1999).

Kariyer kaygısı, Mallet (2002) tarafından bireyin planladığı toplumsal statüyü devam ettirememeye ihtimaline karşı yaşadığı bir tür kaygı olarak ifade edilmiş ve ergenlik yıllarında kariyer kaygısının arttığını belirtmiştir. Lise döneminde mesleki kararsızlık yaşayan ve geleceğe dair belirsizlik hisseden gençlerin, hayatlarıyla ilgili neredeyse geri dönülmez ve önemli kararlar aldıkları bu süreçte kariyer kaygısı yaşamaları kaçınılmaz görünmektedir (Gündüz & Nalbantoğlu, 2018). Kariyer, her ne kadar yaşamın ilk yıllarından itibaren şekillenmeye başlasa da meslek seçimi ve kariyer oluşturma süreci lise yıllarına rast gelmektedir. Lise yıllarında sınav kaygısı yanında meslek konusunda karar verememe, olumsuz inançlar, umutsuzluk ve benzeri birçok etkenden dolayı gençler kariyer kaygısı yaşamaktadır (Akbaş, 2019; Herring, 1990; Mallet, 2002). Işık (2013), kariyer inançlarının kaygı düzeyini arttırarak, bireyin benlik saygısı, yetkinlik beklentisini ve kariyer sürecinde sağlıklı karar vermesini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Fouad (2007), kariyer kararı vermekte zorluk yaşayan bireylerin genellikle kariyer kaygısı yaşadığını belirtmektedir. Kariyer kaygısı veya bunaltıcı duygular yaşayan bireylerin, kariyer hedeflerine yönelik girişimleri olumsuz etkilenebilir (Sampson & Peterson, 1996). Stead, Graham ve Foxcroft (1993), kariyer kararı ve irrasyonel inançlar ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Literatürde kariyer inançları ile kaygı arasındaki ilişki olduğunu belirten araştırmalara rastlamak mümkündür (Bullock-Yowell vd., 2011; Chang, 2007; Peterson vd., 1991; Stead vd., 1993; Sud, 2006). Lise döneminde bulunan gençlerin meslek seçimi ve kariyer süreci ile ilgili önemli bir dönemden geçtiklerini söylenebilir. Bu dönemde kariyer inançları ve kariyer kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Ülkemizde kariyer inançları ve kariyer kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği sadece bir araştırmaya (Ciminli, 2023) rastlanmıştır. Bu nedenle yapılacak çalışmanın alana katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin kariyer inançları ile kariyer kaygısı arasındaki ilişkinin, kariyer inançları ve kariyer kaygısının cinsiyet, sınıf düzeyine ve okul türüne göre farklılığının incelenmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğrencilerin kariyer inançları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin kariyer kaygıları ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin kariyer inançları ve kariyer kaygıları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin kariyer inançları ve kariyer kaygıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin kariyer inançları ve kariyer kaygıları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin kariyer inançları ile kariyer kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Öğrencilerin kariyer inançları, kariyer kaygılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Prosedür

Araştırma için 07.12.2023 tarihli ve 2023/8494 sayılı Şırnak Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı onayı alınarak veri toplama sürecine başlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada lise öğrencilerinin kariyer inançlarının ve kariyer kaygıları üzerindeki etkisini yordayabilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2023-2024 öğrenim döneminde Şırnak il merkezinde proje okullarında öğrenim görmekte olan 1210 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmayı gerçekleştirme sürecinde amaçlı örneklem yoluna gidilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde, evrene en uygun olduğu düşünülen küme, örneklem olarak seçilir (Tanrıöğen, 2011). Araştırmada Şırnak merkezde 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim görmekte olan 2 farklı proje okulundan toplam 288 öğrenci katılmıştır. Liseye yeni başlamış olan 9. Sınıf öğrencilerinin kariyer ile ilgili inanç ve kaygı düzeylerinin düşük olabileceği değerlendirildiğinden araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin; cinsiyet değişkenine bakıldığında %59,7'si kız (172) ve %40,3'ü erkek (116); sınıf düzeyi değişkenine bakıldığında %19,4'ü 10.sınıf (56), %41,7'si 11.sınıf (120) ve %38,9'u 12.sınıf (173); okul türü değişkenine bakıldığında %39,9'u (115) sosyal bilimler lisesinde ve %60,1'i (173) fen lisesinde öğrenim gördüğü görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve iki ölçek kullanılmıştır. Kariyer inançlarını belirlemek amacıyla Krumboltz (2001) tarafından geliştirilen ve Ulu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Kariyer İnançları Envanteri, kariyer kaygılarını ölçmek amacıyla Gündüz ve Nalbantoğlu (2016) tarafında geliştirilen Kariyer Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılara kişisel bilgi formunda, okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet ile ilgili bilgiler sorulmuştur.

Kariyer İnançları Envanteri

Bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmalarını engelleyen inanç ve kanıları belirlemede kullanılan Kariyer İnançları Envanteri (KİE), Ulu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlanması 670 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Kariyer inançları envanterinin orijinali 96 madde ve 25 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin ölçüt geçerliğini sınamak için, benzer Türkçe ölçek olmadığından gerçekleştirilememiştir. Yapı geçerliliğini sınamak amacı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Oluşturulan onbeş boyutlu modelin test edildiğinde Normed Fit Index (NFI) = .98, Comparative Fit Index (CFI) = .93 ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = .58 olarak bulunmuştur. Kariyer İnançları Envanterinin güvenilirliğinin belirlenmesi için, McDonald Omega güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirliği .50'nin altında olan 5 alt ölçek envanterden çıkartılmıştır. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda 29 madde 10 alt ölçekten oluşan bir form oluşturulmuştur. Buna göre ölçek maddeleri yeniden numaralandırılmış ve alt ölçekler Üniversite Eğitimi, İçsel Tatmin, Akran Denkliği, Sorumluluk, İş Hayatına Yönelim, İş Denemesi, Yerleştirme, Belirsizlik Karsısında Vazgeçmeme, Risk Alma ve Çalışma olarak belirlenmiştir.

KİE beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, 14 düz, 15 ters maddeden oluşmaktadır. Pozitif ifade içeren maddelere "Tamamen Katılıyorum" cevabı verildiğinde 5 puanla değerlendirilirken "Hiç Katılmıyorum" cevabı 1 puanla değerlendirilir. Ölçekten alınan düşük puanlar kariyer amaçlarını sınırlayan inançlar olarak değerlendirilmektedir (Ulu, 2007).

Kariyer Kaygısı Ölçeği

Araştırmanın yapılması sürecinde kullanılan Kariyer Kaygısı Ölçeği Gündüz ve Nalbantoğlu (2016) tarafında geliştirilmiştir. Ölçek 2 boyut ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 5 maddesi aile etkisine yönelik kariyer kaygısını, sonraki 9 maddesi meslek seçimine yönelik kariyer kaygısını ölçmektedir. Kariyer kaygısı ölçeği, "hiç katılmıyorum (1)", "katılmıyorum (2)", "kararsızım (3)", "katılıyorum (4)", "tamamen katılıyorum (5)" şeklinde derecelendirilen 5'li likert tipi bir ölçektir ve ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puan o boyuta ait kaygının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde ölçek güvenirliği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile incelenmiştir. Ölçeğin aile etkisine yönelik kaygılarına ait güvenirliği .742, meslek seçimine yönelik kaygılarına ait güvenirliği ise .797 çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri; $\chi^2/sd = 2.518$, RMSEA = .067, CFI = .950, NFI = .920, NNFI = .940, SRMR = .055, GFI = .920 ve AGFI = .900 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonu hesaplanmış ve %27'lik alt ve üst grup madde ortalamaları arasındaki fark t testi ile incelenerek anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin toplam varyansın %44.4'ünü açıkladığı, ölçekte yer alan maddelerin kariyer kaygısını ölçmeye yönelik olduğu belirlenmiştir (Gündüz ve Nalbantoğlu, 2016).

Verilerin Analizi

Öğrencilerin kariyer inançlarını belirlemek amacıyla 'Kariyer İnançları Ölçeği' ve kariyer kaygılarını belirlemek amacıyla da 'Kariyer Kaygısı Ölçeği' kullanılmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ait kişisel

bilgileri alma amaçlı sorular, ikinci bölümde kariyer inançları ölçeği soruları ve üçüncü bölümde kariyer kaygısı ölçeği soruları sorulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçekler 1 il 5 arasında değer alabilen 5'li likert tipi ölçeklerdir. Bu nedenle öğrencilerin kariyer kaygıları ve kariyer inanç düzeyleri de 5 düzeyde incelenmiştir. Bu düzeylerin hesaplanmasında 1.00 - 1.79 çok düşük, 1.80 - 2.59 düşük, 2.60 - 3.39 orta, 3.40 - 4.19 yüksek ve 4.20 - 5.00 puan aralığı çok yüksek düzey olarak referans alınmıştır (Büyüköztürk, 2018; Kozinoğlu & Özcanlı, 2020).

Veri toplama araçları Şırnak Merkez Şükrü Geliş Fen Lisesi ve Fatih Sosyal Bilimler Lisesi'nde öğrenim görmekte olan toplam 288 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen 288 ölçekteki veriler betimsel (tanımlayıcı) istatistiki değerler (yüzde, aritmetik ortalama, frekans, standart sapma), katılımcıların kariyer inançları ve kariyer kaygılarının cinsiyet, okul değişkenlerine göre değişip değişmediğini tespiti için T-testi, sınıf düzeyleri arasındaki farklılık olup olmadığını tespit etmek için ANOVA, değişkenler arası ilişkiyi tespit etmek için pearson korelasyon katsayısı ve kariyer inançlarının kariyer kaygıları üzerindeki etkisini tespit etmek için basit regresyon analizleri kullanılmıştır. Analizlerde $p \leq 0.05$ düzeyi esas alınmış ve SPSS 26 programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin kariyer inançları ve kariyer kaygı düzeylerini ölçmek, iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, öğrencilerin kariyer inançlarının kariyer kaygı düzeylerini etkileyip etkilemediğini ortaya koyan bulgular tablolastırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 1.

Öğrencilerin Kariyer İnançları ve Kariyer Kaygısı Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	SS
Kariyer inançları üniversite eğitimi	288	1,00	5,00	2,71	1,06
Kariyer inançları içsel tatmin	288	1,00	5,00	3,58	0,94
Kariyer inançları akran denkliği	288	1,00	4,50	2,01	0,99
Kariyer inançları sorumluluk	288	1,00	5,00	2,96	0,82
Kariyer inançları iş hayatına yönelim	288	1,00	5,00	2,10	0,96
Kariyer inançları iş denemesi	288	1,00	5,00	2,92	0,76
Kariyer inançları yerleştirme	288	1,00	5,00	3,57	0,72
Kariyer inançları belirsizlik karşısında vazgeçmeme	288	2,00	5,00	4,11	0,74
Kariyer inançları risk alma	288	1,00	5,00	2,91	1,15
Kariyer inançları çalışma	288	1,00	5,00	4,13	0,93
Kariyer inançları toplam	288	2,14	4,34	3,14	0,34
Kariyer kaygısı aile	288	1,00	5,00	2,59	1,18
Kariyer kaygısı meslek secimi	288	1,00	5,00	3,32	1,06
Kariyer kaygısı toplam	288	1,00	5,00	3,06	0,96

Tablo 1'de öğrencilerin kariyer inançları, kariyer inançları alt boyutları, kariyer kaygısı ve kariyer kaygısı alt boyutları betimsel analiz sonuçları verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin kariyer inançları toplam puan ortalamaları ($\bar{x}=3,14$) orta düzeyde çıkmıştır. Kariyer inançları alt boyutlarında; akran denkliği ($\bar{x}=2,01$) ve iş hayatına yönelim ($\bar{x}=2,10$) boyutlarında düşük; üniversite eğitimi ($\bar{x}=2,71$), iş denemesi ($\bar{x}=2,92$), sorumluluk ($\bar{x}=2,96$) ve risk alma ($\bar{x}=2,91$) boyutlarında orta; içsel tatmin ($\bar{x}=3,58$), yerleştirme ($\bar{x}=3,57$), belirsizlik karşısında vazgeçmeme ($\bar{x}=4,11$) ve çalışma ($\bar{x}=4,13$) boyutlarında ise yüksek düzeyde puanlar olduğu görülmektedir.

Katılımcıların kariyer kaygısı toplam puanlarının ($\bar{x}=3,06$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Kariyer kaygısı, meslek seçimi alt boyutu puanının ($\bar{x}=3,32$) orta düzeyde, aile alt boyutu puanının ise ($\bar{x}=2,59$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Okul Türüne Göre Kariyer İnançları ve Kariyer Kaygısı Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları

	Okulu	N	$\bar{x}$	S	t	p
Kariyer inançları toplam	Sosyal Bilimler Lisesi	115	3,08	0,33	-0,593	0,553
	Fen Lisesi	173	3,11	0,27		
Kariyer inançları üniversite eğitimi	Sosyal Bilimler Lisesi	115	2,68	1,06	0,592	0,554
	Fen Lisesi	173	2,60	1,04		
Kariyer inançları içsel tatmin	Sosyal Bilimler Lisesi	115	3,47	0,95	-0,833	0,406
	Fen Lisesi	173	3,57	0,86		
Kariyer inançları akran denkliği	Sosyal Bilimler Lisesi	115	1,92	0,97	0,241	0,81
	Fen Lisesi	173	1,89	0,87		
Kariyer inançları sorumluluk	Sosyal Bilimler Lisesi	115	2,85	0,86	-1,326	0,186
	Fen Lisesi	173	2,99	0,77		

Kariyer inançları iş hayatına yönelim	Sosyal Bilimler Lisesi	115	1,92	0,85	-1,114	0,266
	Fen Lisesi	173	2,05	0,92		
Kariyer inançları iş denemesi	Sosyal Bilimler Lisesi	115	2,78	0,88	-0,949	0,344
	Fen Lisesi	173	2,87	0,67		
Kariyer inançları yerleştirme	Sosyal Bilimler Lisesi	115	3,65	0,77	1,753	0,081
	Fen Lisesi	173	3,48	0,74		
Kariyer inançları belirsizlik karşısında vazgeçmeme	Sosyal Bilimler Lisesi	115	4,09	0,71	0,162	0,871
	Fen Lisesi	173	4,07	0,73		
Kariyer inançları risk alma	Sosyal Bilimler Lisesi	115	2,70	1,06	-0,799	0,425
	Fen Lisesi	173	2,81	1,11		
Kariyer inançları çalışma	Sosyal Bilimler Lisesi	115	4,11	0,95	-0,398	0,691
	Fen Lisesi	173	4,16	0,82		
Kariyer kaygısı toplam	Sosyal Bilimler Lisesi	115	3,15	0,84	0,074	0,941
	Fen Lisesi	173	3,14	0,85		
Kariyer kaygısı aile	Sosyal Bilimler Lisesi	115	2,53	1,15	-0,942	0,347
	Fen Lisesi	173	2,67	1,17		
Kariyer kaygısı meslek seçimi	Sosyal Bilimler Lisesi	115	3,49	0,92	0,752	0,453
	Fen Lisesi	173	3,40	0,95		

Tablo 2’de öğrencilerin kariyer inançları ve kariyer kaygıları ve alt boyutlar ile okul türüne yönelik t testi sonuçları verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin okul türü ile kariyer inançları toplam puanı, kariyer inançları alt boyutları, kariyer kaygıları toplam puanı ve kariyer kaygıları alt boyutları düzeylerinde okul türlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kariyer İnançları ve Kariyer Kaygısı Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	S	t	p
Kariyer inançları toplam	Kız Öğrenciler	172	3,07	0,28	-1,708	0,089
	Erkek Öğrenciler	116	3,14	0,31		
Kariyer inançları üniversite eğitimi	Kız Öğrenciler	172	2,53	0,97	-1,95	0,052
	Erkek Öğrenciler	116	2,78	1,13		
Kariyer inançları içsel tatmin	Kız Öğrenciler	172	3,55	0,89	0,5	0,618
	Erkek Öğrenciler	116	3,50	0,90		
Kariyer inançları akran denkliği	Kız Öğrenciler	172	1,93	0,92	0,598	0,55
	Erkek Öğrenciler	116	1,86	0,89		
Kariyer inançları sorumluluk	Kız Öğrenciler	172	2,81	0,78	-3,142	0,002
	Erkek Öğrenciler	116	3,13	0,81		
Kariyer inançları iş hayatına yönelim	Kız Öğrenciler	172	1,80	0,83	-4,518	,000
	Erkek Öğrenciler	116	2,30	0,91		
Kariyer inançları iş denemesi	Kız Öğrenciler	172	2,78	0,73	-1,477	0,141
	Erkek Öğrenciler	116	2,93	0,79		
Kariyer inançları yerleştirme	Kız Öğrenciler	172	3,67	0,72	3,215	0,001
	Erkek Öğrenciler	116	3,36	0,77		
Kariyer inançları belirsizlik karşısında vazgeçmeme	Kız Öğrenciler	172	4,10	0,74	0,621	0,535
	Erkek Öğrenciler	116	4,04	0,71		
Kariyer inançları risk alma	Kız Öğrenciler	172	2,67	1,05	-1,874	0,062
	Erkek Öğrenciler	116	2,93	1,14		
Kariyer inançları çalışma	Kız Öğrenciler	172	4,18	0,84	0,815	0,416
	Erkek Öğrenciler	116	4,09	0,91		
Kariyer kaygısı toplam	Kız Öğrenciler	172	3,26	0,81	2,666	0,008
	Erkek Öğrenciler	116	2,97	0,88		
Kariyer kaygısı aile	Kız Öğrenciler	172	2,65	1,11	0,514	0,608
	Erkek Öğrenciler	116	2,58	1,24		
Kariyer kaygısı meslek seçimi	Kız Öğrenciler	172	3,59	0,90	3,426	0,001
	Erkek Öğrenciler	116	3,19	0,94		

Tablo 3’te öğrencilerin kariyer inançları ve kariyer kaygıları ve alt boyutlar ile cinsiyete göre t testi sonuçları verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin kariyer inançları toplam puanı ile cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı

($p=0,089$); kariyer inançları alt boyutlarında sorumluluk ($p=0,002$), iş hayatına yönelim ($p=,000$) ve yerleştirme ($p=,0,001$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Kızlar sorumluluk ($\bar{x}= 2,81$) ve iş hayatına yönelim ($\bar{x}= 1,80$) alt boyutlarında erkeklere göre daha düşük kariyer inançlarına sahipken, yerleştirme ($\bar{x}=3,67$) alt boyutunda erkeklere göre daha yüksek kariyer inançları sahip oldukları görülmektedir.

Kariyer kaygısı ve cinsiyet değişkeni analiz sonuçlarına bakıldığında; kızların ($\bar{x}= 3,26$) erkeklere ($\bar{x}=2,97$) göre daha yüksek düzeyde puan aldıkları ve anlamlı bir fark ($p=,0,008$) olduğu görülmektedir. Kariyer kaygısı aile alt boyutunda cinsiyetler arası anlamlı bir fark olmadığı ($p=,0,608$) ancak meslek seçimi alt boyutunda kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark olduğu ($p=,0,001$), ve kızların meslek seçimi alt boyutunda yüksek ($\bar{x}= 3,59$), erkeklerin ise orta ($\bar{x}=3,19$) düzeyde puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.

Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	fark grupları
Kariyer inançları toplam	Gruplar arası	0,153	2	0,076	0,845	0,431	
	Grup içi	22,933	285	0,09			
	toplam	23,086	287				
Kariyer inançları üniversite eğitimi	Gruplar arası	3,501	2	1,751	1,604	0,203	
	Grup içi	277,249	285	1,092			
	toplam	280,75	287				
Kariyer inançları içsel tatmin	Gruplar arası	0,019	2	0,01	0,012	0,988	
	Grup içi	206,807	285	0,814			
	toplam	206,826	287				
Kariyer inançları akran denkliği	Gruplar arası	2,641	2	1,321	1,592	0,206	
	Grup içi	210,763	285	0,83			
	toplam	213,404	287				
Kariyer inançları sorumluluk	Gruplar arası	0,732	2	0,366	0,557	0,574	
	Grup içi	166,84	285	0,657			
	toplam	167,572	287				
Kariyer inançları iş hayatına yönelim	Gruplar arası	0,426	2	0,213	0,262	0,77	
	Grup içi	206,56	285	0,813			
	toplam	206,986	287				
Kariyer inançları iş denemesi	Gruplar arası	0,128	2	0,064	0,11	0,896	
	Grup içi	147,8	285	0,582			
	toplam	147,928	287				
Kariyer inançları yerleştirme	Gruplar arası	0,097	2	0,048	0,083	0,92	
	Grup içi	147,663	285	0,581			
	toplam	147,76	287				
Kariyer inançları belirsizlik karşısında vazgeçmeme	Gruplar arası	2,638	2	1,319	2,507	0,084	
	Grup içi	133,683	285	0,526			
	toplam	136,321	287				
Kariyer inançları risk alma	Gruplar arası	0,54	2	0,27	0,223	0,801	
	Grup içi	308,111	285	1,213			
	toplam	308,651	287				
Kariyer inançları çalışma	Gruplar arası	5,037	2	2,518	3,369	0,036	11.sınıflar- 12.sınıflar
	Grup içi	189,845	285	0,747			
	toplam	194,881	287				
Kariyer kaygısı toplam	Gruplar	2,408	2	1,204	1,665	0,191	

	arası					
	Grup içi	183,675	285	0,723		
	toplam	186,083	287			
Kariyer kaygısı aile	Gruplar	2,174	2	1,087		
	arası					
	Grup içi	345,825	285	1,362	0,798	0,451
	toplam	347,999	287			
Kariyer kaygısı meslek seçimi	Gruplar	2,577	2	1,288		
	arası					
	Grup içi	224,403	285	0,883	1,458	0,235
	toplam	226,98	287			

Tablo 4'te öğrencilerin kariyer inançları ve kariyer kaygıları ve alt boyutlar ile sınıf düzeylerine göre ANOVA analiz sonuçları verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin kariyer inançları, kariyer kaygıları ve kariyer kaygısı alt boyutları ile sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark olmadığı ancak kariyer inançları çalışma alt boyutunda ($p=0,036$) anlamlı bir fark olduğu (11. ve 12.sınıflar arasında) görülmektedir.

Tablo 5.

Kariyer İnançları İle Kariyer Kaygıları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 ki üniversite eğitimi	1													
2 ki içsel tatmin	0,068	1												
3 ki akran denkliği	0,070	,306**	1											
4 ki sorumluluk	,210**	,235**	,169**	1										
5 ki iş hayatına yön	,236**	,162**	,292**	,306**	1									
6 ki iş denemesi	,222**	-,181**	-0,009	-0,022	,201**	1								
7 ki yerleştirme	-0,036	-,206**	-0,006	-,137*	-0,022	,128*	1							
8 kibelsizlik karşvzgc	-0,038	0,101	-0,109	,117*	0,018	0,093	0,104	1						
9 ki risk alma	,182**	,155**	,193**	,197**	,471**	,207**	,134*	,290**	1					
10 ki çalışma	0,016	0,111	-0,013	,290**	0,070	-,163**	,116*	,323**	,210**	1				
11 ki toplam	,414**	,249**	,316**	,530**	,550**	,454**	,366**	,408**	,653**	,381**	1			
12 kk meslek secimi	-,204**	-,312**	-,193**	-,376**	-,563**	-0,100	0,102	-,117*	-,315**	-,140*	-,412**	1		
13 kk aile	0,024	-,201**	-,219**	-,200**	-,193**	-0,054	-0,081	0,016	-0,062	-0,043	-,194**	,478**	1	
14 kk toplam	-,135*	-,310**	-,234**	-,355**	-,485**	-0,095	0,037	-0,076	-,252**	-,119*	-,379**	,923**	,780**	1

Tablo 5'te katılımcıların kariyer inançları, kariyer kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda aralarında negatif yönde orta düzeyde ilişki ($p<.05$; $r=-,379$) olduğu söylenebilir.

Tablo 6.

Kariyer İnançlarının Kariyer Kaygılarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Std. Hata	Beta	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,286	0,575	-	7,459	0,000	-	-
Üniversite eğitimi	-0,262	0,078	-0,29	-3,374	0,001	-0,135	-0,199
İçsel tatmin	-0,463	0,077	-0,457	-5,984	0,000	-0,31	-0,339
Akran denkliği	-0,254	0,071	-0,263	-3,587	0,000	-0,234	-0,211
Sorumluluk	-0,829	0,15	-0,713	-5,544	0,000	-0,355	-0,317
İş hayatına yönelim	-0,646	0,082	-0,651	-7,882	0,000	-0,485	-0,429
İş denemesi	-0,768	0,166	-0,614	-4,639	0,000	-0,095	-0,269
Yerleştirme	-0,778	0,177	-0,586	-4,395	0,000	0,037	-0,256
Belirsizlik karşısında vazgeçmeme	-0,427	0,113	-0,332	-3,792	0,000	-0,076	-0,223
Risk alma	-0,277	0,084	-0,334	-3,314	0,001	-0,252	-0,196
Çalışma	-0,299	0,083	-0,291	-3,59	0,000	-0,119	-0,211
R =	0,612					R ²	= 0,374
F = 14,997	P = 0,000						

Öğrencilerin kariyer inançlarının kariyer kaygıları üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya koymak üzere Tablo 6'da regresyon analizi sonucu verilmiştir. Veriler incelendiğinde katılımcıların kariyer inançlarının kariyer kaygılarının %37,4'ünü açıkladığı ve modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.00$; $R^2 = 0,374$). Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, kariyer kaygıları üzerinde görece önem sırası, sorumluluk ($\beta = -0,713$), iş hayatına yönelim ($\beta = -0,651$), iş

denemesi ($\beta = -0,614$), yerleştirme ($\beta = -0,586$), içsel tatmin ($\beta = -0,457$), risk alma ($\beta = -0,334$), belirsizlik karşısında vazgeçmeme ($\beta = -0,332$), çalışma ($\beta = -0,291$), üniversite eğitimi ($\beta = -0,29$) ve akran denkliğidir ($\beta = -0,263$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırmanın genel değerlendirmesi yapılmış ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre;

Araştırmada yer alan katılımcıların kariyer inançlarının orta düzeyde olduğu ve kariyer inançları ile cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kariyer inançları toplam puanının orta düzeyde çıkması, öğrencilerin amaçlarına ulaşmaları noktasında destekleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Kariyer inançlarında alınan düşük puanlar, kariyer amaçlarını sınırlayan inançlar olarak değerlendirilmektedir (Ulu, 2007). Kariyer inançları alt boyutlar bazında analiz edildiğinde; akran denkliği ve iş hayatına yönelim boyutlarında düşük; üniversite eğitimi, iş denemesi, sorumluluk ve risk alma boyutlarında orta; içsel tatmin, yerleştirme, belirsizlik karşısında vazgeçmeme ve çalışma boyutlarında ise yüksek düzeyde puanlar olduğu görülmektedir. Düşük puan alınan akran denkliği ve iş hayatına yönelim boyutlarının öğrencilerin kariyer amaçlarını en çok engelleyen kariyer inançları olduğu görülmektedir. *Akran denkliğinden* alınan düşük puanlar, kariyerinde ilerleyebilmek için diğerlerinden üstün olma gerekliliği inancını yansıtırken; yüksek puanlar, kariyerinde ilerleyebilmek için, diğerlerinden üstün olunmak zorunluluk değildir inancını yansıtmaktadır (Akkoç, 2012; Ulu, 2007). Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin düşük puanlar alması ülkemizin olanaklarıyla da ilgili olabileceği değerlendirilmektedir. Öğrencilerin ortaokuldan liseye geçerken Liselere Giriş Sınavı (LGS) sınavına girerek sınavla öğrenci alan bir liseye yerleşmeye çalışmaları, lise sonunda üniversiteye yerleşmek için Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı (YKS) ve devamında Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) gibi sınavlardan geçerek ilerlemeye çalışmaları, öğrencilerin, akranlarını geçebilirse kariyerinde ilerleyebilir inancının yerleşmesine neden olmuş olabilir. Yine düşük puan alınan *iş hayatına yönelim* alt boyutunda, öğrencilerin yapılan iş alınan eğitimle ilgili olmalıdır sınırlayıcı inancını sahip oldukları, alınan eğitimden farklı işler de yapılabilir inancından uzak olduklarını göstermektedir. İçsel tatmin, yerleştirme, belirsizlik karşısında vazgeçmeme ve çalışma alt boyutlarında alınan yüksek puanların ise öğrencilerin kariyer amaçlarını gerçekleştirme sürecinde destekleyici inançlar oldukları değerlendirilmektedir. Literatürde benzer ve karşıt sonuçların olduğu görülmektedir. Akkoç (2012) tarafından lise öğrencilerini kapsayan çalışmada, kariyer inançları ile kariyer kararsızlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve kariyer inançlarının kariyer kararı vermede etkili olduğu belirtilmiştir. Mahadevan'ın (2010) 1500'den fazla öğrenciyi kapsayan kariyer inançları ile ilgili yaptığı uluslararası bir araştırmada kariyer inançları ile cinsiyet arasında herhangi bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Yılmaz ve Bedel'in (2021) kariyer ile ilgili 672 lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada öğrencilerin mesleğe yönelik akılcı olmayan inançlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu ve kızların akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının erkeklere göre daha düşük puan aldıklarını ancak öğrencilerin mesleğe yönelik akılcı olmayan inançları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmada yer alan katılımcıların kariyer kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu; kariyer kaygı puanları açısından okul türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı ancak cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir fark olduğu ve kız öğrencilerin ($\bar{x}=3,26$) erkek öğrencilere ($\bar{x}=2,97$) göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Kariyer kaygısı meslek seçimi alt boyutu puanının orta düzeyde, aile alt boyutunun puanının ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Meslek seçimi alt boyutunda orta derecede puan alınmış olunması, öğrencilerin daha çok meslek seçimi konusunda kararsızlık yaşadıkları, meslek seçmekte zorlandıkları şeklinde değerlendirilmektedir. Konuyla ilgili Akbaş ve Okutan (2020) tarafından lise dönemindeki öğrencilerin kariyer kaygıları düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmada, öğrencilerin genel kariyer kaygıları ile aile etkisine yönelik kariyer kaygılarının düşük, meslek seçimine yönelik kariyer kaygılarının ise orta seviyede olduğu sonucuna varılmıştır ve yapılan bu araştırmada da öğrencilerin meslek seçimine yönelik kariyer kaygıları, aile etkisine yönelik kaygı düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Kariyer kaygısı ile okul türü ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu sonucu, Kayadibi'nin (2019) lise öğrencileri ile yaptığı çalışma ile de benzerlik göstermektedir. Kayadibi (2019) kaygı düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında erkek ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve kızların erkeklere göre daha yüksek derecede kariyer kaygısı gösterdiklerini ve okul türü değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Karakuzu (2024) tarafında kariyer kaygısının incelendiği lise öğrenciler ile yapılan araştırmada da benzer sonuçlar olduğu görülmekte, kızların erkeklere göre daha yüksek derecede kariyer kaygısı gösterdikleri ve kariyer kaygısı ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir. Akbaş (2019) lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada, kariyer kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kariyer kaygısı gösterdiklerini ancak sınıf düzeyine göre herhangi bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Literatürde genel olarak kızların daha yüksek düzeyde kariyer kaygısı gösterdikleri görülmektedir. Yapılan araştırmalarda kız öğrencilerde genel olarak kariyer kaygısının daha yüksek çıkmasının nedeni olarak, kızların kariyer yapmalarına neden olabilecek cinsiyet eşitsizliği vb. cinsiyetten kaynaklanan çeşitli engeller olabileceği değerlendirilmektedir. Türkiye'de kadınların erkeklere oranla daha düşük istihdam edildikleri bilinmektedir. Ülkemizde kadınların iş yaşamına aktif olarak katılımı 1950'li yıllar ile başladığı görülmektedir. Fakat toplumsal yapıda ikinci planda kalan kadınların ekonomik olarak da ikinci planda kaldığı ve çoğunlukla ucuz iş gücünde istihdam edildikleri görülmektedir (Öztürk, 2019). Geleneksel önyargılar, eğitimde fırsat eşitsizliği, evdeki sorumluluklar, iş alanlarında kadınlara yönelik erkeklere kıyasla düşük ücretler, doğum, çocuk sayısı, ev ve iş ile ilgili sorumlulukları aynı anda yürütmekten kaynaklanan çeşitli zorluklar ve engeller kadınların iş gücüne katılımını olumsuz etkilemektedir (Öztürk & Karataş, 2020). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2023 işgücü istatistiklerine göre,

işgücüne katılım oranı erkeklerde %71,2 olarak gerçekleşirken kadınlarda ise %35,8 olarak gerçekleşti (TÜİK, 2024). Bu veriler, erkeklerin kadınların yaklaşık olarak 2 katı kadar istihdam edildiklerini göstermektedir. Verilerden de anlaşılacağı gibi, kadınların iş yaşamına katılmada önlerindeki engeller, kariyer kaygı puanlarının yüksek çıkmış olmasında önemli etken olabileceği değerlendirilmektedir.

Küçükkeskin (2021) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada ise kariyer kaygısının cinsiyete göre değişmediği belirtilmektedir. Literatürde kariyer kaygısının cinsiyete göre değişmediğini belirten başka araştırmalara da rastlamak mümkündür (Aygün, 2020; Bozok, 2019).

Öğrencilerin kariyer inançları ile kariyer kaygıları arasındaki ilişkinin negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-.37$). Öğrencilerin kariyer inançları ile kariyer kaygısı arasında negatif yönde ilişki olması beklenen sonuçtur. Kariyer inançları düşük (zayıf) olan öğrencilerin başarı inançlarının düşük, başarı inançları düşük olan öğrencilerin de kariyer kaygılarının da yüksek olacağı değerlendirilmektedir. Lise öğrencilerinin kariyer kaygıları arttıkça kariyer kararsızlıklarının da arttığı ifade edilebilir (Şeker, 2021). Zunker (2012) bireylerin kariyere ilişkin akılcı olmayan inançlarının bireylerin kaygı düzeylerini arttırdığını belirtmiştir. Kaygı, bireylerde kariyer ile ilgili görevlerin yerine getirebileceğine olan inancı düşürerek kariyer sürecinin sağlıklı gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Lent, 2005). Literatürde kariyer kaygısı ile kariyer inançlarını inceleyen araştırmalara rastlamak mümkündür. Bertoch vd. (2013), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, kariyer inançları ile hedef belirleme arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ve işlevsel olmayan kariyer inançlarına sahip olan öğrencilerin yüksek düzeyde stres gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öztemel'in (2014) lise öğrencilerini üzerinde yapılan araştırmada kariyer kararsızlığı ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bacanlı (2012) lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada, mesleğe yönelik akılcı olmayan inançların kariyer kararı vermeyi güçleştirdiğini ve bireyin kariyer ile ilgili inançlarının kariyer gelişimi etkilediğini belirtmiştir. Ciminli (2023) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada, kariyer kaygısı ile mesleğe yönelik akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu dolayısıyla ortaöğretim öğrencilerinde akılcı olmayan inançların arttıkça kariyer kaygısı düzeylerinin de arttığı belirtilmiştir. Yavuz (2022) üniversite öğrencilerine dönük olarak gerçekleştirdiği nitel bir araştırmada, kariyer kararı ile irrasyonel inançlar ve kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yapılan araştırmalar da göz önünde bulundurularak, kariyer kararı verme sürecinde bireyin inançları ve kariyer kaygısının bireyin kariyer kararını etkileyebildiği ve kariyer kaygısı ile bireyin inançları arasında ilişki olduğu söylenebilir. Bu durum bireyin inançlarının olumlu ya da olumsuz olmasının kariyer sürecinde önemini ve kariyer kaygısını olumlu ya da olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir.

Kariyer gelişim sürecinde olan gençlere yönelik olarak yapılacak danışmanlık, bireysel rehberlik ya da grup rehberliği ve psiko-eğitim gibi çalışmalarda, bireyin inançlarının göz önünde bulundurulması, kariyeri ile ilgili inançlarının araştırılması, inançlarının gerçeklik payının analiz edilmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Bu yönüyle yapılan çalışmanın bu alanda çalışan öğretmen, okul psikolojik danışmanı, kariyer danışma uzmanı ve konu ile ilgilenen araştırmacılara faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin kariyer inançları ve kariyer kaygısı değişkenlerinin incelendiği bu çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. Bunlardan ilki, araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubuyla ilgilidir. Araştırma, Şırnak İlindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenimine devam eden ve çalışma grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır. İleride yapılacak çalışmalarda bulguların tekrarlanmasına ihtiyaç olduğu düşünülerek, Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve illerinde daha kapsamlı örneklemelerde çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma nicel yöntem ile tasarlanmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda, değişkenlere ilişkin ayrıntılı bir inceleme yapmak amacıyla daha küçük örneklemelerde nitel veya karma desende çalışmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca araştırma sadece LGS ile girilebilen proje okullarında öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencilerini kapsamaktadır. Yapılacak araştırmalarda diğer lise türleri de göz önünde bulundurularak araştırmaya dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, M.G. (2019). *Lise öğrencilerinin kariyer kaygısı üzerine bir araştırma: Antalya il örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Akın, Ü. (2014). *Akılcı duygusal davranışçı terapi*. Lisans Yayıncılık.
- Akkoç, F. F. (2012). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarının sosyo-demografik faktörlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 215-233.
- Akos, P., & Niles, S. G. (2007). Promoting educational and career planning in schools. *Transforming the school counseling profession*. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Amundson, N. E. (1995). An interactive model of career decision making. *Journal of Employment Counseling*, 32(1), 11-21.
- AYGÜN, M. (2020). Spor lisesi ve düz lise öğrencilerinin kariyer kaygısı ve bilinçli farkındalıklarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4), 90-100.

- Bacanlı, F. (2012). Kariyer kararı verme güçlükleri ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların ilişkisi. *Türk Psikolojik Rehberlik ve Danışma Dergisi*, 4(37), 86-95.
- Başal, H. A. (1995). Gelişim kuramlarının uygulanabilirliğine ilişkin bir yordama. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 29-32.
- Beck, A. T. (1991). Cognitive Therapy: A 30 Year Retrospective. *American Psychologist*, 46.4, 368-375.
- Bertoch, S. C., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Peterson, G. W. (2014). Goal instability in relation to career thoughts, decision state, and performance in a career course. *Journal of Career Development*, 41(2), 104-121.
- Bozok, G. (2019). *İzmir ilinde mesleki ve teknik eğitim alan lise öğrencilerinin işsizlik ve kariyer kaygılarının yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bullock-Yowell, E., Peterson, G. W., Reardon, R. C., Leierer, S. J., & Reed, C. A. (2011). Relationships among career and life stress, negative career thoughts, and career decision state: A cognitive information processing perspective. *The career development quarterly*, 59(4), 302-314.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayınları.
- Chang, Y. (2007). *Examining the relationships among dysfunctional beliefs, career anxiety, coping styles and career indecision using a cognitive behavioral theory approach* (Doctoral dissertation, Purdue University).
- Ciminli, A. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin kariyer kaygısının yordayıcıları olarak mükemmeliyetçilik ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 35-43.
- Cloutier, R., & Onur, B. (1994). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 875-904.
- Collin, A. (2006). Career J. H. Greenhaus ve G.A. Callanan (Ed.), *Encyclopedia of Career Development*. Sage Publications. 60-63.
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi [The development of career decision inventory]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 1-14.
- Çapan, B. E., ve Owen, F. K. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan düşünceleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 360-386.
- Çetin Gündüz, H. ve Nalbantoğlu Yılmaz, F. (2016). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1008-1022.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 2.6, 179-187.
- Enç, M. (1980). *Ruhbilim terimleri sözlüğü*. 2. Basım. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eryetiş, M. V. (2016). Meslek seçimi ve mesleki rehberlik. *Anadolu bil meslek yüksekokulu dergisi*, (44).
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543-564.
- Ghosh A. ve Fouad, N. A. (2016). Career transitions of student veterans. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 99-111.
- Gündoğdu, Y. B. (2016). Psikanalitik kişilik kuramlarına göre gelişim ve değişimin imkânı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(17), 373-404.
- Herring, T. L. (1990). Attacking career myths among native Americans: *Implications for counseling*. *School Counselor*, 38(1), 13-19.
- Işık, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin ideallerindeki işe yönelmelerine engel olduğunu düşündükleri işlevsel olmayan kariyer inançları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 363-372.
- Jamali, Y., Araqi, V., & Kalantarkousheh, S. M. (2015). Function of dysfunctional career thoughts, procrastination and career indecision among Allameh Tabatab'i University Students. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 4(1).
- Karakuzu, Ü. (2024). *Kariyer uyumunu yordamada kariyer kaygısı ve kariyer yapılandırmanın rolü: 11. sınıf ve 12. sınıf örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayadibi, S., (2019). *Lise öğrencilerinin kariyer kaygıları ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kozikoğlu, İ., & ÖZCANLI, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.

- Krass, L. J., & Hughey, K. F. (1999). The impact of an intervention on career decision making self efficacy and career indecision. *Professional School Counseling*, 2(5), 384.
- Krumboltz, J. D. (1983). Private rules in career decision making (Report No. CE-035-962). Columbus, OH: ERIC National Center for Research in Vocational Education.
- Krumboltz, J. D. (1991). *Manual for the Career Beliefs Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Krumboltz, J. D. (1994a). The career beliefs inventory. *Journal of Counseling & Development*, 72, 424-428.
- Krumboltz, J. D. (1994b). Potential value of the career beliefs inventory. *Journal of Counseling & Development*, 72, 432-433.
- Kuzgun, Y. (2017). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Nobel Yayıncılık.
- Küçükkeskin, F. (2021). *Yaşam doyumu ve umutsuzluk arasındaki ilişkide kariyer kaygısının aracı rolü: Rekreasyon bölümü öğrencileri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lent, R. W. (2005). *A social cognitive view of career development and counseling*. Published by John Wiley & Sons. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/21834/1/96.Pdf#page=116>.
- Lin, S. H., Wu, C. H. ve Chen, L. H. (2015). Unpacking the role of self-esteem in career uncertainty: A self-determination perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 231-239.
- Liu, Y. C. (2003). *Relationships between career resilience and career beliefs of employees in Taiwan*. Texas A&M University.
- Mahadevan, L. (2010). Acculturation and career beliefs—Is there a relationship for international university students. *College Student Journal*, 44(3), 633-658.
- Mallet, P. (2002). Anxiety aroused by thoughts on future academic and professional careers during adolescence: *The development of a major form of social anxiety*. *Carriérologie*, 8, 599-618.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*. 5(9), 201-211.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2012). 12 yıl zorunlu eğitim sorular – cevaplar. <https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil Soru Cevaplar.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2023). *Millî eğitim bakanlığına bağlı özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarına öğretmen atama ve yönetici görevlendirme yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/02/20230208-10.htm>
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). *Krumboltz's learning theory of career choice and counseling*. In D. Brow, L. Brooks, and Associates (Eds). *Career choice and development*. (pp. 233-280). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, L., & Krumboltz, J. (1987). The effects of cognitive restructuring and decision-making training on career indecision. *Journal of Counseling and Development*, 66, 171-174.
- Nalbantoğlu Yılmaz, F. ve Çetin Gündüz, H. (2018). Career indecision and career anxiety in high school students: an investigation through structural equation modelling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 23-42.
- Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi*. İmge Kitabevi.
- Overacker, S. R., Kalis, C. E. ve Coppola, F. (2018). College students' personality traits in relation to career readiness. *Student Publications*. 600. 1-21
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Öztemel, K. (2013). An investigation of career indecision level of high school students: Relationships with personal indecisiveness and anxiety. *Online Journal of Counseling & Education*, 2(3).
- Öztürk, S. (2019). *Kadınların istihdam edilmelerinde karşılaştığı sorunlar - Antalya örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, S., & Karataş, M. (2020). Türkiye'de kadınların istihdam edilmelerini zorlaştıran faktörler. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 9(24), 180-204.
- Öztürk, Z. A. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde (4., 5., 6., 7. ve 8.sınıflar) dindarlık kaygı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Çukurova üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peng, H., & Herr, E. L. (2000). Evaluation of a distance education course in students decision-making and beliefs about careers. *Psychological Reports*, 87, 1218 –1228.
- Peterson, G. W., Sampson Jr, J. P., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

- Rowland, K.D. (2004). Career decision-making skills of high school students in the Bahamas. *Journal of Career Development*, 31(1), 1-13.
- Sampson, J. P., & Peterson, G. W. (1996). *Career thoughts inventory*. Psychological Assessment Resources.
- Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr. ve Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 288-298.
- Stead, G.B., Graham, W. M. B., & Foxcroft, C. (1993). The relationship between career indecision and irrational beliefs among university students. *Journal of Vocational Behaviour*, 42(2), 155 – 169.
- Sud, A., & Kumar, S. (2006). Dysfunctional career thoughts, achievement motivation, and test anxiety among university students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 21(1-2), 41-52.
- Şanlı Kula, K. ve Saraç, T. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(33), 227-242.
- ŞEKER, G. (2021). Kariyer kararsızlığının yordayıcısı olarak iyi oluş ve kariyer kaygısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 262-275.
- Tanrıöğen, A. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık.
- Tüfekçiyaşar, T. (2014). *Lise 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinde Kaygı, Umutsuzluk ve Benlik İmgesi Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi SBE.
- Türk Dil Kurumu. (2024). <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2024). İşgücü istatistikleri, 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2023-53521#:~:text=%C4%B0%C5%9Fg%C3%BC%C3%BC%202023%20y%C4%B1%C4%B1nda%20bir%20%C3%B6ncek%20lise%20%35%2C8%20oldu>.
- Ulu, E. (2007). *Lise öğrencilerinin kariyer inançlarının bazı değişkenlere göre yordanması*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi.
- Wu, C. Y. (1991). *A study on senior students' beliefs, state-trait anxiety, and behaviors of career decision-making: An example of National Taipei Commercial Junior College* (original in Chinese). Unpublished thesis. National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Yanar, S. (2016). *Lise öğrencilerinin kariyer değerlerinin yordayıcısı olarak kariyer inançları, cinsiyet ve akademik başarıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yarnall, J. (2008). *Strategic Career Management*. First Edition, Elsevier Ltd.
- Yavuz, B. (2022). *Lise öğrencilerinde fonksiyonel olmayan kariyer inançları (mitler): Nitel bir analiz*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H., (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Erdem, A. (2006). *Lise öğrencileri için meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ölçeği'nin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, N., & Bedel, A. (2021). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarını açıklamada kariyer denetim odağı ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların rolü. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(34), 1023-1046.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2023). https://istatistik.yok.gov.tr/images/ykgi/2023/2023_YKS_BASVURAN_YERLESEN.pdf
- Zunker, V. G. (2006). *Career counseling: A holistic approach*. Thomson Brooks/Cole. <https://thuvienso.hoasen.edu.vn/bitstream/handle/123456789/9842/Contents.pdf?sequence=1>.



Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Prososyal Davranışları ile Anne-Baba ve Çocuk İlişkisinin İncelenmesi

Examination of Preschool Children's Prosocial Behaviors and Parents-Children Relationships

Research Article

Burcu BAĞCI ÇETİN*1

Özet

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2025
Cilt 7, Sayı 1
Sayfalar: 34-43
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş :02.11.2024
Kabul :21.02.2025

DOI: 10.47770/ukmead.1578288

Araştırmada, 4-6 yaş aralığındaki çocukların prososyal davranışları ve anne-babaları ile olan ilişkilerinin bağlantılı olup olmadığının belirlenerek, anne ve babaların çocuklarıyla ilişkilerinin öğrenim durumları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada 110 anne, 110 baba ve çocuğu çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma verileri Genel bilgi formu, Çocuk Prososyallik Ölçeği (Öğretmen Formu) ve Çocuk Ana-Baba İlişki ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, çocukların prososyal davranışları ile anne-çocuk olumlu ilişki, anne-çocuk çatışma, anne-çocuk ilişkisi toplamı ve baba-çocuk olumlu ilişki, baba-çocuk çatışma, baba-çocuk ilişkisi toplamı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Çocuk-anababa ilişki ölçeğinden alınan puanın düşük olması ebeveyn ile çocuk arasındaki olumlu ilişkiyi göstermektedir. Ebeveynlerin öğrenim durumlarına ilişkin analizlerde; anne-çocuk ve baba-çocuk ilişkisi toplam puanları ile anne ve babanın öğrenim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Anne, baba, çocuk, prososyal davranış

Abstract

In the study, it was determined whether the prosocial behaviors of children between the ages of 4-6 and their relationships with their parents were related and whether the relationships of mothers and fathers with their children differed according to the variable of educational status. 110 mothers, 110 fathers and their children constituted the study group. Data related to the study were collected through the General Information Form, Child Prosociality Scale (Teacher Form) and Child Parent Relationship Scale. In the study, a statistically negative and significant relationship was determined between the prosocial behaviors of children and the mother-child positive relationship, mother-child conflict, mother-child relationship total and father-child positive relationship, father-child conflict, father-child relationship total. The low score obtained from the child-parent scale indicates a positive relationship between the parent and the child. In the analyses related to the educational status of the parents; a significant difference was found between the mother-father-child relationship total scores and father-child relationship total scores and the education level of the mother and father.

Child, father, mother, prosocial behaviors

Keywords

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2025
Volume 7, No 1
Pages: 34-43
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 02.11.2024
Accepted : 21.02.2025

DOI: 10.47770/ukmead.1578288

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, burcu.bagci.09@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7708-8974>

Bu makale, 17-19 Ekim 2024 tarihleri arasında düzenlenen "III. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde" sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özeti kongre bildiri özet kitabında basılmış "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Prososyal Davranışları ile Anne-Baba ve Çocuk İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı bildirinin tamamlanmış halidir.

Bu çalışma Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 20.09.2023 tarih ve E-84982664-050.01.04-424623 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

GİRİŞ

Ebeveynlerin ve çocukların davranışları arasındaki karşılıklı ilişkilerin önemi birkaç teorik model tarafından savunulmuştur (Bell, 1968; Sameroff, 1975). Ebeveyn ile çocuk arasındaki biyolojik yakınlığın yanı sıra psikolojik ve sosyal ilişkileri de kapsayan ebeveyn-çocuk ilişkisi, ebeveyn ile çocuğu arasındaki iletişim, çatışma ve bağlanma örüntülerini içermektedir (Johnson, Kent ve Leather, 2005). Erken çocukluk gelişiminin nörobiyolojisi hakkında yeni bilgiler ortaya çıktıkça, ebeveynlik kalitesinin hayati rolü giderek daha belirgin hale gelmektedir (Williams ve Berthelsen, 2017). Ebeveyn ile çocuk arasındaki karşılıklı ilişkinin niteliği, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesi ve toplumsal uyumu açısından önem taşımaktadır (Kandır ve Alpan, 2008; Şener ve Karacan, 1999). Toplumsal uyum sağlama sürecine katkı sağlayan prososyal davranışların kazanılmasında ebeveyn çocuk arasındaki etkileşimin rolünün önemli olduğu belirtilmektedir (Özyürek, 2004). Genel olarak çocukluk dönemi çalışmalarının, sıcaklık ve güvenli bağlanma gibi ebeveynlik boyutlarının çocukların prososyal tepkileri üzerindeki etkisine odaklandığı görülmektedir (Laible, Carlo ve Raffaelli, 2000; Putnick vd., 2015; Zhou vd., 2002). Alayazında bir başkasına fayda sağlamayı amaçlayan gönüllü davranışlar olarak tanımlanan prososyal davranışlar başkalarını rahatlatmayı, duygusal destek sağlamayı, kaynakları paylaşmayı ve başkalarının hedeflerine ulaşmasını sağlamak için araçsal yardım sağlamayı içerir (Eisenberg vd., 2006, s. 646). Prososyal davranışlar sosyal ve psikolojik uyumu, benlik saygısını ve akran ilişkilerini öngörerek çocukları daha sonraki gelişimlerinde dayanıklılığa yatkın hale getiriyor gibi görünmektedir. Ayrıca, çocukların yardım etme, paylaşma ve kendiliğinden duygusal destek sunma eğilimlerinin, başarılı bir okul kariyerini öngördüğü, saldırganlık ve depresyona karşı koyarak başarılı bir gençlik gelişimine fayda sağladığı belirtilmektedir (Caprara vd., 2000; Eisenberg ve Mussen, 1989; Lerner vd., 2002).

Ebeveyn-çocuk ilişkisinin prososyal davranışlar üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların çoğunlukla olumlu ebeveynlik stillerine odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, yüksek kaliteli ebeveyn-çocuk ilişkilerinin özelliği olan ebeveyn sıcaklığı ve katılımı, çocukların prososyal davranışlarıyla ilişkili görülmüştür (Laible, Carlo ve Raffaelli, 2000; Zhou vd., 2002). Olumlu ebeveyn nitelikleri, ebeveynlerin çocuklarına sevgi ve destek gösterme (ebeveyn sıcaklığı) ve çocuklarının ihtiyaçlarına ilgi ve özen gösterme (ebeveyn katılımı) eğilimleriyle ifade edilir. Ebeveyn sıcaklığı ve katılımı, prososyal davranışlarının gelişimi ile çeşitli şekillerde ilişkili olabilir. Bununla birlikte, düşmanca, agresif ve çatışmalı tutum sergileyen ebeveynler etkileşim ve iletişimlerinde çocuklarına olumsuz model olabilirler. Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi çocukların diğer bireylerle ilişkilerinde çatışma yaşamalarına neden olabilir. Çocuk, bu olumsuz ilişki modellerini diğer bireylerle etkileşim ve iletişimlerinde kullanabilir (Myers ve Pianta, 2008). Alanyazında, anne-çocuk ilişkisinin kalitesinin çocukların, ebeveynlerinin değerlerini içselleştirilmesindeki etkisi (Grusec ve Goodnow, 1994); sosyal davranışlarını denetleyici ilişkisi (Ural vd., 2015); sosyal yetkinliğini açıklama düzeyi (Zhang, 2011); prososyal davranışlarını yordayıcı rolü (Newton vd., 2014; Pastorelli vd., 2016) üzerine araştırmalar yürütüldüğü görülmüştür. Bununla birlikte, az sayıda araştırma, babaların çocuklarının prososyal davranışlarına katkısını araştırmıştır ve bugüne kadar karışık bulgular elde edilmiştir. Araştırmalar, baba davranışlarının anne davranışları kadar önemli olduğunu (Ferreira vd., 2016; Meuwissen ve Englund, 2016) bildirirken babaların ebeveynliklerinin annelere göre nispeten düşük düzeyde destekleyici davranış bağlamında önemli olduğunu (Martin, Ryan ve Brooks-Gunn, 2010) ve baba davranışlarının, aynı anne davranışlarına kıyasla çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde nispeten daha az etkiye sahip olduğuna (Baptista vd., 2016) dair çalışmalar da mevcuttur. Bu bağlamda, araştırma alanı anne-baba ve çocuk arasındaki etkileşimin, her birinin ayrı ayrı ele alınmasının önemine işaret etmektedir (Han vd., 2015).

Araştırmanın amacı

Ebeveynler gibi sosyalleştirme araçları, prososyal davranışlarla ilgili olarak bir kültürün veya değerlerin aktarılmasında kilit bir role sahip olabilir. Aynı zamanda, çocukların aile ortamındaki ilk deneyimleri onları başkaları için daha fazla (veya daha az) ilgi göstermeye yatkın hale getirebilir. Bu doğrultuda araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları ile anne-baba ve çocuk ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çocukların deneyimlerinin gömülü olduğu aile bağlamı hakkında anne ve babaların ebeveynlikleriyle ilgili alanyazına ek bilgi sağlaması önemli bir katkısı olarak düşünülmektedir. Araştırma kapsamında yanıtlanmaya çalışılan problem durumları şunlardır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları ve anneleriyle olan ilişkisi arasında bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları ve babalarıyla olan ilişkisi arasında bir ilişki var mıdır?
3. Anne-çocuk ilişkisi annenin öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Baba-çocuk ilişkisi babanın öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modellerinden olan, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişimini veya bu değişimin derecesini belirlemeyi sağlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ilindeki anaokullarında öğrenim görmekte olan 4-6 yaş aralığındaki çocuklar ile anne ve babaları oluşturmuştur. Kolay ulaşım ve uygulamaya olanak sağlayan uygun örneklem yöntemi ile araştırmanın çalışma grubu belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmaya 117 katılımcı gönüllü olmuştur.

Katılımcı çocuklara ait verilerin uç değer analizi neticesinde kalan 110 anne ve çocuğu ile, 110 baba ve çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Demografik Özellikler

Özellikler	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	46	41.8
	Erkek	64	58.2
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	28	25.5
	Bir Kardeşi Var	45	40.9
	İki veya Daha Fazla Kardeşi Var	37	33.6
Anne Öğrenim Durumu	Okur-yazar Değil	3	2.7
	İlkokul Mezunu	43	39.1
	Ortaokul Mezunu	33	30
	Lise Mezunu	3	2.7
	Üniversite Mezunu	28	25.5
	Lisansüstü	0	0
Anne Çalışma Durumu	Evet	28	25.5
	Hayır	82	74.5
Baba Öğrenim Durumu	Okur-yazar Değil	0	0
	İlkokul Mezunu	38	34.5
	Ortaokul Mezunu	18	16.4
	Lise Mezunu	30	27.3
	Üniversite Mezunu	24	21.8
	Lisansüstü	0	0
Baba Çalışma Durumu	Evet	103	93.6
	Hayır	7	6.4
	Toplam	110	100

Tablo 1’ e göre, katılımcı çocukların %41.8’i (46) kız, %58.2’si (64) erkektir. Çocukların %25.5’i (28) tek çocuk, %40.92’u (45) bir kardeşi var, %33.6’sı (37) iki veya daha fazla kardeşi var durumundadır. Annelerin %2.7’si (3) okur-yazar değil, %39.1’i (43) ilkokul mezunu, %30’u (33) ortaokul mezunu, % 2.7’si (3) lise mezunu, %25.5’i (28) üniversite mezunudur. Annelerin %25.5’i (28) çalışıyor, %74.5’i (82) çalışmıyordur. Babaların %34.5’i (38) ilkokul mezunu, %16.4’ü (18) ortaokul mezunu, % 27.3’ü (30) lise mezunu, %21.8’i (24) üniversite mezunudur. Babaların %93.6’sı (103) çalışıyor, %6.4’ü (7) çalışmıyordur.

Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu: Çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babalarının çalışma durumu bilgileri araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formu ile elde edilmiştir.

Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ-Öğretmen Formu): Bağcı ve Öztürk-Samur (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan ölçek, okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin orijinali, Çocuk Derecelendirme Anketi (Strayer, 1985) ve Prososyal Davranış Anketi’ne (Weir, Stevenson, & Graham, 1980) dayanan ve Bower (2012) tarafından düzenlenen formudur. Ölçek beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puan, çocukların prososyal davranışlarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi neticesinde ÇPÖ-Öğretmen formunun ölçeğe ilişkin toplam varyansın %52.76’sını açıklayan tek boyutlu bir yapıda olduğu belirtilmiştir. Tek faktörlü olarak 22 maddeden oluşan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile daha önce belirlenen bu yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığı görülmüştür. Ölçeğin Öğretmen Formunun güvenirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında ölçeğin Öğretmen Formuna ilişkin olarak tekrar hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir.

Çocuk Anababa İlişki Ölçeği: Pianta (1992) tarafından çocuk ve ebeveynlerin birbirleri ile olan ilişki düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek, Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde, orijinali 30 madde ve 3 alt boyuttan (bağlanma, çatışma, olumlu ilişki) oluşan ölçeğin Türkçe formu 24 madde ve iki alt boyutta (çatışma ve olumlu ilişki) şekillenmiştir. Çatışma boyutu, anne ve çocuk arasındaki olumsuz ilişkiyi tanımlayan 14 madde içermektedir. Olumlu ilişki boyutu anne ve çocuk arasındaki yakın ve sıcak ilişkiyi tanımlayan 10 madde içermektedir ve bu maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek ile alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 120’dir. Ölçeğin toplam puanın yüksek olması ebeveyn çocuk arasındaki olumsuz ilişkiyi ifade ederken, alınan puanın düşük olması ise ebeveyn ile çocuk arasındaki olumlu ilişkiyi göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerin yük değeri çatışma boyutu için .38 ile .72 arasında, olumlu ilişkiler boyutu için .42 ile .72 arasında bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlik katsayısı, çatışma alt boyutu için .98, olumlu ilişki alt boyutu için .96 ve toplam puan için .96 korelasyon tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları çatışma alt boyutu için .85, olumlu ilişki alt boyutu için .73, ve toplam puan için .73 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışma için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları çatışma alt boyutu için .81, olumlu ilişki alt boyutu için .80 ve toplam puan için .83 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci için öncelikle, Araştırma izni ve Etik kurul izni alınmıştır. Ardından anaokullarında öğrenim görmekte olan 4-6 yaş aralığındaki çocukların ebeveynlerine ve öğretmenlerine okul idaresi aracılığıyla ulaşılmıştır. Çocukların öğretmenleri, araştırmanın amaçları, yapılacak uygulamanın bilimsel niteliği, içtenlik ve gizliliğin önemi konusunda bilgilendirilerek ölçek maddelerinin tümünün atlanmadan yanıtlanması önemine değinilmiştir. Çocuk Prososyallik Ölçeği (Öğretmen Formu) çocukların prososyal davranış düzeylerini belirlemek üzere sınıf öğretmenlerine teslim edilmiştir. Ebeveynlere, içerisinde çalışmaya ilişkin bilgilendirme notu, veli onam formu, genel bilgi formu ve veri toplama aracının (Anababa İlişki Ölçeği anne ve baba formları) yer aldığı katılımcı dosyaları gönderilmiştir. Araştırmaya destek olmayı kabul eden öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören veli izni alınmış çocuklar ve katılımcı olmaya gönüllü anne ve babalara ait veriler araştırmacı tarafından geri toplanmıştır. Veriler, SPSS programına aktarılmış ve analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Analizler öncesinde Skewness-Kurtosis testi ve grafiksel değerlendirmeler ile dağılımların normalliği incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22.00 istatistik programı kullanılarak okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları ile anne-çocuk ve baba-çocuk ilişkisinin arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Yöntemi uygulanmıştır. Anne-çocuk ilişkisinin annenin öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen analizlerde Levene's testi ile varyansların homojen dağılım sergilemediği tespit edilmiş Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Bu test ile anlamlı farklılıkların ortaya çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere heterojen dağılımlarda kullanılan post-hoc tekniklerinden Games-Howell testi uygulanmıştır (Games, 1971). Baba-çocuk ilişkisinin babanın öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Levene's testi ile varyansların homojen dağılım sergilediği görülmüş ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda anlamlı farklılık çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojen dağılımlarda kullanılan LSD testi kullanılmıştır (Gülümser, Bozoğlu ve Pekşen, 2013).

BULGULAR

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları ve anne-çocuk, baba-çocuk ilişkisine dair elde edilen puanların standart sapma, aritmetik ortalama, basıklık, çarpıklık değerleri hesaplanarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ölçeklerden Alınan Puanların Standart Sapma, Aritmetik Ortalama, Basıklık, Çarpıklık Değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	Basıklık	Çarpıklık
Prososyal Davranış-Çocuk	110	75.44	9.82	.41	-.97
Anne-Çocuk İlişki/ Olumlu İlişki	110	17.49	3.92	-.20	-.77
Anne-Çocuk İlişki/ Çatışma	110	35.77	8.10	.25	-.92
Anne-Çocuk İlişkisi Toplam	110	53.26	9.95	.53	-.65
Baba-Çocuk İlişki/ Olumlu İlişki	110	20.59	6.63	.85	.41
Baba-Çocuk İlişki/ Çatışma	110	31.75	7.48	.14	-.36
Baba-Çocuk İlişkisi Toplam	110	50.20	11.21	.23	.45

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla incelenen basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin +1.5 ile -1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Bu değerler çocuk prososyallik ölçeğinden elde edilen veriler için basıklık .41, çarpıklık -.97 olarak; anne-çocuk ilişkisi ölçeğinin olumlu ilişki alt boyutu için basıklık -.20, çarpıklık -.77; anne-çocuk ilişkisi ölçeğinin çatışma alt boyutu için basıklık .25, çarpıklık -.92; baba-çocuk ilişkisi ölçeğinin olumlu ilişki alt boyutu için basıklık .85, çarpıklık .41; baba-çocuk ilişkisi ölçeğinin çatışma alt boyutu için basıklık .14, çarpıklık -.36 değerleri bulunmuştur. Bu doğrultuda, verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Araştırmaya katılan çocukların prososyal davranış puanlarının aritmetik ortalamasının 75.44, standart sapmasının 9.82 olarak hesaplandığı görülmektedir. Anne-çocuk ilişkisine ait puanlara bakıldığında; anne-çocuk ilişkisi olumlu ilişki alt boyutunun aritmetik ortalaması 17.49, standart sapmasının 3.92, anne-çocuk ilişkisi çatışma alt boyutunun aritmetik ortalaması 35.77, standart sapmasının 8.10 olduğu görülmektedir. Baba-çocuk ilişkisine ait puanlara bakıldığında; baba-çocuk ilişkisi olumlu ilişki alt boyutunun aritmetik ortalaması 20.59, standart sapmasının 6.63, baba-çocuk ilişkisi çatışma alt boyutu aritmetik ortalaması 31.75, standart sapmasının 7.48 olduğu görülmektedir. Bu tabloya göre, çocuk-anababa ölçme aracı ile alınan puanın düşük olması ebeveyn ile çocuk arasındaki olumlu ilişkiyi göstermesi sebebiyle, araştırmaya katılan çocukların anneleri ve babaları ile olumlu ilişkilerinin olduğu söylenebilmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların prososyal davranışları ile anne-çocuk ve baba-çocuk ilişkisinin arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılarak elde edilen bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.*Çocukların Prososyal Davranışları ile Anne-Çocuk ve Baba-Çocuk Puanlarının Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

	1	2	3	4	5	6	7
Çocuk Prososyallik	1						
Anne-çocuk (olumlu ilişki)	-.438**	1					
Anne-çocuk (çatışma)	-.284*	.282*	1				
Baba-çocuk (olumlu ilişki)	-.464**	.179	.067	1			
Baba-çocuk (çatışma)	-.382**	.092	.333**	.385**	1		
Anne-çocuk ilişkisi toplam	-.404**	.624**	.926**	.125	.308**	1	
Baba-çocuk ilişkisi toplam	-.502**	.193*	.242*	.818**	.841**	.274*	1

p<0.01**, p<0.5*

Tablo 3'e göre, çocukların prososyal davranışları ile anne-çocuk olumlu ilişki ($r = -.438$, $p < 0.01$), anne-çocuk çatışma ($r = -.284$, $p < 0.5$), anne-çocuk ilişkisi toplamı ($r = -.404$, $p < 0.01$) ve baba-çocuk olumlu ilişki ($r = -.464$, $p < 0.01$), baba-çocuk çatışma ($r = -.382$, $p < 0.01$), baba-çocuk ilişkisi toplamı ($r = -.502$, $p < 0.01$) arasında istatistiksel olarak negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çocuk-anababa ölçme aracı ile alınan puanın düşük olması, ebeveyn ile çocuk arasındaki olumlu ilişkiyi göstermesi sebebiyle, tabloya göre çocukların anne babaları ile olumlu ilişkileri arttıkça prososyal davranış düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür. Anne-çocuk ilişkisinin, annelerin öğrenim durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemeden önce, Levene's testi ile grupların homojen dağılıma durumu incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre varyansların homojen olmadığı ($L = 5.48$, $p < .05$) görülmüştür. Daha sonra anne-çocuk ilişkisinin annelerin öğrenim durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ortalamalar arasındaki fark hesaplanarak bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.*Anne-Çocuk İlişkisinin Annelerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Anne Öğrenim Durumu	f	Sıra Ortalamaları	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Okur-yazar Değil(1)	3	99.00	4	19.97	.001*	1-2, 1-3, 3-4,
İlkokul Mezunu(2)	43	53.22				1-4, 1-5, 2-4,
Ortaokul Mezunu(3)	33	67.35				3-5, 4-5
Lise Mezunu(4)	3	7.5				
Üniversite Mezunu(5)	28	45.52				

*p< .001

Tablo 4'e göre, anne-çocuk ilişkisi toplam puanları ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($\chi^2 = 19.97$; $p < .001$). Kruskal Wallis-H analizi sonrası kullanılan Games-Howell testi sonucunda, anne-çocuk ilişkisi toplam puanlarında okur-yazar olmayan anneler ile ilkök, ortaokul, lise ve üniversite mezunları arasında; ilkök ile lise mezunları arasında; ortaokul ile lise mezunları arasında; lise ile üniversite mezunları arasında ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Baba-çocuk ilişkisinin, babaların öğrenim durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemeden önce, Levene's testi ile grupların homojen dağılıma durumu incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre varyansların homojen olduğu ($L = 34.14$, $p > .00$) görülmüştür. Daha sonra baba-çocuk ilişkisinin babaların öğrenim durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ortalamalar arasındaki fark hesaplanarak bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.*Baba-Çocuk İlişkisinin Babaların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Baba Öğrenim Durumu	f	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	sd	LSD Testi
Okur-yazar Değil(1)	0	0	Gruplar Arası	1020.33	340.11	2.84	.04*	3	2-5,3-5,
İlkokul Mezunu(2)	43	52.55	Gruplar İçi	12681.26	119.63			106	
Ortaokul Mezunu(3)	33	53.77	Toplam	13701.60				109	
Lise Mezunu(4)	3	48.80							
Üniversite Mezunu(5)	28	45.54							

*p< .05

Tablo 5 incelendiğinde, baba-çocuk ilişkisi toplam puanları ile baba öğrenim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($F = 2.84$; $p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyansların homojen

olduğu durumlarda kullanılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, baba-çocuk ilişkisi toplam puanlarında ilkökul ile üniversite mezunları arasında, ortaokul ile üniversite mezunları arasında ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, 4-6 yaş aralığındaki çocukların prososyal davranışları ve anne-babaları ile olan ilişkilerinin bağlantılı olup olmadığının belirlenerek, anne ve babaların çocuklarıyla ilişkilerinin öğrenim durumları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada korelasyon analizi neticesinde, çocukların prososyal davranışları ile anne-çocuk olumlu ilişki, anne-çocuk çatışma, anne-çocuk ilişkisi toplamı ve baba-çocuk olumlu ilişki, baba-çocuk çatışma, baba-çocuk ilişkisi toplamı arasında istatistiksel olarak negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Çocuk-anababa ölçeğinden alınan puanın yüksek olması ebeveyn çocuk arasındaki olumsuz ilişkiyi ifade ederken, alınan puanın düşük olması ise ebeveyn ile çocuk arasındaki olumlu ilişkiyi göstermektedir. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan çocukların anne babaları ile olumlu ilişkileri arttıkça prososyal davranış düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür. Alanyazın incelendiğinde, ebeveyn sıcaklığı, yanıt verebilirlik, destek ve katılımın çocukların toplum yanlısı prososyal davranışlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğuna dair çalışmalar görülmektedir (Eisenberg vd., 2015; Williams ve Berthelsen, 2017). Akıl yürütmeye, açıklamalara ve ayrıcalığın kaldırılması gibi hafif davranışsal olumsuzluklara dayalı pozitif disiplin yaklaşımının, prososyal davranışların canlandırılmasıyla ilişkili düzenleyici becerilerin geliştirilmesi için önemli bir işlev taşıdığı ifade edilmektedir (Eisenberg vd., 2015; Luengo-Kanacri vd., 2013). Sosyalleşme teorileri, olumlu ebeveynlik ile çocukların toplum yanlısı davranışları arasındaki bağlantılara ilişkin çok sayıda argüman sunar (Hastings, Miller ve Troxel, 2015, akt. Pastorelli vd., 2016). Çocukların sosyal dünyada olumlu davranma kapasitelerinin, aile içindeki yakın ilişkilerdeki olumlu deneyimlerden etkilendiği belirtilmektedir (Hoffman, 2000). Zhang (2011) ebeveyn çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinliğini açıklama düzeyini incelediği araştırmasında ebeveyn çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinliğini pozitif yönde anlamlı düzeyde açıkladığını ifade etmiştir. Besleyici bir ebeveyn, çocuklar tarafından taklit edilmesi daha muhtemel olan bir duygusal ilgi (yani sempati), şefkat ve rahatlatıcı davranışlar modeli sunar (Grusec ve Hastings, 2015). Ayrıca, sıcak ve destekleyici ebeveynler, çocuklarıyla etkileşimde bulunurken olumlu duyguları ifade etmeye, çocuklarında olumlu ve olumsuz duyguların ifadesini teşvik etmeye ve nihayetinde öz düzenlemeyi geliştirmenin etkili yollarını öğrenme fırsatları sağlamaya daha yatkındır (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011). Ebeveynin sıcak ve yol gösterici ilişkileri çocukların çatışma ve problemlerini başarılı ve olumlu bir biçimde nasıl çözecekleri konusunda model olmasını sağlayabilir. Olumlu ebeveyn ilişkisinde, çocuklar diğer bireylerle etkileşimlerinde yardımcı olan yeni sosyal ve bilişsel becerileri sistematik ve anlamlı bağlamda öğrenme ve deneme imkânı bulurlar. Aksine, ebeveyn ilişkilerinde düşmanca, agresif ve çatışmalı olan ebeveynler bu uyumsuzlukları ile çocuklarına model olabilirler. Olumsuz ebeveyn ilişkisi çocukların diğer bireylerle etkileşimlerinde çatışmalı ilişkiler yaşamalarına neden olabilir. Bu nedenle ebeveyn çocuk ilişkilerinin olumlu ya da çatışmalı olması çocukların psikososyal gelişimlerini önemli düzeyde etkilemektedir (Myers ve Pianta, 2008). Aynı zamanda, ebeveyn çocuk ilişkisinin çatışmalı olması, erken çocukluk döneminde ve okul dönemindeki çocukların davranış problemleri sergilemelerine neden olmaktadır (Simkiss vd., 2013). Williams ve Berthelsen'in (2017) araştırması, daha sık çatışmalı ebeveynlik (örneğin, öfkelenme, sesini yükseltme, bir çocuğu cezalandırırken kızma oranları) bildiren ebeveynlerin çocuklarının daha zayıf öz düzenlemeye sahip olduğunu ve bu çocukların potansiyel prososyal becerilerinin daha zayıf olduğunu ortaya çıkarmıştır. Erken çocukluk döneminde anne-çocuk etkileşimi üzerine yapılan çalışmalar, ebeveynlik kalitesinin genel sosyalleşme için önemli olduğunu açık bir şekilde göstermektedir (Dunn, 1988; Kochanska, 1991). Alanyazında, Ural ve diğerleri (2015) anne çocuk ilişkisinin sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile sosyal davranış denetimlerinin sosyal ilişki denetim boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, anne çocuk ilişkisinin ilgisizlik ve ihmal boyutu ile sosyal ilişki denetim boyutu arasında negatif anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Pianta, Nimetz ve Bennet (1997) anne-çocuk ilişkisi ile erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal yetenekleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Anne desteği ve sıcaklığının erken çocukluk döneminde daha fazla işbirliği (Frankel ve Bates, 1990), olumlu sosyal davranış ve başkalarına ilgiyle ilişkili olduğu bildirilmiştir (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow ve King, 1979). Yağmurlu ve Sanson'un (2009) çalışmasında, anne sıcaklığı, erken çocuklukta çocuğun kendisi ve akranları tarafından olumlu sosyal davranışlarının bildirilmesiyle ilişkilendirilmiştir. Pastorelli ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada anne-çocuk ilişkisinin kalitesi, sonraki dengeli pozitif ebeveyn disiplini öngörmüştür. Aynı zamanda çalışma, çocuğun toplum yanlısı sosyal davranışının, zaman içindeki değişkenlerin ve bunların zaman içindeki ilişkilerinin ötesinde, aile içindeki duygusal iklim üzerinde evrensel bir etkisi olduğuna dair kanıt sağlamıştır. Newton ve diğerlerinin (2014) çalışması erken çocuklukta anne duyarlılığının çocukların ilerleyen yıllardaki olumlu sosyal davranışlarını öngördüğünü ortaya çıkarmıştır. Garner, Dunsmore ve Southam-Gerrow (2008), duyguları sıklıkla açıklayan annelerin, duygu durumu bilgisi ölçümünde iyi performans gösteren ve daha prososyal davranış sergileyen çocuklara sahip olma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Ebil ve Erus (2023) çalışmalarında, mizaç ve olumsuz anne-çocuk, olumsuz baba-çocuk ilişkisinin çocukların prososyal davranışlarını yordadığını tespit etmiş ve çocuk-ebeveyn ilişkisinin prososyal davranışlarla ilişkisinin önemine vurgu yapmışlardır. Ferreira ve diğerleri (2016) anne-çocuk, baba-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin prososyal davranışlarla ilişkisini inceledikleri çalışmada, anne-çocuk ilişkisinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerinden dolaylı bir şekilde prososyal davranışları etkilediğini, baba-çocuk ilişkisinin ise doğrudan prososyal davranışları şekillendirdiğini ortaya koymuştur.

Mevcut araştırmada, anne-çocuk ilişkisi toplam puanları ile annenin öğrenim düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okur yazar olmayan annelerin ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan annelerden olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisinin daha

yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularını destekleyici olarak, Saygı ve Uyanık-Balat (2013) anasınıfına devam eden çocuğu olan annelerin çocukları ile ilişkilerinde annenin eğitim düzeyi ve çalışma durumuna göre çatışma ve yakınlık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlemişlerdir. Çakıcı (2006), anne çocuk ilişkisinde, annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarıyla olan ilişkilerinin daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Şendoğdu (2000), annelerin öğrenim düzeyi azaldıkça çocuklarına karşı daha katı ebeveyn tutumu sergilediklerini tespit etmiştir. Bu doğrultuda, öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarına karşı sergiledikleri katı tutum ve baskının çocukları ile daha fazla çatışma yaşamalarına, öğrenim düzeyinin yükselmesinin ise çocuk yetiştirmeye dair annelerin gelişime ve değişime açık olarak olumlu ilişki kurmalarına yol açtığı söylenebilir.

Araştırmanın baba-çocuk ilişkisi toplam puanları ile baba öğrenim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukları ile olumlu ilişkilerinin arttığı görülmektedir. Alanyazına bakıldığında, babaların çocuklarının öz-düzenlemelerini destekleyerek toplum yanlısı davranışlara katkısını araştıran çalışmalar, babaların ebeveynliklerinin annelere göre nispeten düşük, destekleyici davranış bağlamında önemli olduğunu (Martin vd., 2010) ve baba davranışlarının, aynı anne davranışlarına kıyasla çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde daha az etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Baptista vd., 2016). Dereli ve Dereli (2017), babanın öğrenim düzeyi azaldıkça ebeveyn-çocuk ilişkilerinde yaşanan çatışmanın arttığını belirlemişlerdir. Homem ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada babaları içeren aile müdahalelerinin babanın olumlu ebeveynliğini etkilemiş ve çocukların sosyal davranışları üzerinde de olumlu etkiler göstermiştir. Uzun ve Baran (2019), babanın öğrenim durumunun yüksek olmasının çocuğu ile ilişkisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2007), öğrenim düzeyi düşük olan babaların babalığa dair yeterlik puanlarının daha az olduğunu tespit etmişlerdir. Özyürek ve Tezel (2005), babaların öğrenim düzeyinin yükselmesiyle çocuklarına karşı olan katı ve sert tutumunun azaldığı ve çocuğuyla olan ilişkisini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Güzel'in (2019) çalışması, babanın öğrenim durumu arttıkça çocukları ile daha olumlu bir ilişki içinde olduğunu, öğrenim durumu azaldıkça çocuklarıyla çatışmalarının arttığı sonucunu göstermiştir. Aksoy ve Tatlı'nın (2019) çalışmasında, lisans ve üzeri öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinde diğer babalara göre daha az seviyede çatışma yaşadıkları belirlenmiştir. Karasu (2022), düşük öğrenim düzeyine sahip babaların çocuğuyla olan ilişki düzeyinin öğrenim düzeyi yüksek olan babalara göre daha düşük olduğunu belirlemiştir. Gözübüyük'ün (2020) çalışmasında babanın öğrenim durumunun baba çocuk ilişkisini etkilemediği görülmekle birlikte, çocukları ile çatışmalarını etkilediği görülmüştür. Buna göre, öğrenim düzeyi yüksek olan babaların çocukları ile ilişkilerinin daha olumlu olurken daha az çatışma yaşadıkları ifade edilmiştir. Baba-çocuk ilişkisine yönelik olarak gerçekleştirilen pek çok çalışmada (Özkan, 2014; Uyanık vd., 2016) öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukla yaşanan ilişkinin olumlu yönde etkili olduğu görülmektedir. Ünüvar ve Senemoğlu (2010), lisans ve lisansüstü mezunu babaların çocuklarıyla daha nitelikli zaman geçirdikleri ve çocuklarına karşı daha ilgili oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda, öğrenim düzeyi yüksek babaların çocuklarıyla etkileşimlerinde daha bilinçli olmalarının daha az çatışma yaşayarak olumlu ilişki içerisinde olmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

ÖNERİLER

Alanyazın araştırmalarının, genellikle anne olmak üzere tek bir ebeveyn yanıtlayıcısına dayandığı görülmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın güçlü yanları arasında, anne ve babalardan çocuklarıyla ilişkilerine dair ebeveynlik üzerine raporlarının ayrı ayrı dahil edilmesi sayılabilir. Çalışmada, nedensel sonuçlar çıkarma olasılığını kısıtlayan korelasyonel analizin doğası ve kesitsel tasarımı bu çalışmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda, veri toplama süreci ile ilgili olarak daha uzun bir gelişim döneminde dolaylı etkileri kapsayan boylamsal bir analiz gerçekleştirilmesi önerilebilir. Araştırmada, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve prososyal becerileri içeren gelişimsel yollarla ilgili olması muhtemel çocuk kaynaklı etkiler, kültürel statü veya diğer bağlamsal sosyo-demografik değişkenler kontrol edilmemiştir. Gelecekteki araştırmalarda, bu bağlamsal değişkenler daha geniş bir yelpazede incelenebilir. Erken çocukluktaki mizaç eğilimi önemli olmakla birlikte, davranış gelişimi büyük ölçüde dış çevre ve özellikle aile ilişkileri aracılığıyla şekillenir. Bu durum, aile içindeki ilişkileri destekleme gerekliliğini özellikle önemli hale getirir. Mevcut çalışmanın bulguları, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çocukların prososyal davranışları ile ilişkisini ortaya koyarak bu davranışları geliştirmenin temeli olarak aile içi olumlu ilişkileri artırmayı amaçlaması gerektiğini göstermektedir. Buna dayanarak prososyal davranış becerilerini geliştirmeyi amaçlayan müdahalelerin daha etkili olması için hem ebeveyn hem de çocuk bileşenlerini içermesi önerilmektedir. Genel olarak hem anneleri hem de babaları içeren daha fazla araştırmanın toplum yanlısı gelişim yollarını anlamak için faydalı olacağı açıktır.

KAYNAKÇA

- Akgün, E. ve Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk anababa ilişki ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 44-53.
- Aksoy, S. ve Tatlı, B. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların çocuklarıyla olan ilişkileri ile babalık rolü algıları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *ÇKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Bağcı, B. ve Öztürk-Samur, A. (2016). Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 59-79.

- Baptista, J., Osoria, A., Martins, E.C., Castiajo, P., Barreto, A.L., Mateus, V., Soares, I., & Martins, C. (2016). Maternal and paternal mental-state talk and executive function in preschool children. *Social Development*, 26, 129–145. <https://doi.org/10.1111/sode.12183>.
- Bell, R.Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81–95.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302–306.
- Çakıcı, S. (2006). *Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin anne-çocuk ilişkilerinin ve aile işlevlerinin anne-çocuk ilişkilerine etkisinin incelenmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Dereli, E. ve Dereli, B.M. (2017). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227-258. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.9>
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Harvard University Press.
- Ebil, S., & Erus, S.M. (2023). Temperament and parent-child relationship as predictors of prosocial behavior of 60-72-month-old children. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 12(3), 180-198. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1174856>
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 646–702). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Smith, C.L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K.D. Vohs, & R.F. Baumeister (Vol. Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd edn, pp. 263–283). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M.E. Lamb, & C. Garcia Coll (Vol. Eds.), R.M. Lerner (Series Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3, Social, emotional, and personality development (7th edn, pp. 610–656). New York: Wiley.
- Ferreira, T., Cadmina, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P.M. (2016). Preschool children's prosocial behaviour: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 525, 1829–1839. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0369-x>.
- Frankel, K. A., & Bates, J. E. (1990). Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior, and temperament. *Child Development*, 61(3), 810–819. <https://doi.org/10.2307/1130965>
- Games, P.A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8, 531-564.
- Garner, P.W., Dunsmore, J.C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17(2), 259-277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00424.x>
- Gözübüyük, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Grusec, J.E., & Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4–19.
- Grusec, J.E., & Hastings, P.D. (Eds.) (2015). *Handbook of socialization*. Guilford Press.
- Gülümser, A, Bozoğlu, H. ve Pekşen, E. (2013). *Araştırma ve deneme metotları* (3.baskı). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Ziraat Fakültesi Ders Kitabı:48, Samsun
- Güzel, H. (2019). 3-6 yaş çocuğu olan babaların çocuklarıyla ilişkilerinin incelenmesi (Gaziantep Örnekleme). *6.Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi (26-27 Nisan 2019, Gaziantep, Türkiye) Eğitim Bilimleri Tam Metin Bildiri Kitabı*, 245-49
- Han, Z.R., Qian, J., Gao, M., & Dong, J. (2015). Emotion socialization mechanisms inking Chinese fathers', mothers', and children's emotion regulation: A moderated mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3570–3579. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0158-y>.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Johnson, G., Kent, G., & Leather, J. (2005). Strengthening the parent-child relationship: A review of family interventions and their use in medical settings. *Child Care Health Development*, 31(1), 25-32.

- Kandır A., & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 10(4), 33-38.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*, 62(6), 1379-1392. <https://doi.org/10.2307/1130813>
- Laible, D.J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 45-59.
- Lerner, R.M., Brentano, C., Dowling, E.M., & Anderson, P.M. (2002). Positive youth development: Thriving as a basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development*, 95, 11-34.
- Luengo-Kanacri, B.P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffian_o, A., & Caprara, G.V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. *Journal of Personality*, 81, 302-312.
- Martin, A., Ryan, R.M., & Brooks-Gunn, J. (2010). When fathers' supportiveness matters most: Maternal and paternal parenting and children's school readiness. *Journal of Family Psychology*, 24(2), 145-155. <https://doi.org/10.1037/a0018073>.
- Meuwissen, A., & Englund, M.M. (2016). Executive function in at-risk children: Importance of fatherfigure support and mother parenting. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 72-80. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.04.002>.
- Myers, S., & Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on the student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 600-608.
- Newton, E. K., Laible, D., Carlo, G., Steele, J.S., & McGinley, M. (2014). Do sensitive parents foster kind children, or vice versa? Bidirectional influences between children's prosocial behavior and parental sensitivity. *Developmental Psychology*, 50, 1808-1816.
- Özkan, T. (2014). *Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Özyürek, A., ve Tezel-Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Pastorelli, C., Lansford, J. E., Kanacri, B.P.L. Malone, P.S., Giunta, L.D., Bacchini, D., Bombi, A.S., et al. (2016). Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(7), 824-834. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12477>
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships and adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280.
- Putnick, D.L., Bornstein, M.H., Lansford, J.E., Malone, P.S., Pastorelli, C., Skinner, A.T., Sorbring, E., et al. (2015). Perceived mother and father acceptance-rejection predict four unique aspects of child adjustment across nine countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 923-932.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18, 65-79.
- Saygı, D. ve Uyanık-Balat, G. (2013). Anasınıfına devam eden çocuğu olan annelerin çocukları ile ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Human Science*, 10(1), 844-862.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2007). Bazı kişisel özelliklerine göre okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının babalığa yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 425-438.
- Simkiss, D.E., MacCallum, F., Fan, E.E.Y., Oates, J.M., Kimani, P.K., & Stewart-Brown, S. (2013). Validation of the mothers object relations scales in 2-4 year old children and comparison with the child-parent relationship scale. *Healthand Quality of Life Outcomes*, 11(1), 11-49. <https://doi.org/10.1186/1477-7525->
- Şendoğdu, M.C. (2000). *Anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının anne-babalarını algılamaları ile anne babaların kendi tutumlarını algılamaları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Şener, Ş. ve Karacan, E. (1999). Anne-bebek çocuk etkileşiminde olumlu ve olumsuz özellikler. (Ed: Aysel Ekşi). *Ben hasta değilim*. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ural, O., Güven, G., Efe-Azkeskin, K., Sezer, T., Yılmaz, E., Akşin, E. ve Bayındır, D. (2015). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin kabul-red düzeyleri ile sosyal davranış denetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 456-471.

- Uyanık, Ö., Kaya, Ü.Ü., Kızıltepe, G.İ., ve Yaşar, M.C. (2016). Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babaların çocukları ile olan ilişkilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(4), 515-531. DOI number: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.10509>
- Uzun, H. ve Baran, G. (2019). Babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-60. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.518207>
- Ünüvar, P. ve Senemoğlu N. (2010). Babaların 3-6 yaş grubu çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğini geliştirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 55-66
- Williams, K.E., & Berthelsen, D. (2017). The development of prosocial behaviour in early childhood: Contributions of early parenting and self-regulation. *IJEC*, 49, 73-94. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0185-5>
- Yağmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behaviour in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology*, 61, 77-88.
- Zhang, X. (2011). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 192-204.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50(2), 319-330. <https://doi.org/10.2307/1129406>
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R.A., Reiser, M., Guthrie, I.K., & Shepard, S.A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 893-915.



Araştırma Makalesi

Kariyer Kararsızlığının Yordayıcısı Olarak Psikolojik İhtiyaçlar

Psychological Needs as Predictors of Career Indecision

Research Article

Hacı Arif Doğanülkü*¹

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2025
Cilt 7, Sayı 1
Sayfalar: 44-53
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 10.12.2024
Kabul : 15.04.2025

DOI: 10.47770/ukmead.1599039

Özet

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ile kariyer kararsızlıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın katılımcılarını 196 kadın, 126 erkek olmak üzere toplamda 322 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 29 arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplamak amacı ile “Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği” ve “Kariyer Kararı Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler ise Pearson korelasyon analizi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi tabanlı yol analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda üç temel psikolojik ihtiyacında (özerklik, ilişki, yetkinlik) kariyer kararsızlığı ile olumsuz yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ve ayrıca kariyer kararsızlığı üzerinde olumsuz yönde anlamlı yordayıcılar olduğu bulguları elde edilmiştir. Bu bulgular artan psikolojik ihtiyaç tatmininin üniversite öğrencilerinin azalan kariyer kararsızlıkları ile ilişkili olduğu sonucunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Kariyer, Kariyer kararsızlığı, Psikolojik ihtiyaçlar

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between the psychological needs of university students and their career indecision. The participants of the study consisted of 322 university students in total, 196 female and 126 male. The ages of the participants ranged from 18 to 29. “The Balanced Measure of Psychological Needs Scale” and “The Career Decision Scale” were used to collect data in the study. The collected data were analyzed using Pearson correlation analysis and Structural Equation Modeling-based path analysis. As a result of the analyses, it was found that three basic psychological needs (autonomy, relatedness, competence) were significantly negatively correlated with career indecision and were also significant negative predictors of career indecision. These findings indicate that increasing psychological need satisfaction is associated with decreasing career indecision of university students.

Career, Career indecision, Psychological needs

Keywords

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2025
Volume 7, No 1
Pages: 44-53
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 10.12.2024
Accepted : 15.04.2025

DOI: 10.47770/ukmead.1599039

¹ Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, adoganulku@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2055-7511>

Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'nun 25.06.2024 tarih ve E.1017825 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

GİRİŞ

Kariyer, kişinin kendisi ve çevresi hakkında bilgi aramasını ve işlemlerini içeren sürekli bir süreçtir. Bu süreç yapısında birçok karar durumu barındırır. Kariyer yollarını sağlıklı bir şekilde inşa edebilmede bu kararlar büyük önem arz eder (Hirschi, 2009; Viola ve diğerleri, 2016). Kariyer kararları, kişinin yaşamı boyunca vereceği en karmaşık ve önemli kararlardan birisidir (Aşık ve Akgül, 2022; Fabio ve diğerleri, 2013). Bu kararlar bireylerin hayatında etkili olup onların sosyal, ekonomik ve duygusal refahında önemli rol oynarlar (Bimrose ve Mulvey, 2015; Lent ve Brown, 2020). Kariyer kararı verme, bir bireyin düşünce süreçlerinin, mesleki seçimler yapmak için kendi bilgisini mesleki bilgiyle birleştirme becerisini ifade eder. Kariyer kararları, bilgi toplamayı, işlemeyi ve alternatifleri karşılaştırmayı içerdiğinden, bu tür kararlar birçok açıdan değerlendirilmelidir. Kariyer kararları genellikle bir çalışma veya eğitim alanı seçmeye, bir iş seçmeye, bir işten diğerine geçmeye veya ne zaman ve nasıl emekli olacağına yönelik kararlardır (Gati ve Kulcsár, 2021). Görüldüğü üzere eğitime başlama sürecinden emekli olana kadar süreçte kariyer karar durumları söz konusudur. Ancak özellikle iş hayatına geçiş aşamasında olan üniversite öğrencileri için bu kararlar daha da önemlidir (Boo ve Kim, 2020).

Üniversite öğrencilerinin içinde bulunduğu beliren yetişkinlik dönemi kariyer kararları verme açısından kritik bir dönemdir (Gati ve diğerleri, 2019). Öğrencilerin bu dönemde aldıkları kariyer kararları onların ihtiyaçlarını, değerlerini ve ilgi alanlarını karşılama ve nihayetinde yaşam kalitelerini etkileme potansiyeline sahiptir (Guay ve diğerleri, 2006). Dolayısıyla üniversite öğrencileri için kariyer kararları ciddiye alınması gereken önemli kararlardır. Ancak üniversite öğrencileri kariyer kararı durumlarına ilişkin zorluklar yaşayabilmektedir. Kariyer karar süreçlerine yönelik üniversite öğrencilerinin yaşadığı en temel zorluklardan birisi kariyer kararsızlığı olarak değerlendirilmektedir (Gyarteng-Mensah ve diğerleri, 2022; Lipshits-Braziler ve diğerleri, 2016). Son yıllarda özellikle de üniversite öğrencilerinde kararsızlığının bir hayli yüksek olduğu ortaya konmuştur (Boo ve Kim, 2020; Mansor ve Rashid, 2013). Kariyer kararı verme sürecinde kararsızlık yaşanması, yoğun strese yol açabilmektedir (Aşık ve Akgül, 2022). Ayrıca kariyer kararsızlığı, öğrencilerin kendilerinden beklenen mesleki gelişim görevlerini yerine getirirken zorluk yaşamalarına neden olan bir faktör olarak da değerlendirilmektedir (Çakır, 2011). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin kariyer karar süreçlerine destek olabilmek için kariyer kararsızlıkları ile ilişkili olabilecek yapıları ortaya koymak önemli bir yol gösterici olabilir.

Kariyer kararsızlığı

Karar verme, birden fazla seçeneğin olduğu durumda, seçeneklerden en uygununu tercih edip eyleme geçmeyi ifade eder. Hayata ilişkin birçok karar durumu olmakla birlikte insanların vermek zorunda oldukları önemli kararlardan birisi kariyer kararlarıdır (Gati ve diğerleri, 2019). Meslek psikolojisinde kariyer kararı verme son zamanlarda temel araştırma konularından birisi haline gelmiştir (Gati ve Kulcsár, 2021). Kişinin hayatındaki her alanı etkileyebilecek olan kariyer kararı, yönetilmesi kolay olmayan bir süreç haline gelmiştir. Kariyer kararı verme alanyazınında, kariyer kararı verme sürecindeki sorunları tanımlamak ve farklı bağlamlarda karar verememeyi etkileyen faktörleri anlamak için kariyer kararsızlığı kavramından yararlanılmaktadır (Germeijs ve De Boeck, 2003). Birden fazla disiplini kapsayan birçok kariyer kararı çalışması, kariyer kararsızlığını tanımlamış ve sosyal bilişsel teori (Bandura, 1986), sosyal bilişsel kariyer teorisi (Hackett ve Betz, 1981), bilişsel bilgi işleme teorisi (Sampson ve diğerleri, 1999) ve karar teorisi (Gati, 1986) gibi teorilere dayalı olarak kariyer kararsızlığının nedenleri, engelleri ve yordayıcıları anlaşılmaya çalışılmıştır.

Kariyer kararı verme süreci, birçok genç yetişkin için en önemli gelişimsel görevidir (Citarella, 2018). İki ayrı kutupta konumlanan kariyer kararı verme durumu, kariyer kesinliği ve kariyer kararsızlığı şeklinde sonuçlanmaktadır (Osipow ve Winer 1996). Kariyer kesinliği, bir kişinin kariyer seçimi hakkında ne kadar kendine güven duyduğuyla ilgiliyken, kariyer kararsızlığı ise genel olarak kişinin eğitimsel, mesleki veya kariyerle ilgili yolu konusunda kararsız olma durumunu ifade eder (Xu ve Bhang, 2019). Kariyer kararsızlığı, bilgi eksikliği gibi odaksal sorunlar nedeniyle eğitim veya meslek seçimini belirleyememe olarak da tanımlanmaktadır (Kelly ve Lee 2002).

Kişinin eğitim veya mesleki yolu hakkında kararsız olma durumunu ifade eden kariyer kararsızlığı, yaygın bir gelişimsel zorluk da olarak ifade edilmektedir (Lipshits-Braziler ve diğerleri, 2016; Xu ve Bhang, 2019). Kariyer kararsızlığı ayrıca bireyin ekonomik refahı ve toplum içindeki statüsünü şekillendirdiği için özellikle önemlidir (Güneş ve Korkut-Owen, 2021). Ortalama bir insan hayatı boyunca işte yaklaşık 90.000 saat geçirebileceğinden (Pryce-Jones, 2011), yanlış kararlar vermek ömür boyu mutsuzluğa, hüsrana ve depresyona neden olabilir (Career Hunter, 2017). Nitekim araştırmalar kariyer kararsızlığı ile depresyon (Saunders ve diğerleri, 2000; Walker ve Peterson, 2012) arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca kariyer kararsızlığı kaygı (Park ve diğerleri, 2017), öz yeterlik (Jemini-Gashi ve diğerleri, 2021) ve iyi oluş (Şeker, 2020) ile de yakından ilişkilidir. Bu bağlamda kariyer kararsızlığı üzerinde yordayıcı olabilecek faktörlerin belirlenmesi önleyiciliğe katkı sunması açısından önemli hale gelmiştir.

Temel psikolojik ihtiyaçlar

Psikolojik ihtiyaçlar konusunda birçok teori ortaya atılmış olmakla birlikte son dönemlerde gelişen, Deci ve Ryan (1985) tarafından ortaya koyulan Öz Belirleme Kuramı (ÖBK) çok önemli bir bakış açısı sunmaktadır. ÖBK, insan davranış ve gelişimini motivasyonel süreçler çerçevesinde açıklamaya çalışan ampirik temelli psikolojik bir kuramdır (Ryan ve Deci, 2017). Kuram, insanların içinde bulundukları çevreyi merak eden, oldukça aktif sosyal canlılar olarak evrildiğini ve davranışların ise insanın çevresi ile olan etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını varsaymaktadır. Kuramının öngörmek istediği temel durumlardan birisi biyolojik, sosyal ve kültürel unsurlar göz önünde bulundurularak, insanın doğuştan getirdiği kapasitesinin hangi koşullar

altında gelişebileceği ve hangi koşulların gelişim ve büyümeye engel olabileceğini saptayabilmektir (Ryan ve Deci, 2017). Bu etkileşimde, yakın ilişkilerin rolü detaylı olarak incelenir (Knee ve diğerleri, 2013; La Guardia ve Patrick, 2008).

ÖBK kişisel gelişim için gerekli besinler olarak ifade edilen özerklik, ilişki ve yetkinlik olmak üzere bireylerin üç temel psikolojik ihtiyaca gereksinimi olduğunu vurgular (Deci ve Ryan, 2008). Bu ihtiyaçlardan özerklik ihtiyacı bireyin seçimlerini kendisi yapması ve kendi davranışlarını başlatma iradesini kendisinde görmesi olarak ifade edilmektedir. Özerk kişi tamamen çevresinden ayrı değildir, aksine gerektiğinde çevresinden yardım talep eder. Ayrıca, kuralların var olması kişinin özerk hissetmesine engel değildir; kişi kendi seçimiyle kurallara uymayı, görevlerini yerine getirmeyi, diğerlerine bağlanmayı seçebilir. Dolayısıyla, kuralların yokluğu değil, seçim yapabiliyor olmak kişiyi özerk kılmaktadır. Yetkinlik ihtiyacı, bireyin yaptığı veya yapacağı faaliyetlere yönelik kendisini muktedir görmesi ile ilgilidir. İnsanlar çevrelerinde etki yaratabildiklerinde yetkin hissederek ve bu hissiyat ile ortaya çıkan motivasyon büyüme ve gelişmeyi başlatır. İlişki ihtiyacı ise bireyin çevresi ve diğer insanlar ile bağlantılı olma gereksinimini yansıtmaktadır. Diğer insanlara yönelik aidiyet hissetme ve bağlılık, doyum verici ve destekleyici sosyal ilişkilere duyulan arzu, ilişki ihtiyacının bir ürünüdür (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2017).

ÖBK potansiyel olarak insanların psikolojik ihtiyaçlarını (özerklik, yetkinlik ve ilişki) karşılama yönünde hareket etme eğiliminde olduğunu vurgular (Ryan ve Deci, 2017). ÖBK açısından insanın büyüme, toplumla bütünleşme ve iyi oluş gibi yaşamsal amaçlarını karşılayabilmesi için bu üç temel psikolojik ihtiyacı doyurmasına gereksinim vardır (Deci ve Ryan, 2000). Bu kuram insanların psikolojik ihtiyaçlarını (özerklik, yetkinlik ve ilişki) karşılamaları halinde, içsel olarak motive olduklarını ve ihtiyaçların tatmininin kişisel gelişime, bütünlük ve esenliğe yol açtığını ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2017).

Kariyer kararsızlığı ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişki

Özellikle son yirmi yıllık zaman diliminde psikolojik ihtiyaçlarının kariyer süreçlerinde etkili olabileceğine yönelik bir görüş gelişmeye başlamıştır (Tang, 2003). Bu durumu doğrulayacak şekilde Girgin-Büyükbayraktar ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırmada bireylerin kariyer yaşantılarına etki eden faktörlerin bir tanesinin de psikolojik ihtiyaçlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaya paralel olacak şekilde Baltacı ve diğerleri (2020) kariyer karar verme güçlüğüne özerklik psikolojik ihtiyacı ile negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Kişinin kariyeriyle ilgili güncel gelişim görevlerini yerine getirebilmesinde psikolojik ihtiyaçların önemli rolü olduğu vurgulanmaktadır (Ayaz ve Eşici, 2017). Çünkü ihtiyaç tatmini, bireyin kariyerine yönelik arayışta olması ile ilişkilidir (Li ve diğerleri, 2023). Zhang ve Jin (2019), tatmin edilmiş ihtiyaçların çalışanların kariyer arayışı algısını olumlu yönde yordadığını ampirik olarak doğrulamıştır. ÖBK açısından bakıldığında (Deci ve Ryan, 2000; Koole ve diğerleri, 2019), temel psikolojik ihtiyaçların engellenmesi bireylerin içsel motivasyonuna zarar verirken, ihtiyaçların karşılanması ise doğal büyüme süreçlerini (örneğin, içsel olarak motive edilmiş davranışları) kolaylaştıracaktır. Bu nedenle, ihtiyaçların tatmini bireylerde olumlu durumlara yol açmakta ancak ihtiyaçların engellenmesi ise bireyleri kariyer arayışından uzaklaştırarak kariyer kararsızlığına neden olmaktadır (Li ve diğerleri, 2023).

Araştırmalar lisans öğrencilerinde psikolojik ihtiyaçlar ile hedef belirleme (Holding ve diğerleri, 2020), kariyer kararı verme (Pesch ve diğerleri, 2018) ve kariyer kararsızlığı (Doren ve Kang, 2016) arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Olafsen ve Deci'ye (2020) göre, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması motivasyonu ve davranışı teşvik edebilir. Bu bağlamda özerklik, yetkinlik ve ilişki psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması da keşifte bulunma ve kariyer kararı alma yönündeki girişimci davranışlara yol açarak kariyer kararsızlığından bireyi uzaklaştırabilir. Özerklik ihtiyacı bireyin yaşantısına ilişkin sorumluluğu ve yönetimi kendisinde hissetmesidir (Ryan ve Deci, 2017). Bireyin hayatına ve geleceğine dair sorumluluğu kendisinde hissetmesi kariyerine yönelik aktif bir yaklaşım göstermesine kaynak olurken bunu hissetmemesi ise bireyi pasif pozisyonda tutarak kararsız kalmasına sebep olabilmektedir (Crant, 2000). Yetkinlik ihtiyacı bağlamında bakıldığında ise bu ihtiyaç bireyin yapacaklarına yönelik kendisini yeterli görmesini ifade eder (Ryan ve Deci, 2017). Yetkinlik ihtiyacı yeterince doyurulmamış birey karar verme sürecinde zorluk yaşayarak kararsız kalabilir. Çünkü bireyler yetkin olduğunu hissettikleri durumlar üzerinde eyleme geçmek isterler (Hirschi ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla yetkinlik hissedilmemesi ise bir kararsızlık sebebi haline gelebilir. Son olarak ilişki ihtiyacı ise bireyin etrafı ile güçlü bağlar kurmasına ve kendisini ait hissetmesine yönelik bir ihtiyaçtır (Ryan ve Deci, 2017). Bireyin etrafından aldığı sosyal destek onun ilişki psikolojik ihtiyacının karşılanmasında önemli bir faktördür. Kariyer kararsızlığını incelemek için yapılan araştırmalarda sosyal desteğin önemi vurgulanmıştır (Jemini-Gashi ve diğerleri, 2021). Wolfe ve Betz'e (2004) göre, ebeveyn desteği kariyer kararsızlığı ile ilişkilidir. Ayrıca, Nota ve diğerleri (2007), sosyal destek ile kariyer kararsızlığı arasında anlamlı bir negatif ilişki olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla ilişki ihtiyacı, bireyin sosyal desteği bağlamında önemli bir unsur olarak kariyer kararsızlığı üzerinde etkili olabilecek bir ihtiyaçtır. Özetle özerklik, yetkinlik ve ilişki ihtiyaçlarının bireylerin kariyer kararsızlığı ile ilişkili olabilecek ihtiyaçlar olduğu ifade edilebilir.

Mevcut çalışma

Kariyer kararsızlığı, üniversite öğrencilerinin muzdarip olduğu kritik bir konudur (Boo ve Kim, 2020). Fouad ve diğerleri (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, üniversite öğrencilerinin kariyer kararı vermek için kendilerini hazır hissetmediklerini, kariyer sürecine dair bilgilerini ve problem çözme becerilerini yetersiz olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Kariyer kararsızlığı, kariyer danışmanlığı alanın yaygın sorunlarından birisidir (Lipshits-Braziler ve diğerleri, 2016). Bunlara rağmen ampirik çalışmalarda kariyer kararsızlığının belirleyicilerini ele alma konusunda sınırlılıklar olduğu bildirilmektedir (Priyashantha ve diğerleri, 2023). Ayrıca Zobell ve diğerleri (2019) kariyer kararsızlığının ampirik olarak kanıtlanmış yordayıcılarının bilinmesinin, yasa yapıcılara ve kariyer danışmanlarına gerekli eylemleri ve yaklaşımları sergilemelerinde fayda sağlayabileceğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla bu araştırmanın yürütülmesindeki önemli gerekçelerden birisi ifade edilen bu durumlardır.

Önceki çalışmaların büyük çoğunluğu, Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi (Lent ve diğerleri, 2019; Chuang ve Dellmann-Jenkins, 2010; Lent ve Brown, 2013), Özellik Teorisi (Caspi ve diğerleri, 2005) veya Karar Teorisi (Germeijs ve De Boeck, 2003) gibi teorilere dayanarak kariyer kararsızlığını etkileyen faktörleri ve yordayıcıları açıklamaya çalışmıştır. Kariyer kararsızlığının Öz Belirleme Kuramı temelinde ele alındığı sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Guay ve diğerleri, 2003). Türkiye’de ise Öz Belirleme Kuramı temelli kariyer kararsızlığının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysaki bu kuram kariyer gelişimsel süreçleri açıklamada önemli görüşler sunan ve teorik çerçeve olarak alınan bir yaklaşımdır (Cheah ve diğerleri, 2020; Huang ve Hsieh, 2015). Bu bağlamda Öz Belirleme Kuramı yol göstericiliğinde kariyer kararsızlığının incelenmesi kariyer kararsızlığına ilişkin farklı bakış açıları sunabilir. Bu araştırmanın özgün taraflarından birisi de budur.

Kariyer kararsızlığı, bireylerin kariyer gelişim alanına doğrudan, diğer birçok gelişim alanına ise dolaylı olarak etki edebilecek bir durumdur. Dolayısıyla kariyer kararsızlığı ile ilişkili olacak yapıları belirlemek önemlidir. Böylelikle kariyer kararsızlığını önlemeye yönelik yapılacak çalışmalara önemli dayanaklar sunulabilir. İfade edilenler bağlamında bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının kariyer kararsızlıkları üzerinde yordayıcı olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki hipotezler test edilecektir.

H₁: Özerklik psikolojik ihtiyacı kariyer kararsızlığı üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

H₂: İlişki psikolojik ihtiyacı kariyer kararsızlığı üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

H₃: Yetkinlik psikolojik ihtiyacı kariyer kararsızlığı üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel desende tasarlanmıştır. Bu tasarım, bağımsız değişkenin (yordayıcı) bağımlı değişken (tahmin edilen) üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Araştırmanın bağımlı değişkeni kariyer kararsızlığı, bağımsız değişkenleri ise psikolojik ihtiyaçlardır (Özerklik, İlişki, Yetkinlik).

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını belirlemede uygun (kolaycı) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 196 (%61) kadın, 126 (%39) erkek olmak üzere toplam 322 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 29 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaşlarının ortalaması 20.67’dir (Ss: 2.42).

Ölçme araçları

Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği: Bireylerin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin doyum düzeylerini ölçmek amacıyla Sheldon ve Hilpert (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise Kardaş ve Yalçın (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir. Özerklik ihtiyacı, ilişki ihtiyacı ve yetkinlik ihtiyacı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyutta altı madde olmak üzere ölçek, toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Her bir boyuta ilişkin ölçek puanlardaki artış, o boyuttaki tatmin düzeyindeki yüksekliğe işaret etmektedir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerliğine ilişkin yapılan analizlerde orijinaldeki üç boyutlu yapısının korunduğu, madde faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğu ve kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu gözlenmiştir (X^2 / Sd : 2.92; RMSEA: .082; RMR: .051; GFI: .87; CFI: .92; NFI: .89; NNFI: .91). Ölçeğin uyarlama çalışmasında güvenirlik analizleri kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa değeri özerklik için .74, ilişki için .71 ve yetkinlik için .70 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise hesaplanan Cronbach Alfa değeri özerklik için .78, ilişki için .77 ve yetkinlik için .75 olarak bulunmuştur.

Kariyer Kararı Ölçeği: Ölçek Yusupu (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin kariyer kararı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert tipindedir ve toplamda otuz maddeden oluşmaktadır. Bilinçli, bilinçsiz ve çevresel olmak üzere üç boyuta sahiptir. Ölçekten alınan puanlardaki artış bireylerin kariyer kararsızlığındaki yüksekliğe işaret etmektedir. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacı ile açıklayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliğine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Açıklayıcı faktör analizinde ölçeğin madde faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Güvenirlik analizleri kapsamında ölçek bütünü için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa değeri ise .90 bulunmuştur.

Etik bilgisi

Bu araştırma, araştırmaya katılma konusunda gönüllü, Türkiye’nin Doğu Akdeniz Bölgesi’nde bulunan bir devlet üniversite okuyan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 2024-2025 yılı güz döneminde toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Araştırma Helsinki Deklorasyonu’na uygun olarak yürütülmüştür ve Çukurova Üniversitesi Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Tarih: 25.06.2024, Belge no: E.1017825).

Verilerin analizi

Öncelikle katılımcılardan toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ancak uç değerler normal dağılımı etkileyebileceği için veri setinde ilk olarak uç değer olup olmadığı z-skoruna (± 3 SD sınırı) bakılarak incelenmiştir. Veri setinde sınır dışında olan bir değer olmadığı için tüm katılımcılardan alınan veriler analize dahi edilmiştir. Normallik testi etmede basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olma kriteri ölçüt alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu

doğrultuda verilerin normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir (Tablo 1). Normal dağılıma istinaden psikolojik ihtiyaçlar (özerklik, ilişki, yetkinlik) ile kariyer kararsızlığı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Psikolojik ihtiyaçların kariyer kararsızlığı üzerindeki yordayıcı etkisini test etmek amacıyla ile Yapısal Eşitlik Modellemesi tabanlı yol analizi yapılmıştır. Yapısal modelin değerlendirilmesinde şu kriterler kullanılmıştır: $\chi^2 / df < 5$, TLI $> .90$, CFI $> .90$, GFI $> .90$, RMSEA $< .10$ (Marcoulides ve Schumacher, 2001; Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin analizi IBM SPSS 26 ve IBM SPSS Amos 24 istatistik programları aracılığı ile yapılmıştır.

BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve kariyer kararsızlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Değişkenler Arasındaki İlişkiler ve Betimsel İstatistikler

Değişkenler	1	2	3	4	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
1. Özerklik	-				21.01	4.01	-.63	.16
2. İlişki	.46**	-			24.02	2.87	-.37	-.19
3. Yetkinlik	.50**	.40**	-		22.36	3.55	-.51	-.13
4. Kariyer Kararsızlığı	-.57**	-.48**	-.51**	-	66.94	17.58	-.89	.21

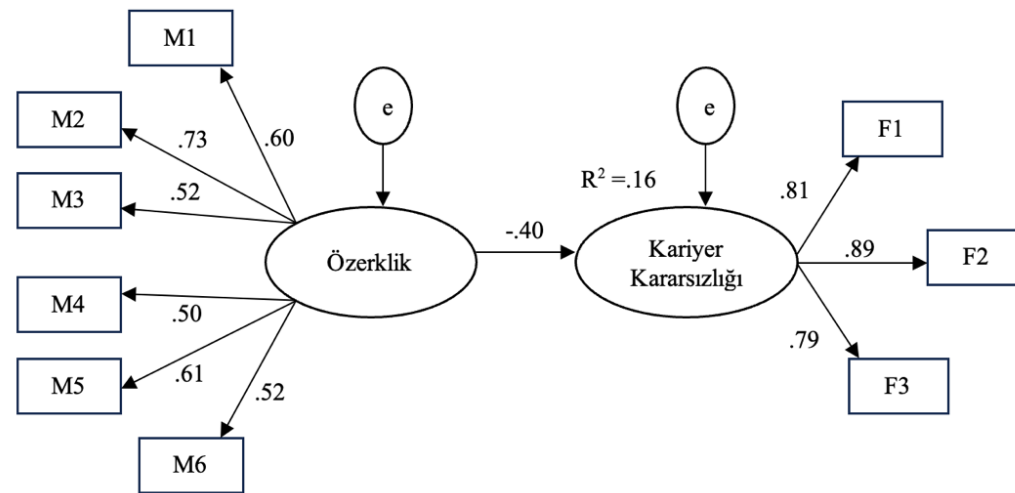
Tablo 1 incelendiğine kariyer kararsızlığının özerklik psikolojik ihtiyacı ($r = -.57, p < .01$), ilişki psikolojik ihtiyacı ($r = -.48, p < .01$) ve yetkinlik psikolojik ihtiyacı ($r = -.51, p < .01$) ile negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin özerklik, ilişki ve yetkinlik psikolojik ihtiyaçlarının kariyer kararsızlığı üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için ise maksimum olabilirlik yöntemi kullanılarak yol analizi yapılmıştır. Yol analizi öncesinde kurulan modellere ilişkin uyum iyiliği değerleri incelenmiş ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Yol Modellerine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

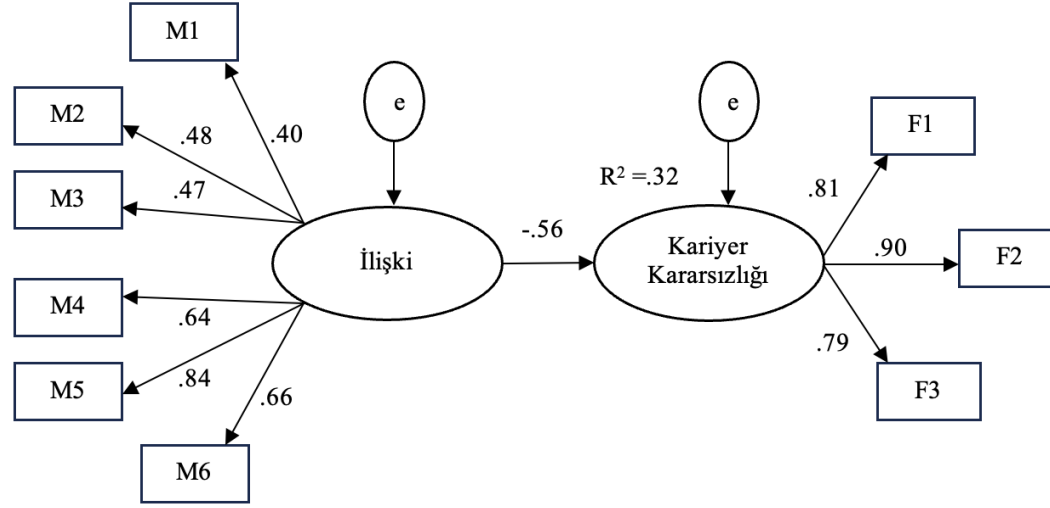
Yol Modeli / Kriter	χ^2 / df	TLI	CFI	GFI	RMSEA
Özerklik → Kariyer Kararsızlığı	3.06	.90	.93	.92	.06
İlişki → Kariyer Kararsızlığı	3.39	.91	.94	.93	.07
Yetkinlik → Kariyer Kararsızlığı	3.70	.90	.93	.91	.07

Tablo 2’de görüldüğü üzere özerklik, ilişki ve yetkinlik psikolojik ihtiyaçlarının tamamının kariyer kararsızlığı ile olan yol modellerinin uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir değerler arasında bulunmuştur. Bunun ardından sırası ile her bir psikolojik ihtiyacın kariyer kararsızlığı ile olan yol analizine ilişkin bulgular sunulmuştur. Şekil 1’de özerklik ve kariyer kararsızlığı arasındaki yapısal yol modeli sunulmuştur.



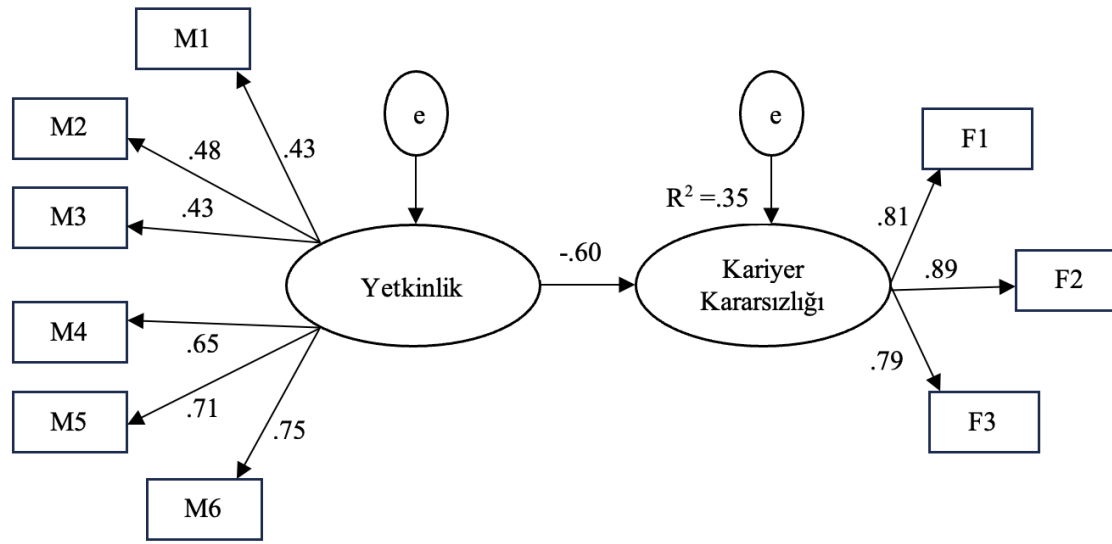
Şekil 1. Özerklik ihtiyacı ile kariyer kararsızlığı arasındaki yol analizi modeli

Şekil 1’de sunulan yapısal yol modelinde görüldüğü üzere özerklik ihtiyacı, kariyer kararsızlığını negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = -.40, p < .001$). Özerklik ihtiyacı kariyer kararsızlığındaki değişimin yaklaşık %16’sını açıklamaktadır ($R^2 = .16$). İlişki ihtiyacı ile kariyer kararsızlığı arasındaki yapısal yol modeli ise Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. İlişki ihtiyacı ile kariyer kararsızlığı arasındaki yol analizi modeli

Şekil 2'de sunulan yapısal yol modelinde görüldüğü üzere ilişki ihtiyacı, kariyer kararsızlığını negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = -.56$, $p < .001$). İlişki ihtiyacı kariyer kararsızlığındaki değişimin yaklaşık %32'sini açıklamaktadır ($R^2 = .32$). Son olarak yetkinlik ihtiyacı ile kariyer kararsızlığı arasındaki yapısal yol modeli ise Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Yetkinlik ihtiyacı ile kariyer kararsızlığı arasındaki yol analizi modeli

Şekil 3'te sunulan yapısal yol modelinde görüldüğü üzere yetkinlik ihtiyacı, kariyer kararsızlığını negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = -.60$, $p < .001$). Yetkinlik ihtiyacı kariyer kararsızlığındaki değişimin yaklaşık %35'ini açıklamaktadır. ($R^2 = .35$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının kariyer kararsızlıklarını yordayıp yordamadığı yapısal yol modeli kullanarak incelenmiştir. Bulgular özerklik, ilişki ve yetkinlik psikolojik ihtiyaçlarının tamamının üniversite öğrencilerinin kariyer kararsızlığını anlamlı olarak yordadığını ortaya koymuştur. Kariyer kararsızlığını en fazla yordayan psikolojik ihtiyaç yetkinlik iken ardından ilişki ihtiyacı son olarak ise özerklik ihtiyacı gelmektedir. Bu sonuçlar her üç psikolojik ihtiyacın tatmininin kariyer kararsızlığının azalması ile ilişkili yönde olduğunu vurgulamaktadır.

Bu çalışmanın ilk hipotezi (H₁) özerklik psikolojik ihtiyacının kariyer kararsızlığı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmasıdır. Ulaşılan bulgular bu hipotezi doğrulamıştır. Daha önceki araştırmalar incelendiğinde özerklik psikolojik ihtiyacının doğrudan kariyer kararsızlığı üzerindeki yordayıcı etkisinin incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak teorik temeller bu yordayıcılığın olabileceğini desteklemektedir. ÖBK psikolojik ihtiyaçların karşılanması bireylerin aktif bir tutum sergilemelerinde teşvik edici olduğunu vurgulamaktadır (Olafsen ve Deci, 2020). Yani özerk bireyler yaşantılarının baş kahramanı olup hayatına ilişkin sorumluluk alırlar (Ryan ve Deci, 2017). Aksine bireyin özerklikten uzaklaşması ise onu sorumluluk hissinden uzaklaştırarak kararsız hale getirebilmektedir (Crant, 2000). Bunlara ek olarak özerklik ihtiyacı bireylerde kontrol duygusu sağlamaktadır. Kontrol duygusu ise kişinin karar alma biçimlerine ilişkin anlayışının temelinde yatar ve kontrol hissini azlığı kararsızlığı besleyebilir (Miller ve Byrnes, 2001). Araştırmada ulaşılan sonuçlar bu ifadeler ile örtüşmektedir.

Bu çalışmanın ikinci hipotezi (H₂) ilişki psikolojik ihtiyacının kariyer kararsızlığı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmasıdır. Ulaşılan bulgular bu hipotezi doğrulamaktadır. İlişki ihtiyacı bireyin çevresi ile güçlü bağlar kurmasına ve kendisini ait hissetmesine yönelik bir ihtiyaçtır (Ryan ve Deci, 2017). ÖBK açısından bireyler ihtiyaçlarını tatmin etmek üzere eyleme geçmeye eğilimlidirler (Ryan ve Deci, 2017). Dolayısıyla bireyler ilişki ihtiyacının tatminine olanak sağlayacak kariyer kararları alma yönünde tutum sergileyebilirler. Ancak bu durumun olmaması ise kariyer kararsızlığına neden olabilir. Ayrıca ilişki

ihtiyacı sosyal destek bağlamında da bireylerin kariyer kararsızlıkları üzerinde etkili olabilmektedir. Kariyer kararsızlığı konusunda yapılan çalışmalarda sosyal desteğin önemli bir değişken olduğu vurgulanmaktadır (Jemini-Gashi ve diğerleri, 2021). Bir araştırmada sosyal destek ile kariyer kararsızlığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Nota ve diğerleri, 2007). Dolayısıyla ilişki ihtiyacı kariyer kararsızlığı üzerinde yordayıcı olabilir.

Bu araştırmanın üçüncü hipotezi (H₃) yetkinlik psikolojik ihtiyacının kariyer kararsızlığı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmasıdır. Araştırmada ulaşılan bulgular mevcut hipotezi doğrulamaktadır. ÖBK açısından yetkinlik ihtiyacı bireylerin tatmin etmek istedikleri temel psikolojik ihtiyaçlardan birisidir (Ryan ve Deci, 2017). Yetkinlik ihtiyacının tatminini sağlamış bireyler kendilerinden emin bir tutum sergileyerek kariyerlerine yönelik kararlar verebilirler. Aksine yetkinlik ihtiyacı tatmin olmamış bireyler ise kendilerini yetersiz hissederek kariyer kararsızlığı yaşayabilirler. Çünkü bireyler yetkin olduklarını hissettikleri zaman genelde eyleme geçmek isterler (Hirschi ve diğerleri, 2013). Kariyer kararı alma önemli bir kariyer yetkinliği olarak değerlendirilmektedir (Ceschi ve diğerleri, 2017). Kariyer kararı alma sürecinde bireyin kendisine olan güveni önemli bir unsurdur (Miller ve Byrnes, 2001). Yetkinlik ihtiyacı tatmin olmuş bireyler kendilerini yeterli hissederek kariyer kararları verebilecek iken bu ihtiyacın yeterli düzeyde tatmin olmaması ise bireyin kendini yeterli hissetmemesine neden olarak kariyer kararsızlığı için bir kaynak haline gelebilir.

Bu araştırma bazı sınırlılıklar barındırmaktadır. Öncelikle bu araştırma boyamsal ve deneysel bir yapıda olmayıp kesitsel bir yapıda tasarlanmıştır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar bu bağlamda değerlendirilmeli ve neden sonuç çıkarımlarından kaçınılmalıdır. Bu çalışmadaki değişkenlere ilişkin bulgular katılımcıların ölçme araçlarına ilişkin öz bildirim verilerine dayanmaktadır. Bu durum katılımcıların sosyal beğenirlik durumundan kaynaklı olarak sorulara cevap verebilme durumu sebebi ile bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda alternatif ölçüm araçları kullanılarak bu sınırlılığın önüne geçilebilir. Bu çalışmada katılımcıların yaş, cinsiyet gibi sosyodemografik özelliklerinin araştırma değişkenleri üzerindeki etkisi kontrol edilmemiştir. Dolayısıyla araştırma sonuçları yorumlanır ve kıyaslanırken mevcut araştırmadaki katılımcıların demografik özellikleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca araştırma Türkiye’de Akdeniz bölgesinde bir üniversitedeki öğrencilerden toplanan veriler ile yürütülmüştür. Farklı bölgelerden üniversite öğrencileri ile de benzer araştırmalar yapılarak sonuçların daha genel hale getirilmesi sağlanabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem araştırmacı hem de uygulayıcılara bazı öneriler sunulmuştur. Öncelikle bu araştırmanın sonuçlarını daha geçerli kılabilmek adına psikolojik ihtiyaçlar ile kariyer kararsızlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik boyamsal araştırmalar yürütülebilir. Buna ek olarak müdahale programları geliştirilerek psikolojik ihtiyaçların kariyer kararsızlığı üzerindeki etkisi test edilebilir. Bu araştırma halihazırda üniversite öğrencisi bireyler ile yürütülmüştür. Oysaki kariyer kararsızlığı çalışma hayatı içerisinde olan bireylerinde yaşadığı bir durum olabilmektedir. Dolayısıyla çalışan bireylerinde psikolojik ihtiyaçları ile kariyer kararsızlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir. Ayrıca araştırmacılar psikolojik ihtiyaçlar ile kariyer kararsızlığı arasındaki ilişkide düzenleyici veya aracı rolde olabilecek değişkenleri ortaya koymaya yönelik çalışmalar yürütebilirler. Kariyer müdahaleleri, kariyer kararsızlığıyla baş etmede etkili bir başa çıkma mekanizmasıdır (Akyol ve Bacanlı, 2019; Maree, 2020). Dolayısıyla kariyer kararsızlığı yaşayan bireylere yönelik psikolojik ihtiyaçların tatminini destekleyici müdahale programları yapılarak bireylerin kariyer kararsızlığı azaltılabilir veya önlenir. Bu tür müdahale programları özellikle üniversitelerde kariyer merkezlerinde uygulanabilir. Kariyer kararsızlığı konusunda sorun yaşayan bireyler ile yapılan bireysel veya grup psikolojik danışmanlığı uygulamalarında, psikolojik ihtiyaçlar dikkate alınmalı ve bireyler psikolojik ihtiyaçlarının tatmini konusunda da desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyol, E. Y., & Bacanlı, F. (2019). Building a solution-focused career counselling strategy for career indecision. *Australian Journal of Career Development*, 28(1), 73–79. <https://doi.org/10.1177/1038416218779623>.
- Aşık, G., & Akgül, H. (2022). Üniversite öğrencilerinin kariyer stresleri, kariyer kararında ailenin etkisi ve kariyer kararı verme yetkinlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 192–212. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083796>
- Ayaz, A., & Eşici, H. (2017). Üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğunun yordanmasında psikolojik ihtiyaçlar ve azmin rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1130–1141. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3446>
- Baltacı, U., Öztemel, K., & Traş, Z. (2020). Investigation of the relationship between adolescents’ career indecision, and social support perception and basic psychological needs. *International Education Studies*, 13(10), 113–123. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n10p113>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs.
- Bimrose, J., & Mulvey, R. (2015). Exploring career decision-making styles across three European countries. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(3), 337–350. <https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1017803>
- Boo, S., & Kim, S. H. (2020). Career indecision and coping strategies among undergraduate students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 32(2), 63–76. <https://doi.org/10.1080/10963758.2020.1730860>

- Career Hunter. (2017). *The shocking cost of making a wrong career choice, the shocking cost of making a wrong career choice* (prnewswire.com).
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453–484. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>
- Ceschi, A., Costantini, A., Phillips, S. D., & Sartori, R. (2017). The career decision-making competence: a new construct for the career realm. *European Journal of Training and Development*, 41(1), 8–27. <http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-07-2016-0047>
- Cheah, C. S., Cheong, S. Y., Tan, C. L., & Yeow, J. A. (2020). Determinants of proactive career behaviour among female workers: Proactive personality as a moderator. *International Journal of Accounting, Finance and Business*, 5(30), 64–79. <http://www.ijafb.com/PDF/IJAFB-2020-30-12-05.pdf>
- Chuang, N., & Dellmann-Jenkins, M. (2010). Career decision making and intention: A study of hospitality undergraduate students. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 34(4), 512–530. <https://doi.org/10.1177/1096348010370867>
- Citarella, A. (2018). Economic crisis and adolescents' educational outcomes: a case study in southern Europe. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 13(4), 1–16. <https://doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v13i04/1-16>.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435–462. <https://doi.org/10.1177/014920630002600304>
- Çakır, M. A. (2011). *Meslek seçimi, mesleki karar ve mesleki kararsızlık*. Anı Yayıncılık.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0012801>
- Doren, B., & Kang, H. J. (2016). Autonomy, self-realization, and self-advocacy and the school-and career-related adjustment of adolescent girls with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(3), 132–143. <https://doi.org/10.1177/2165143415574875>
- Fabio, A. D., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., & Gati, I. (2013). Career indecision versus indecisiveness: Associations with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21(1), 42–56. <https://doi.org/10.1177/1069072712454698>
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Novakovic, A., Terry, S., & Kantamneni, N. (2006). Need, awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment*, 14(4), 407–420. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1069072706288928>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gati, I. (1986). Making career decisions: A sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 408–417. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.408>
- Gati, I., & Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103545. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103545>
- Gati, I., Levin, N., & Landman-Tal, S. (2019). Decision-making models and career guidance. In *International handbook of career guidance*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6_6
- Germeijs, V., & De Boeck, P. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 11–25. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00055-6](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00055-6)
- Girgin-Büyükbayraktar, Ç., Kesici, Ş., & Bozgeyikli, H. (2018). Gençlerin kariyer yaşamı nasıl planlanır?. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(1), 147–169. <https://doi.org/10.26466/opus.393841>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 235–251. <https://doi.org/10.1177/1069072705283975>
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165–177. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165>
- Güneş, A., & Korkut-Owen, F. (2021). Examining career indecision of Anatolian high school students by academic procrastination and various other variables. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 498–528. <https://doi.org/10.9779/pauefd.705018>

- Gyarteng-Mensah, H., Owusu-Manu, D. G., Edwards, D., Baidoo, I., & El-Gohary, H. (2022). An assessment of students' job preference using a discrete choice experiment: a postgraduate case study. *Journal of Humanities and Applied Social Sciences*, 4(3), 159–178. <http://dx.doi.org/10.1108/JHASS-02-2020-0025>
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326–336. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
- Hirschi, A., Lee, B., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2013). Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 31–40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.003>
- Holding, A. C., St-Jacques, A., Verner-Filion, J., Kachanoff, F., & Koestner, R. (2020). Sacrifice—but at what price? A longitudinal study of young adults' sacrifice of basic psychological needs in pursuit of career goals. *Motivation and Emotion*, 44, 99–115. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09777-7>
- Huang, J. T., & Hsieh, H. H. (2015). Supervisors as good coaches: Influences of coaching on employees' in-role behaviors and proactive career behaviors. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(1), 42–58. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.940993>
- Jemini-Gashi, L., Duraku, Z. H., & Kelmendi, K. (2021). Associations between social support, career self-efficacy, and career indecision among youth. *Current Psychology*, 40, 4691–4697. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00402-x>
- Kardaş, F., & Yalçın, İ. (2018). Psikolojik ihtiyaç doyumunda denge ölçeği: Türkçe uyarlama çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 357–383. <https://doi.org/10.14812/cuefd.408515>
- Kelly, K. R., & Lee, W. C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 302–326. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1858>
- Knee, C. R., Hadden, B. W., Porter, B., & Rodriguez, L. M. (2013). Self-determination theory and romantic relationship processes. *Personality and Social Psychology Review*, 17(4), 307–324. <https://doi.org/10.1177/1088868313498000>
- Koole, S. L., Schlinkert, C., Maldei, T., & Baumann, N. (2019). Becoming who you are: an integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory. *Journal of Personality*, 87(1), 15–36. <https://doi.org/10.1111/jopy.12380>
- La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 201–209. <https://doi.org/10.1037/a0012760>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103448. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
- Lent, R. W., Wang, R. J., Morris, T. R., Ireland, G. W., & Penn, L. T. (2019). Viewing the Career Indecision Profile within a theoretical context: Application of the social cognitive career self-management model. *Journal of Counseling Psychology*, 66(6), 690–700. <https://doi.org/10.1037/cou0000367>
- Li, F., Jiao, R., Lin, X., & Liu, L. (2024). Interactive effects of basic psychological need satisfaction and frustration on career calling among chinese kindergarten teachers: a person-centered approach. *Current Psychology*, 43, 1638–1650. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04391-w>
- Lipshits-Braziler, Y., Gati, I., & Tatar, M. (2016). Strategies for coping with career indecision. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 42–66. <https://doi.org/10.1177/1069072714566795>
- Mansor, M., & Rashid, A. M. (2013). Career indecision: a cross-sectional survey among students of national youth skills training institutes. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 17(8), 1073–1079. <https://doi.org/10.5829/idosi.mejsr.2013.17.08.12297>
- Marcoulides, G., & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maree, J. G. (2020). Counselling for self-and career construction outcomes for an adolescent boy with Tourette's disorder: single participant intervention research. *Early Child Development and Care*, 190(16), 2627–2645. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1787401>
- Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (2001). To achieve or not to achieve: A self-regulation perspective on adolescents' academic decision making. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 677–685. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.677>

- Nota, L., Ferrari, L., Solberg, V. S. H., & Soresi, S. (2007). Career search self-efficacy, family support, and career indecision with Italian youth. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 181–193. <https://doi.org/10.1177/1069072706298019>
- Olafsen, A.H. & Deci, E.L. (2020). *Self-determination theory and its relation to organizations*. Oxford Research Encyclopedia of Psychology. Online Encyclopedia. <https://oxfordre.com/psychology/display/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore9780190236557-e-112>
- Osipow, S. H., & Winer, J. L. (1996). The use of the Career Decision Scale in career assessment. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 117–130. <https://doi.org/10.1177/106907279600400201>
- Park, K., Woo, S., Park, K., Kyea, J., & Yang, E. (2017). The mediation effects of career exploration on the relationship between trait anxiety and career indecision. *Journal of Career Development*, 44(5), 440–452. <https://doi.org/10.1177/0894845316662346>
- Pesch, K. M., Larson, L. M., & Seipel, M. T. (2018). Career decision-making within the college social microcosm: Social value determinants and psychological needs. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 291–307. <https://doi.org/10.1177/1069072717692767>
- Priyashantha, K. G., Dahanayake, W. E., & Maduwanthi, M. N. (2023). Career indecision: a systematic literature review. *Journal of Humanities and Applied Social Sciences*, 5(2), 79–102. <https://doi.org/10.1108/JHASS-06-2022-0083>
- Pryce-Jones, J. (2011). *Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success*. Wiley.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sampson Jr, J. P., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Peterson, G. W. (1999). A cognitive information processing approach to employment problem solving and decision making. *The Career Development Quarterly*, 48(1), 3–18. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00271.x>
- Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson, J. P., & Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 288–298. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1715>
- Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36, 439–451. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>
- Şeker, G. (2020). Well-Being and career anxiety as predictors of career indecision. *Pamukkale University Journal of Education*, 5(1), 262–275. <https://doi.org/10.9779/pauefd.706983>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tang, M. (2003). Career counseling in the future: Constructing, collaborating, advocating. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 61–69. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00628.x>
- Viola, M. M., Musso, P., Inguglia, C., & Lo Coco, A. (2016). Psychological well-being and career indecision in emerging adulthood: The moderating role of hardiness. *The Career Development Quarterly*, 64(4), 387–396. <https://doi.org/10.1002/cdq.12073>
- Walker III, J. V., & Peterson, G. W. (2012). Career thoughts, indecision, and depression: Implications for mental health assessment in career counseling. *Journal of Career Assessment*, 20(4), 497–506. <https://doi.org/10.1177/1069072712450010>
- Wolfe, J. B., & Betz, N. E. (2004). The relationship of attachment variables to career decision-making self-efficacy and fear of commitment. *The Career Development Quarterly*, 52(4), 363–369. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00952.x>
- Xu, H., & Bhang, C. H. (2019). The structure and measurement of career indecision: A critical review. *The Career Development Quarterly*, 67(1), 2–20. <https://doi.org/10.1002/cdq.12159>
- Yusupu, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinde kariyer kararları ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zhang, L., & Jin, T. (2019). Linking empowering leadership and career calling: the mediating role of psychological need fulfilment. *Journal of Psychology in Africa*, 29(5), 429–434. <https://doi.org/10.1080/14330237.2019.1675998>
- Zobell, C. J., Nauta, M. M., & Hesson-McInnis, M. S. (2019). Career indecision profile-65 scores: Test-retest reliability and measurement equivalence in college and noncollege samples. *Journal of Career Assessment*, 27(3), 510–526. <https://doi.org/10.1177/1069072718775692>



Araştırma Makalesi

Ortaöğretim Öğrencilerinde Siber Zorbalığın Yordayıcıları Olarak Çevrimiçi Ahlaki Çözülme ve Akılcı Olmayan İnançlar

Online Moral Disengagement and Irrational Beliefs as Predictors of Cyberbullying in Secondary School Students

Research Article

Hümeysra Ekinci¹

Fuad Bakioğlu*²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2025
Cilt 7, Sayı 1
Sayfalar: 54-68
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 20.02.2025
Kabul : 16.06.2025

DOI: 10.47770/ukmead.1643600

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinde siber zorbalığın yordayıcıları olarak çevrimiçi ahlaki çözülme ve akılcı olmayan inançları incelemektir. İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırmaya 500 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Veriler Siber Zorbalık Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Ergen Formu, Çevrimiçi Ahlaki Çözülme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Bulgulara göre ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan gelir düzeyi, internet kullanım amacı ve internete bağlanılan aygıtta göre farklılık göstermektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile çevrimiçi ahlaki çözülme ve akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, bir günde internette geçirilen süre arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin ahlaki çözülme düzeyleri, akılcı olmayan inançları ve bir günde internette geçirilen süreleri siber zorbalık düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta ve toplam varyansının yaklaşık %30'unu açıklamıştır. Son olarak araştırmada elde edilen bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Siber zorbalık, çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançlar.

Abstract

The aim of this study is to examine online moral disengagement and irrational beliefs as predictors of cyberbullying among secondary school students. 500 secondary school students participated in this study, which has a relational screening model. Data were collected using the Cyberbullying Scale, Irrational Beliefs Scale Adolescent Form, Online Moral Disengagement Scale, and Personal Information Form. According to the findings, cyberbullying levels of secondary school students vary according to gender, grade level, perceived income level, purpose of internet use, and the device used to connect to the internet. A positive and moderate relationship was found between cyberbullying levels of secondary school students and online moral disintegration and irrational beliefs, and a positive and low-level significant relationship was found between the time spent on the internet per day. Moral disintegration levels, irrational beliefs, and time spent on the internet per day of secondary school students significantly predicted cyberbullying levels and explained approximately 30% of the total variance. Finally, the findings obtained in the study were discussed in line with the relevant literature and suggestions were presented.

Cyberbullying, online moral disengagement, irrational beliefs. **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2025
Volume 7, No 1
Pages: 54-68
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 20.02.2025
Accepted : 16.06.2025

DOI: 10.47770/ukmead.1643600

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, ekincihumeyra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9848-3981>

² Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fuadbakioğlu@kmu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9905-6199>

Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bu çalışma Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 24.10.2022 tarihli 06-22/139 sayılı etik kurul onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, içinde yaşanılan çağın en önemli özelliklerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu gelişmeler; telefon, tablet, bilgisayar, akıllı telefon, mobil uygulama, web uygulama gibi teknolojik araçları insan hayatının vazgeçilmez parçası haline getirmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin en önemli buluşlarından birinin internet olduğu düşünülmektedir.

Bireyin her türlü bilgiye ulaşmasına ve iletişim kurmasına imkân sağlayan internet, teknolojik cihazların fonksiyonelliğini artırmak için ihtiyaç haline gelmiştir. İnsanlar internet temelli sosyal medya platformlarını kullanarak mesajlarını iletebilmekte ve tek bir işlemle mesajlarını tüm dünya ile paylaşabilmektedir (Kara, 2013; Stanley, 2004). İletişim teknolojilerinin aktif kullanımı zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldırmıştır. İnsanların alışkanlıklarını değiştirmiş, iletişim kurma şekillerinde farklılıklara sebep olmuştur (Alzamil, 2021); iletişime yeni bir boyut kazandırmış ve günlük işlerin çevrimiçi ortamlarda yapılmasını sağlamıştır. Günümüzde eğitim, bilimsel çalışmalar, ticaret, bankacılık, sağlık, haberleşme, eğlence, oyun oynama, dizi/film izleme, sosyalleşme, alışveriş yapma gibi birçok faaliyet çevrimiçi ortamlarda yapılmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan bu gelişmeler insanların maliyet ve zamandan tasarruf yapmalarını sağlamaktadır.

Teknolojinin gelişimi ve değişimi ile insanlara sunduğu imkânlar arttıkça Türkiye’de ve tüm dünyada internet kullanım oranları artış göstermiştir. We Are Social’ın (2022) yayınladığı rapora göre Türkiye’de internet kullanım oranı %82, sosyal medya kullanım oranı ise %80 olarak açıklanmıştır. Bu oranların bir önceki yıla göre internet kullananlarda %5.9 sosyal medya kullananlarda ise %14.8 oranında arttığı belirtilmiştir. Sosyal medya kullanıcılarının %58.7’si erkek, %41.3’ü kadınlardan oluşmaktadır. İnsanların sosyal medyada harcadığı süre ise günlük 2 saat 59 dk olarak hesaplanmıştır. Raporda, %3.3’lük Türkiye nüfusunun yaklaşık %91’inin mobil ağa sahip olduğu belirtilmiştir. Bu rapora göre Türkiye nüfusunu büyük çoğunluğu internet ve sosyal ağları kullanmaktadır.

Teknoloji alanındaki gelişmelerin insanlara sağladığı faydalar ve günlük yaşamı kolaylaştırması göz ardı edilemez. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), ergenlere bilgiye erişim ve kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi gibi avantajlar sağlasa da uygun olmayan BİT kullanımı birçok tehlikeyi de beraberinde getirmektedir. Özellikle internet ve cep telefonlarının sunduğu sosyal etkileşim olanakları, zorbalık davranışlarının okul ortamının fiziksel sınırlarının ötesine geçmesine yol açmakta ve sanal ortamda zorbalığı kolaylaştırmaktadır (Cross vd., 2015). Bu zorbalık türü siber zorbalık olarak adlandırılmaktadır (Horzum ve Ayas, 2014). Zorbalık, daha güçlü bir kişi veya grup tarafından sürekli olarak kasıtlı zarar verme şeklidir (Olweus, 1993; Rigby, 2007). Olweus’a (1994) göre zorbalık, birisinin kasıtlı olarak başka bir kişiye zarar veya rahatsızlık vermesi ya da buna teşebbüs ettiği olumsuz bir eylem olarak tanımlanmaktadır. Olweus’un zorbalık tanımı, siber zorbalıkla ilgili araştırmalarda ön plana çıkmaktadır (Kofoed ve Stosur, 2019).

Siber zorbalık yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğince araştırılan bir konu haline gelmiştir (Sung, 2018). Siber zorbalık, e-posta, kısa mesaj, sohbet odaları, sosyal medya ve bloglar gibi çeşitli elektronik ortamlarda meydana gelmektedir (Whittaker ve Kowalski, 2014). Siber zorbalık karşıdaki kişiye; cep telefonu, bilgisayar ve tabletler gibi elektronik cihazlar üzerinden çeşitli sosyal medya uygulamalarında veya birden fazla öğrencinin katılabileceği video oyun sitelerinde çevrimiçi mesajlaşma yoluyla iletilen bir zorbalık biçimidir. Amaç, kişiyi incitmek, taciz etmektir. Düşmanca duygularla, kasıtlı olarak ve tekrar tekrar yapılır (Hinduja ve Patchin, 2018). Siber zorbalıkla ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde tanımların benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Erdur-Baker ve Topçu (2008) siber zorbalığın; kişiyi sohbet odasından çıkarmak, fotoğraflarını habersiz çekmek ve bu fotoğrafları onu utandırmak için kullanmak, kişiyle ilgili web sayfası hazırlamak ve kişiye iftira atmak, onu karalamak amaçlı paylaşımlarda bulunmak, çevrimiçi ortamlarda ya da e-posta yoluyla taciz ve tehdit edici mesajlar yollamak, kişi hakkında dedikodu yaymak, kişinin profiline yönelik aşağılayıcı mesajlar kötü sözler yazmak gibi davranışları kapsadığını belirtmiştir.

Sosyal medya ve internetin olumsuz kullanımı sonucunda ortaya çıkan risklerden biri olan siber zorbalık, yaygınlığının yüksek olması sebebiyle önemli bir halk sağlığı sorunu olarak kabul edilmektedir (Espelage vd., 2018; Ridell vd., 2018). Yapılan araştırmalara göre siber zorbalık eylemleri dünya genelinde her geçen gün artmaktadır (Yazgılı ve Baykara, 2021). Çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalar siber zorbalığın ergenlik döneminde sık görülen bir olgu olduğunu vurgulamaktadır (Brochado vd., 2017; Calvete vd., 2010; Garaigordobil, 2015; Gimenez Gualdo vd., 2015; Pereira vd., 2016; Schneider vd., 2012). Türkiye’de yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış ve siber zorbalığın ergenlik döneminde yaygın olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları ergenlerin %25.5’inin siber mağduriyet yaşadığını (Topçu ve Erdur Baker, 2016) %40.8’inin ise kendisinin siber zorbalık yaptığını göstermektedir (Beyazıt vd., 2019).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak siber zorbalık ile ilgili değişkenlerin tespit edilip, değişkenler üzerinden çözüm bulma yoluna gidildiği görülmüştür. Bu değişkenlerin başlıcaları algılanan sosyal destek (Batıgün ve Kılıç, 2011; Calvete vd., 2010), gizlilik hissi (Barlett ve Chamberlin, 2017), ahlaki çözüm (Eraslan-Çapan ve Bakioğlu, 2020; Pornari ve Wood, 2010; Wang vd., 2016), aile ilişkileri (Hemphill ve Heerde, 2014), geleneksel zorbalık (Cappadocia, Craig ve Pepler, 2013; Tanrikulu ve Campbell, 2015), empati (Antoniadou, Kokkinos ve Markos, 2016; Bakioğlu ve Eraslan Çapan, 2019; Del Rey vd., 2016), internet kullanım sıklığı (Arıcak ve Özbay, 2016; Balakrishnan, 2015) ve siber mağduriyettir (Ak, Özdemir ve Kuzucu, 2015; Beckman, Hagquist ve Hellström, 2013). Siber zorbalık eylemine katılımın, yüksek düzeyde depresif belirtiler ve depresyon ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Campbell vd., 2013). Siber zorbalık suçu, algılanan zorluklar, hiperaktivite, davranış sorunları, düşük prososyal davranış, madde kullanımı, baş ağrısı ve okulda kendini güvende hissetmeme ile ilişkilidir (Sourander vd., 2010).

Yapılan araştırmalar, siber zorbalığın ergenlik döneminde çok fazla görüldüğünü belirtmiştir (Brochado vd., 2017; Calvete vd., 2010; Garaigordobil, 2015; Gimenez Gualdo vd., 2015; Pereira vd., 2016; Schneider vd., 2012). Ergenlik döneminde siber zorbalığın olumsuz etkileri göz önüne alındığında, ergenlerin siber zorbalığı sergileme amaçlarının incelenmesi, siber zorbalığın anlaşılması açısından önemlidir. Siber zorbalığın eğlence, şaka, intikam, kıskançlık, misilleme, ahlaki çözülme, zorbalık yanlısı tutumlar, üst düzey akran statüsü elde etmek ve teknolojik becerilerini sergilemek gibi nedenlerle yapıldığı ve bazı ergenlerin siber zorbalığı karakterize etmedikleri belirtilmektedir (Smith vd., 2008; Topçu vd., 2008; Vandebosch ve Van Cleemput, 2008; Wright, 2017; Yurdakul ve Ayhan, 2021). Ergenlerin siber zorbalığın sadece eğlence ve şaka amaçlı yapıldığını öne sürmeleri, yaptıkları davranışın sonuçlarını rasyonelleştirerek, görmezden gelmeleri daha az utanç ve suçluluk yaşamalarına sebep olmuştur. Yaşanan bu durum ahlaki çözülme kavramını ortaya çıkarmıştır. Ahlaki çözülme, temeli sosyal bilişsel teoriye (Bandura vd., 1996) dayanan normalde kişinin içsel ahlaki standartlarına aykırı olan zararlı ve ahlaksız davranışlarını haklı çıkarmak için kullandığı bilişsel süreçlerdir (Bandura, 2002; Gini, Pozzoli ve Hauser, 2011).

Ahlaki çözülme, insanların suçluluk, sorumluluk, empati ve utançtan kurtulmak için ahlaki standartlara uymadıklarında kendilerini olumsuz değerlendirmekten kaçınmalarını sağlayan bilişsel mekanizmalar olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 1999). Bilişsel yeniden yapılanma sayesinde ahlaki olarak kabul edilmeyen bir durum ahlaki olarak kabul edilebilir hale gelmektedir (Bandura vd., 1996). Ahlaki çözülme, zorbalık davranışının sonuçlarının ciddiyetini azaltmak ve gerekçelendirmek için kullanılmaktadır (Bandura, 1999; Hymel ve Bonanno, 2014). Ahlaki çözülmenin siber zorbalık ve siber mağduriyet ile yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir (Eraslan-Çapan ve Bakioğlu, 2020; Hood ve Duffy, 2018; Moses, 2013; Perren vd., 2012; Pornari ve Wood, 2010; Postorino, 2014). Saldırganlar, saldırgan eylemlerinin daha iyi niyetli olması, sonuçlarının daha az zararlı olması veya zorbalığın kurbanın hak eden davranışından kaynaklanması gibi nedenlerle ahlaki çözülmeye girebilmektedirler (Bauman, 2010; Kowalski vd., 2014; Lazuras vd., 2013). Hymel, Rocke-Henderson ve Bonanno (2005), zorbalığın ahlaki çözülme ile tahmin edildiğini ve özellikle zorbalığı meşrulaştıran ve mağduru suçlayan bir eğilim olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca ben merkezli bir bakış açısı hakimdir ve kazanca odaklanır. Dolayısıyla ahlaki çözülme, zorbalığı açıklayabilecek bir dinamik olarak görülmektedir (Gökkaya ve Sütücü, 2015). Ahlaki çözülmenin güçlü bir risk faktörü olduğu, siber mağduriyet-zorbalık ilişkisini güçlendirdiği vurgulanmıştır (Hood ve Duffy, 2018).

Siber zorbalık davranışının nedenleri, neden olduğu durumlar ve etki alanı dikkate alındığında zorbalığın bilişsel boyutta oluşumu dikkat çekmektedir. Zorbalıkla ilgili düşüncelerin veya bilişlerin incelenmesi zorbalığın açıklanmasında önemli bir unsur haline gelmektedir. Bu bağlamda siber zorbalık ve ahlaki düşünce ile ilişkilendirilebilecek bir başka kavram da akılcı olmayan inançlardır. Akılcı olmayan inançlar, kişinin amaçlarına ulaşmasını engelleyen, gerçekçi olmayan karaktere sahip, işlevsel olmayan inançlardır (Ellis, 2001). Fallahi, Narimani ve Atadokht (2022) siber zorbalık deneyiminin akılcı olmayan inançlar ve öğrencilerin duygularını düzenlemedeki zorluk ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Bilişsel değerlendirmeler, zorbalıkla ilgili düşünce, davranış ve duyguları anlamada önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Spirito, Stark ve Williams (1988), insanların sorunlarla baş edemeyeceklerine inandıkları durumlarda başa çıkma stratejisi olarak kendilerini ve çevreyi suçlayabileceklerini ve çevrelerine zarar verebileceklerini belirtmişlerdir.

İlgili alan yazını taraması yapıldığında siber zorbalık ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür. Oysaki akılcı olmayan inançların saldırganlık (Fives vd., 2011) ve zorbalık (Birle ve Boşca, 2013) üzerinde etkili bir değişken olduğunu ifade eden araştırmalar mevcuttur. Üniversite öğrencilerinde elektronik zorbalık, akılcı olmayan düşünceler, psikolojik zayıflık gibi değişkenlerin hem doğrudan hem de dolaylı etkilerinin incelendiği araştırmada irrasyonel düşüncelerin elektronik zorbalık üzerinde doğrudan etkisinin olduğu bulunmuştur (Abass, 2022). Sabancı (2018), psikolojik sağlamlık, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik ihtiyaçların bir bütün olarak siber zorbalık ve mağduriyeti yordadığını ifade etmiştir. Kocatürk ve Türk-Kurtça (2020), ahlaki çözülme eğilimi, şiddete yönelik tutumlar ve akılcı olmayan inançların zorbalığa ilişkin biliş anlamalı düzeyde yordadığını bulmuştur. Alabi ve Lami (2015) öğrencilerin siber zorbalık düzeyinin, akılcı duygusal davranış içerikli eğitim programı uygulandığında düşüş gösterdiğini bulmuştur.

Sonuç olarak Türkiye’de ve dünyada giderek artan siber zorbalık olaylarına karşı farkındalık oluşturmak ve çözüm yolu bulmak önem arz etmektedir. Bu bağlamda siber zorbalığı etkileyen faktörleri tespit etmek, siber zorbalık olaylarının yayılmasını önleyecek ve çözüm için yol gösterici olacaktır. Çevrimiçi ahlaki çözülme ve akılcı olmayan inançların siber zorbalığın yordayıcısı olduğu düşünülmektedir. Alan yazın taraması yapıldığında bu başlıkta bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmanın siber zorbalık davranışlarının anlaşılmasında ve siber zorbalıkla mücadele etmede alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Siber zorbalığın yordayıcılarının bilinmesinin okul temelli önleyici rehberlik çalışmalarında yol gösterici olacağı söylenebilir.

Bu kapsamda, bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinde siber zorbalığın yordayıcıları olarak çevrimiçi ahlaki çözülme ve akılcı olmayan inançları incelemektir. Ayrıca katılımcıların siber zorbalık düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan gelir düzeyi, internet kullanım amacı ve internete bağlanılan ağıta göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek de araştırmanın bir diğer amacıdır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri demografik özelliklerine (cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan gelir düzeyi, internet kullanım amacı, internete bağlandığı ağıt) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık, çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançları ve bir günde internette geçirilen süre arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançları ve bir günde internette geçirilen süreleri

siber zorbalık düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın etik kurul izni Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 24.10.2022 tarihli 06-2022/139 sayılı kararıyla uygulama izni alınarak veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ortaöğretim öğrencilerinin çevrimiçi ahlaki çözülme ve akılcı olmayan inançlarının siber zorbalık düzeylerini yordadığı ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd. 2019). Araştırmanın bağımlı değişkeni siber zorbalık, bağımsız değişkenleri sırasıyla çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançlar ve bir günde internette geçirilen süre şeklindedir.

Çalışma Grubu

Mevcut araştırmanın araştırma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İç Anadolu Bölgesinde bir ilde resmi ortaöğretim kurumlarına öğrenimine devam eden ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Uygun örneklem tekniği bireylerin evrenin özelliklerini taşıdığı varsayılarak gerçekleştirilmektedir (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmaya 314 (%62.8) kız ve 186 (37.2) erkek olmak üzere toplamda 500 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaşları 13-18 arasında değişmektedir ($\bar{X}=15.68$; $SS=1.30$). Günlük internet kullanım süreleri 1 ile 10 saat arasında değişmektedir ($\bar{X}=4.45$; $SS=2.51$). Katılımcılar en çok (%28.0; $n=140$) 9.sınıf düzeyinde olmasına rağmen sınıf düzeylerine göre katılımcı sayıları birbirine yakın sayıdadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%84.6; $n=423$) algılanan gelir düzeyini orta düzeyde olarak işaretlemiştir. İnterneti kullanım amacı olarak katılımcıların en çok (%32.6; $n=163$) sosyal ağlara girmek ve (%20.8; $n=104$) eğlence/oyun seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Katılımcıların internete bağlanma yolu olarak en çok (%92.0; $n=460$) akıllı telefonu tercih ettikleri görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Siber Zorbalık Ölçeği: Ölçek, Garaigordobil (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ergenlerin siber zorbalık düzeylerini; zorba, mağdur ve gözlemci rollerinde ayrı ayrı ölçmek amacıyla geliştirilmiştir üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Eraslan-Çapan, Bakioğlu ve Kırteke (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin çalışmayan ilk maddesi ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte her bir boyutta 14 toplamda 42 madde yer almaktadır. Ölçek, 4'lü likert (0- Asla, 3- her zaman) tipte hazırlanmıştır. Uyarlama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri $\chi^2/sd=3.51$, $RMSEA=.08$, $RMR=.02$, $SRMR=.06$, $GFI=.91$, $CFI=.97$ olarak iyi düzeyde bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları için yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı mağdur için .88, zorba için .90 ve gözlemci için .93 olarak bulunmuştur. Yapılan tüm işlemler sonucunda Siber Zorbalık ölçeği Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ve araştırmalarda kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada Siber Zorbalık Ölçeğinin siber zorba olma alt boyutu kullanılmıştır ve bu araştırma için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87 olarak elde edilmiştir.

Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Ergen Formu: Türküm, Balkaya ve Karaca (2005) tarafından geliştirilen Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Ergen Formu (AOİÖ-E) tek boyutlu ve 16 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert (Hiç uygun değil=1, Tamamen uygun=5) tipte hazırlanmıştır. Ölçek sonucunda alınabilecek puan en düşük 16, en yüksek 80'dir. Ölçekten yüksek puan alınması akılcı olmayan inanç düzeyinin yüksek olmasına, düşük puan alınması ise akılcı olmayan inanç düzeyinin düşük olmasına işaret etmektedir. Güvenirlik çalışmaları için yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .70 ve iki yarı-test korelasyonu $r=.69$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi bulguları toplam varyansın %51.30'unu açıkladığını göstermektedir. Ölçeğin faktör yükleri .34 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin uyum geçerliği kapsamında yapılan analiz sonucunda öğrencilerin AOİÖ-E puanlarıyla, Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeğinden elde edilen puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı .47 olarak hesaplanmıştır. Otomatik Düşünceler Ölçeğinden alınan puanlarla korelasyon katsayısı .85 olarak bulunmuştur (Türküm, Balkaya ve Karaca, 2005). Bu çalışmada Akılcı Olmayan İnanç Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .66 olarak elde edilmiştir.

Çevrimiçi Ahlaki Çözülme Ölçeği: Ölçek Paciello vd. (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Eraslan-Çapan, Kırteke ve Bakioğlu (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu olup, sekiz maddeden oluşmakta ve 5'li likert (1- Kesinlikle katılmıyorum – 5- Kesinlikle katılıyorum) tipte hazırlanmıştır. Ölçekten yüksek puan alınması çevrimiçi ahlaki çözülme düzeyinin yüksek olmasına, düşük puan alınması ise çevrimiçi ahlaki çözülme düzeyinin düşük olmasına işaret etmektedir. Uyarlama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi düzeyde uyum indeksleri elde edilmiştir ($\chi^2=37.732$, $df=11$, $\chi^2/df=3.43$, $p=0.00$; $CFI=.992$, $IFI=.992$, $NNFI=.980$, $TLI=.980$, $RMSEA=.059$, $SRMR=.030$). Güvenirlik çalışmaları için yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Dahası uyum geçerliği kapsamında yapılan analiz sonucunda çevrimiçi ahlaki çözülme ile empatik eğilim arasında negatif, siber zorbalık ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yapılan tüm işlemler sonucunda Çevrimiçi Ahlaki Çözülme Ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ve araştırmalarda kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada Çevrimiçi Ahlaki Çözülme Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın betimsel istatistikleri ve güvenilirlik analizleri için SPSS 25.0 programı aracılığı ile korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın analizleri yapılmadan önce normal dağılım varsayımları test edilmiştir. Çarpıklık, basıklık değerleri ve Kolmogrov Smirnov testi sonuçları incelenmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Verilerin normal dağıldığı görülmüş ve (bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi) parametrik olan analizler tercih edilmiştir. Veri toplama aşamasında ölçme araçları Google Formlara işlenmiştir. Daha sonra araştırma linki Karaman ilinde öğrenim gören lise öğrencilerine ulaştırılarak araştırmaya katılım Google Formlar üzerinden sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sorularının yanıtlanması yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

BULGULAR

Bu çalışmada ilk olarak ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin demografik değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan gelir düzeyi, internet kullanım amacı, internete bağlanılan aygıt) anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyetine Göre Siber Zorbalık Düzeyleri Arasındaki Fark

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	n ²
Kız	314	15.81	2.79	498	-4.617	.000	.041
Erkek	186	17.15	3.64				

Tablo 1 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (t=-4.61; p<.05). Buna göre erkek öğrencilerin siber zorbalık düzeyleri kız öğrencilerin siber zorbalık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir ve farkın yönünü anlamak için Post hoc testi olarak LSD tercih edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Siber Zorbalık Düzeyleri Arasındaki Fark

Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	n ²	Fark Yönü
9.Sınıf	140	15.91	2.82	3.176	.024	.041	9<10; 9<11; 12<10; 12<11
10.Sınıf	106	16.73	3.51				
11.Sınıf	132	16.80	3.11				
12.Sınıf	122	15.88	3.31				

Tablo 2 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (F=3.176, p<.05). Buna göre 11. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık toplam puanları en yüksek, 12. Sınıfların siber zorbalık toplam puanları en düşük çıkmıştır. Fark yönünü tespit etmek için yapılan LSD testi sonucuna göre, 9. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri 10. ve 11. sınıflarından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Dahası, 12. sınıfların siber zorbalık düzeyleri 10. ve 11. sınıflarından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir ve farkın yönünü anlamak için Post hoc testi olarak LSD tercih edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların Gelir Düzeyine Göre Siber Zorbalık Düzeyleri Arasındaki Fark

Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	n ²	Fark Yönü
Düşük	44	17.43	4.34	6.549	.002	.019	Orta< Düşük; Orta<Yüksek
Orta	523	16.09	2.91				
Yüksek	33	17.61	4.25				

Tablo 3 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F=6.549$, $p<.05$). Buna göre gelir düzeyini orta algılayanların siber zorbalık düzeyleri, düşük ve yüksek algılayanlara göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin internet kullanım amacına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz yapılırken katılımcı sayısı <30 olan (alışveriş yapmak, bilgi edinmek, diğer) seçenekler çıkartılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır ve farkın yönünü anlamak için Post hoc testi olarak LSD tercih edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların İnternet Kullanım Amacına Göre Siber Zorbalık Düzeyleri Arasındaki Fark (n=453)

İnternet Kullanım Amacı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	n^2	Fark Yönü
A. Alışveriş Yapmak	12	15.25	1.05	5.588	.000	.055	C<D; C<E; F<D; F<E; G<D
B. Bilgi Edinmek	23	15.39	2.98				
C. Ders Çalışmak/ Ödev Hazırlamak	73	15.52	2.99				
D. Eğlence/Oyun Oynamak	104	17.37	3.47				
E. Film İzlemek	33	17.45	3.82				
F. Müzik Dinlemek	80	15.71	3.05				
G. Sosyal Ağlara Girmek	163	16.34	3.03				
H. Diğer	12	15.25	1.66				

Tablo 4 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri internet kullanım amacına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F=5.588$, $p<.05$). Buna göre siber zorbalık düzeyleri; film izleyenlerde, oyun oynayanlarda, sosyal ağlara bağlananlarda, müzik dinleyenlerde ve ders çalışıp ödev hazırlayanlarda olmak üzere yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. İnternet kullanım amacı olarak ders çalışmak/ödev yapmak olarak işaretleyenlerin siber zorbalık düzeyleri, eğlence/oyun oynamak ve film izlemek olarak işaretleyenlerinkinden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. İnternet kullanım amacı olarak müzik dinlemeyi işaretleyenlerin siber zorbalık düzeyleri, eğlence/oyun oynamak ve film izlemek olarak işaretleyenlerinkinden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Son olarak internet kullanım amacı olarak sosyal ağlara girmeyi işaretleyenlerin siber zorbalık düzeyleri eğlence/oyun oynamak olarak işaretleyenlerinkinden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin internete bağlanılan aygıta göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İnternete bağlanırken en çok tablet kullandığını işaretleyen yedi kişinin gruptaki sayısı <30 olduğu için bilgisayar seçeneğini işaretleyenler ile birleştirilmiştir. Dolayısıyla internete bağlanılan aygıta göre siber zorbalık düzeyleri arasındaki farkta akıllı telefon ve bilgisayar/tablet kullananlar karşılaştırılmıştır. Analizde karşılaştırılan grup sayısı iki olduğu için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Katılımcıların İnternete Bağlanılan Aygıta Göre Siber Zorbalık Düzeyleri Arasındaki Fark (n=500)

Kullanılan Aygıt	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	n^2
Bilgisayar/Tablet	40	17.60	3.76	491	2.678	.008	.018
Akıllı Telefon	460	16.20	3.12				

Tablo 5 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri internete bağlanılan aygıta göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t= 2.678$; $p<.05$). Buna göre internete bilgisayar/tablet ile bağlananların siber zorbalık düzeyleri, akıllı telefonla bağlananlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt probleminde ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık, çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançları ve bir günde internette geçirilen süre arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve değişkenler arasındaki ilişkilere ait bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.*Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Bilgiler*

Değişkenler	1	2	3	
1. Siber Zorbalık	–			
2. Çevrimiçi Ahlaki Çözülme	.42**	–		
3. Akılcı Olmayan İnançlar	.40**	.22**	–	
4. İnternette Geçirilen Süre	.20**	.08	.08	–
Ortalama	16.31	17.93	33.59	4.45
Ss	3.20	5.42	6.86	2.51
Minimum	14	8	16	1
Maksimum	28	40	65	10
Çarpıklık	1.74	.48	1.17	.80
Basıklık	2.65	.38	2.18	-.18

** $p < .001$

Tablo 6’da araştırmanın değişkenleri olan siber zorbalık, ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançlar ve bir günde internette geçirilen süre arasındaki ilişkilere ait Pearson korelasyon katsayı değerleri verilmiştir. Bulgulara göre, siber zorbalık ile çevrimiçi ahlaki çözülme arasında ($r = .42$), siber zorbalık ile akılcı olmayan inançlar arasında ($r = .40$) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Siber zorbalık ile internette geçirilen süre arasında ($r = .20$) pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Çevrimiçi ahlaki çözülme ile akılcı olmayan inançlar arasında ($r = .22$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Son olarak çevrimiçi ahlaki çözülme ile internette geçirilen süre arasında ($r = .08$), akılcı olmayan inançlar ile internette geçirilen süre arasında ($r = .08$) pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki vardır. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere araştırmanın yordanan değişkeni ile yordayıcı değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bulgulara araştırmanın tüm değişkenlerinin analizlere dahil edilmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca Tablo 6’da siber zorbalık ($\bar{x} = 16.31$; $Ss = 3.20$), çevrimiçi ahlaki çözülme ($\bar{x} = 17.93$; $Ss = 5.42$), akılcı olmayan inançlar ($\bar{x} = 33.59$; $Ss = 6.86$) ve internette geçirilen süre ($\bar{x} = 4.45$; $Ss = 2.51$) için puan ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Son olarak araştırmanın değişkenleri olan siber zorbalık, çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançlar ve internette geçirilen süre için çarpıklık ve basıklık değerleri tabloda verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemde ortaöğretim öğrencilerinin çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançları ve bir günde internette geçirilen süreleri siber zorbalık düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordadığı incelenmiş ve Sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.*Siber Zorbalığın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	6.941	.697	-	10.227	.00	-	
Ahlaki Çözülme	.197	.023	.334	8.660	.00	.415	.362
Akılcı Olmayan İnançlar	.148	.018	.318	8.236	.00	.402	.347
İnternette Geçirilen Süre	.192	.048	.151	3.991	.00	.204	.176
R= .545, R ² = .298, F= 70.018, Sd= 3;496, p= .000							
Siber Zorbalık= 6.941 + .197 Ahlaki Çözülme + .148 Akılcı Olmayan İnançlar + .192 İnternette Geçirilen Süre							

Tablo 7’de çoklu regresyon sonuçları incelendiğinde model anlamlı bulunmuştur. Yani çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançlar ve bir günde internette geçirilen süre siber zorbalığı anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(3;496)} = 70.018$; $p < .01$). Yordayıcı değişkenler olan çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançlar ve bir günde internette geçirilen süre siber zorbalığın toplam varyansının yaklaşık %30’unu açıklamıştır. Yordayıcı değişkenlerin standardize edilmiş yordama katsayıları (β) incelendiğinde sırasıyla çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançlar ve bir günde internette geçirilen süre en çok yordayandan en az yordayana doğru bir sıralama ile karşılaşılmaktadır. Regresyon modeline ait t-testi sonuçları tüm yordayıcı değişkenlerin anlamlı olarak yordanan değişkeni açıkladığı söylenebilir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci alt problemde “Ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Demografik özellikler arasında cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan gelir düzeyi, internet kullanım amacı, internete bağlanılan aygıt ele alınmıştır. Araştırmada ilk olarak ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin siber zorbalık düzeyleri kızlarınkinden daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde sınırlı sayıda araştırmada kızların daha fazla siber zorba ve mağdur olduğunu belirten (Connell vd., 2014; Smith vd., 2008) ve cinsiyete göre anlamlı bir

fark olmadığını (Balakrishnan, 2015; Fletcher vd., 2014; Hinduja ve Patchin, 2008; Mishna vd., 2012; Smith vd., 2008) bulgulayan araştırmalar bulunmaktadır. Ancak mevcut araştırma bulguları ile benzer bulguların elde edildiği, erkeklerin siber zorbalık düzeylerinin kızlarıkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulgulayan, çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Calvete vd., 2010; Campbell vd., 2013; Erbiçer, 2017; Erdur-Baker ve Tanrikulu, 2010; Evegü, 2014; Mishna vd., 2012; Pelfrey ve Weber, 2013; Williams ve Guerra, 2007; Wong vd., 2014). Türkiye’de yapılan çalışmalarda erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla siber zorbalık yaptığı belirtilmektedir (Erdur Baker ve Kavşut, 2007; Yaman ve Sönmez, 2015). Bu durum toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanabilir. Ataerkil toplumlarda, erkek çocukların doğumu büyük bir sevinçle karşılanıp, erkek çocukları daha kontrolsüz ve serbest büyütülürken, kız çocuklar ise daha korumacı ve denetim altında yetiştirilmektedir (İnceoğlu ve Kar, 2010). Nitekim ilk yetiştirilme anından itibaren erkek çocuklara tanınan özgürlük alanı kızlara göre daha fazladır. Kız çocukları daha fazla denetim altında tutulmaktadır. Erkek çocukları daha az denetlenmekte ve bu durum kontrol etmeyi de zorlaştırmaktadır. Ergenlik döneminde bilişim teknolojilerini erkekler daha kontrolsüz, denetimsiz kullanmakta bu durum siber zorbalığı daha kolay benimsemelerine yol açabilmektedir. Tüm bu bilgiler erkeklerin siber zorbalık düzeylerinin kızlarıkinden yüksek olmasında rol oynayabilmektedir.

İkinci olarak ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeyi, sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Araştırma bulgularına göre 11. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri en yüksek, 12. sınıfların siber zorbalık düzeyleri en düşük çıkmıştır. Bulgulara göre 9. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri 10. ve 11. sınıflarından; 12. sınıfların siber zorbalık düzeyleri 10. ve 11. sınıflarından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. İlgili alanyazında siber zorbalık ve mağduriyet üzerinde sınıf düzeyinin önemli bir değişken olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (Polat ve Bayraktar, 2016). Bingöl (2013), 11. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf öğrencilerinden; 9. sınıfa giden öğrencilerin ise 10. sınıf öğrencilerinden daha fazla zorbalık yaptığını bulmuştur. Sarak (2012), sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını fakat 12. Sınıf öğrencilerinin 9 ve 10. sınıf öğrencilerine göre daha fazla zorbalığa uğradığını belirtmiştir. Tetik (2019) yaptığı çalışmada 9. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık puanlarını 11. ve 12. Sınıflara göre düşük bulmuştur. Yaldıran (2019) yaptığı çalışmada siber zorbalık ile sınıf düzeyi arasında anlamlı ilişki bulmuştur. 10. sınıfların en fazla 12. sınıfların ise en az siber zorba olduğu ifade edilmiştir. 9. sınıflarda siber zorbalık düzeyinin düşük olması, yenilenen sosyal ortam ve arkadaşlık ilişkilerine bağlanabilir. 9. sınıf öğrencileri okula uyum sürecinde daha çok etrafı ve arkadaşlarını tanımaya zaman ayırmaktadır. 12. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık düzeyinin düşük olmasının sınava hazırlanmaları ve çevrimiçi ortamlarda daha az zaman geçirmeleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Bazı araştırmalarda yaş ve sınıf düzeyi ile siber zorbalık arasında ilişki bulunamamıştır (Erdur Baker ve Kavşut, 2007; Smith vd., 2008; Yaman ve Sönmez, 2015).

Üçüncü olarak ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeyi algılanan gelir düzeyine göre farklılaşmaktadır. Bulgulara göre gelir düzeyini orta olarak algılayanların siber zorbalık düzeyleri, düşük ve yüksek algılayanlarıkinden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Bu bulgular alanyazın araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır (Taştekin ve Bayhan, 2018; Türkoğlu, 2013; Ybarra ve Mitchell, 2004). Wang ve diğerleri (2009), yaptıkları çalışmada siber zorbalık ile sosyoekonomik düzey arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ifade etmiştir. Gelir düzeyini yüksek olarak değerlendiren ergenlerin siber zorbalık düzeyinin gelir düzeyini düşük olarak algılayanlarıkinden daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Taştekin ve Bayhan, 2018; Türkoğlu, 2013; Wang vd., 2009; Ybarra ve Mitchell, 2004). Gelir düzeyini yüksek algılayanların siber zorbalık düzeyinin yüksek çıkması bilişim teknolojilerine ulaşım imkânının fazla olmasıyla ilişkilendirilebilir. İnternet kullanım oranının yüksek olmasının, gelir düzeyini düşük algılayanların siber zorbalık düzeyinin yüksek çıkmasına etki ettiği düşünülmektedir. Ergenler gittikleri kafelerde, okullarda kablosuz ağ bağlantısıyla internete bağlanabilmektedir bu durum internet kullanım oranlarını arttırmaktadır. Ergenlik döneminde gelir düzeyini düşük algılayanlarda siber zorbalık düzeyinin yüksek çıkmasındaki bir başka etkende iletişim teknolojilerinin ucuzlaması ve teknolojik ürünlere erişimin kolaylaşması olabilir. We Are Social’ın (2022) yayınladığı rapora göre Türkiye’de internet kullanım oranı %82, sosyal medya kullanım oranı ise %80 olarak açıklanmıştır. Bazı çalışmalar ise siber zorbalık puanının sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmadığını bulmuştur (Çelik, 2015; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Eroğlu, 2014; Karlier-Soydaş, 2011; Korkmaz, 2016). Eroğlu (2014), araştırmasında sosyoekonomik düzey ya da aylık gelire göre siber zorbalığın farklılaşmadığını, bunun nedeni olarak ise iletişim teknolojilerinin ucuzlaması ve yaygınlaşması her düzeyden bireyin kendi olanaklarına uygun olarak teknolojik ürünlere erişebilmesi olduğunu belirtmiştir.

Dördüncü olarak ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeyi interneti kullanım amacına göre farklılaşmaktadır. Araştırma bulgularına göre internet kullanım amacı olarak ders çalışmak/ödev yapmak olarak işaretleyenlerin siber zorbalık düzeyleri, eğlence/oyun oynamak ve film izlemek olarak işaretleyenlerinkinden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. İnternet kullanım amacı olarak müzik dinlemeyi işaretleyenlerin siber zorbalık düzeyleri eğlence/oyun oynamak ve film izlemek olarak işaretleyenlerinkinden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Son olarak internet kullanım amacı olarak sosyal ağlara girmeyi işaretleyenlerin siber zorbalık düzeyleri eğlence/oyun oynamak olarak işaretleyenlerinkinden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde, benzer bulguya sahip araştırmanın olduğu görülmüştür (Serin, 2012; Tetik, 2019; Ünver, 2016; Yardım, 2022). Yardım (2022) yaptığı çalışmada interneti oyun amaçlı kullananların siber zorbalık ve mağdurluk düzeylerini anlamlı düzeyde yüksek, empatik eğilim puanları anlamlı düzeyde en düşük bulunmuştur. İnterneti eğitim/ders için kullananların ise siber zorbalık ve mağduriyet düzeyleri en düşük bulunurken müzik/film amaçlı kullananların empatik eğilim puanları yüksek bulunmuştur. Ünver (2016) ödev hazırlamak için internete bağlananların siber zorbalık düzeyini, sosyal medya sitelerini takip edenlerden düşük bulmuştur. Ergenlik dönemini özelliği gereği gençlerde model alma davranışı yaygındır. Gençler izledikleri filmlerde ya da oynadıkları oyunlarda gördükleri davranışları gerçek hayatlarında gösterebilmektedir. Özellikle film izleyenlerde ve oyun oynayanlarda siber zorbalık düzeyinin yüksek çıkması model alma ile

açıklanabilir. Bazı çalışmalar ise internet kullanım amacıyla siber zorbalık düzeyi arasında anlamlı farklılık bulamamıştır (Çiftçi, 2015).

Son olarak ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık düzeyi kullandıkları ağıta göre farklılaşmaktadır. Buna göre internete bilgisayar/tablet ile bağlananların siber zorbalık düzeyleri akıllı telefonla bağlananlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Alanyazında araştırma bulgularıyla benzer sonuçlara sahip araştırmalar vardır (Mishna vd,2012; Yardım, 2022). Yardım (2022) şahsi bilgisayardan internete bağlananlarda siber zorbalık düzeyini daha yüksek bulmuştur. Mishna ve diğerleri (2012) bilgisayar kullanan öğrencilerin daha fazla siber zorbalık yaptığını ifade etmiştir. Bu farklılaşmanın, evde internet bağlantısı olanların bilgisayardan daha rahat ortamda internete bağlanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Kendine ait bilgisayardan evinde bağlananlar toplu kullanım alanlarına göre daha fazla zaman geçirmektedir. Odalarında tek başlarına olmaları kimsenin kendini izlemediği düşüncesi zorbalık davranışını arttırabilir. Bu durum siber zorbalık puanını etkilemektedir. Alanyazındaki bazı çalışmalar evden internete bağlananların siber zorbalık düzeylerinin arttığını göstermektedir (Peker ve Eroğlu, 2010; Hinduja ve Patchin, 2008).

Araştırmanın ikinci alt probleminde "Ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık, çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançları ve bir günde internette geçirilen süre arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma bulgularına göre siber zorbalık, çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançlar ve internette geçirilen süre arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Siber zorbalık ile çevrimiçi ahlaki çözülme ve akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Siber zorbalık ile internette geçirilen süre arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle ahlaki çözülme, akılcı olmayan inanç düzeyi ve internette geçirilen süre arttıkça siber zorbalık düzeyi de artmaktadır. Çevrimiçi ahlaki çözülme ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Son olarak internette geçirilen süre ile çevrimiçi ahlaki çözülme ve akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlgili alanyazında bu araştırmanın bulgularını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Alanyazında ahlaki çözülme kavramının siber zorbalık ve siber mağduriyet ile yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir (Eraslan-Çapan ve Bakioğlu, 2020; Hood ve Duffy, 2018; Moses, 2013; Perren vd., 2012; Pornari ve Wood, 2010; Postorino, 2014). Fallahi, Narimani ve Atadokht (2022) siber zorbalık deneyiminin akılcı olmayan inançlar ve öğrencilerin duygularını düzenlemedeki zorluk ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Üniversite öğrencilerinde elektronik zorbalık, akılcı olmayan inançlar, psikolojik zayıflık gibi değişkenlerin hem doğrudan hem de dolaylı etkilerinin incelendiği araştırmada akılcı olmayan inançların elektronik zorbalığı yordadığı bulgulanmıştır (Abass, 2022). Alabi ve Lami (2015) akılcı duygusal davranışçı temelli psikoeğitim programının öğrencilerin siber zorbalık düzeyini düşmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bireylerin internette geçirdiği süre arttıkça siber zorbalık düzeylerin de arttığını ifade eden çok sayıda araştırma bulgusu bulunmaktadır (Baykal, 2016; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Eroğlu vd., 2015; Evgeü, 2014; Göldağ, 2017; Keser ve Kavuk, 2015; Özer, 2016; Sabancı,2018; Sarak, 2012; Türkoğlu, 2013).

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, ergenler yaptıkları zorbalık davranışını ciddiye almamakta ve zorbalığı eğlenmek, zaman geçirmek amacıyla yaptıklarını iddia etmektedir. Ergenler, yaptıkları davranışın zarar vermeyeceğine inanmakta ve yaptıkları zorbalık davranışını mantığa bürümektedir. Yaşadıkları ahlaki çözülme siber zorbalık davranışını arttırmaktadır. Ergenlik döneminde gençlerin hata yapmayacağına, kendisine bir şey olmayacağına inanması ve başına gelen olumsuz durumlardan rahatça kurtulabileceğine olan inancı risk alma eğilimini arttırmaktadır. Ergenlerin bu tür akılcı olmayan inançları da siber zorbalık davranışını arttırmaktadır. Ayrıca ergenler ne kadar kontrolsüz ve uzun süre internette zaman geçirirse siber zorma olma riski de artmaktadır. Nitekim bireyler internette zamanlarının büyük kısmını harcadığında farklı deneyimler edinebilmektedirler. Bu deneyimler arasında başkalarını zorbaca davranma ve mağdur olma da yer almaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde "Ortaöğretim öğrencilerinin çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançları ve bir günde internette geçirilen süreleri siber zorbalık düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma bulgularına göre çevrimiçi ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançlar ve bir günde internette geçirilen süre siber zorbalığı anlamlı düzeyde yordamaktadır. Yordayıcı değişkenler olan ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançlar ve bir günde internette geçirilen süre siber zorbalığın toplam varyansının yaklaşık %30'unu açıklamıştır.

Araştırma bulgularına göre çevrimiçi ahlaki çözülme siber zorbalığı yordamaktadır. Başka bir ifadeyle lise öğrencilerinin ahlaki çözülme düzeyinin, siber zorbalık davranışını arttıran etmenler arasında yer aldığı söylenebilir. Alanyazında benzer sonuçları bulan araştırmalar mevcuttur (Bakioğlu ve Eraslan Çapan, 2019; Gökkaya ve Sütcü, 2015; Hymel, Rocke-Henderson ve Bonanno, 2005). Hymel, Rocke-Henderson ve Bonanno (2005), zorbalığın ahlaki çözülme ile tahmin edildiğini ve özellikle zorbalığı meşrulaştıran ve mağduru suçlayan bir eğilim olduğunu bulmuşlardır. Ahlaki çözülme, zorbalığı açıklayabilecek bir dinamik olarak görülmektedir (Gökkaya ve Sütcü, 2015). Bakioğlu ve Eraslan Çapan (2019) ahlaki çözülmenin siber zorbalığı pozitif, empatik eğilimi negatif, empatik eğilimin ise siber zorbalığı negatif olarak yordadığını bulmuştur.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre akılcı olmayan inançlar siber zorbalığı yordamaktadır. Bu bulguya göre lise öğrencilerinde akılcı olmayan inançların, siber zorbalık davranışı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Alanyazında benzer sonuçları bulan araştırmalar mevcuttur (Birle ve Boşca, 2013; Fives vd., 2011; Kocatürk ve Türk-Kurtça, 2020; Sabancı, 2018). Akılcı olmayan inançların saldırganlık (Fives vd., 2011) ve zorbalığı (Birle ve Boşca, 2013) yordadığı ifade edilmiştir. Sabancı (2018), Psikolojik sağlamlık, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik ihtiyaçların bir bütün olarak siber zorbalık ve mağduriyeti yordadığını ifade etmiştir. Kocatürk ve Türk-Kurtça (2020), ahlaki çözülme eğilimi, şiddete yönelik tutumlar ve akılcı olmayan inançların zorbalığa ilişkin bilişi anlamlı düzeyde yordadığını bulmuştur.

Araştırmada son olarak bir günde internette geçirilen sürenin, siber zorbalığı yordadığı bulunmuştur. Lise öğrencilerinin gün içerisinde internette fazla zaman geçirmesi siber zorbalık davranışının artmasında etkili olmaktadır. Alanyazında internette geçirilen sürenin siber zorbalığı arttırdığına dair birçok bulgu vardır (Baykal, 2016; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Eroğlu vd., 2015; Evgeü, 2014; Göldağ, 2017; Keser ve Kavuk, 2015; Özer, 2016; Sabancı, 2018; Sarak, 2012; Türkoğlu, 2013). Ergenlerin siber mağduriyet yaşama olasılığını arttıracak durumlardan biri de interneti sık kullanmaları ve internet başında fazla zaman geçirmeleri olarak açıklanmıştır (Erdur Baker, 2010). Yiğit ve Seferoğlu (2017) yaptığı çalışmada internet kullanım sıklığının, siber zorbalık ile ilgili etmenler arasında olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak yapılan araştırmada ortaöğretim öğrencilerinde siber zorbalığın yordayıcıları olarak çevrimiçi ahlaki çözülme ve akılcı olmayan inançlar incelenmiştir. Siber zorbalığın; cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan gelir düzeyi, internet kullanım amacı, internete bağlanılan aygıt, en sık kullanılan sosyal medya uygulaması, sosyal ağları kullanım amacı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Siber zorbalık düzeyi; erkeklerde, 11. Sınıflarda, gelir düzeyini yüksek algılayanlarda, film izleyenlerde, bilgisayar kullananlarda ve oyun oynayanlarda daha yüksek çıkmıştır. Siber zorbalık; ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançlar ve internette geçirilen süre ile pozitif düzeyde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca ahlaki çözülme, akılcı olmayan inançlar ve bir günde internette geçirilen süre siber zorbalığı yordamaktadır.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde ergenlik dönemindeki erkeklerde siber zorbalık düzeyinin yüksek çıkmasının, kız çocuklarının daha fazla takip edilip kontrol altında tutulurken erkeklerin daha rahat yetiştirilmesine bağlı olduğu düşünülmektedir. Siber zorbalık düzeyi 9. ve 12. sınıflarda düşük 11. sınıflarda yüksek çıkmıştır. Bu durum 9. sınıfların okula uyum aşamasında olması, 12. sınıfların ise sınava hazırlanması ve çevrimiçi ortamlarda daha az zaman geçirmesi ile açıklanabilir. Ergenlik döneminde gelir düzeyini yüksek algılayanlarda siber zorbalık düzeyinin yüksek çıkması teknolojiye ulaşım imkânının artmasıyla açıklanabilir. Ergenlik döneminde, başkalarını model alma yaygındır. Diğer insanlarla iletişim kurma önemlidir. Bu sebeplerden dolayı film izleyenlerde ve çevrimiçi ortamlarda diğerleriyle oyun oynayanlarda siber zorbalık davranışı fazladır. Günümüzde, ergenler birçok sosyal medya uygulamasını birlikte kullanmaktadır, bu yüzden siber zorbalık düzeyi sosyal medya uygulamasına göre farklılık göstermemektedir. Ergenlerin daha rahat ortamda kendi bilgisayarlarından internete bağlanması siber zorbalık düzeyini arttırmaktadır.

Bu araştırma ortaöğretim kademesinde yapılmıştır. İlkokul, ortaokul ve üniversite kademelerinde benzer araştırmalar yapılabilir. Erkek öğrencilerin siber zorbalık düzeyleri kız öğrencilerinkinden yüksek bulunmasının nedenlerini belirlemek önemlidir. Öğrencilerin internet kullanım amaçlarının siber zorbalıktaki rolleri belirlenmeye çalışılmalıdır. İnternette geçirilen zamanın azaltılması konusunda, risk taşıyan öğrencilere yönelik önleyici ve koruyucu grup rehberliği çalışmaları geliştirilebilir. Siber zorbalığın önemli yordayıcıları olan ahlaki çözülme ve akılcı olmayan inançlarla ilgili değişkenleri ortaya çıkaracak nitel ve nitel ve karma desen araştırmaları yapılabilir. Araştırmacılar boylamsal araştırmalar yaparak siber zorbalık düzeyinin zaman içerisindeki değişimini inceleyebilirler. Ortaöğretim kurumlarında çalışan okul psikolojik danışmanları erkek öğrencilere yönelik siber zorbalıkla ilgili önleyici psikoeğitim uygulayabilirler. Bu araştırma, ergenlik döneminde siber zorbalık ile ilişkili sorunlara ve bu sorunlarda ahlaki çözülmenin önemine dikkat çekmesi, ergenlerde güvenli internet kullanımı ve sosyal-bilişsel mekanizmaların çalışmasının gerekliliği açısından önemlidir. Ahlaki çözülme eğiliminin azaltılmasına yönelik çalışmalar değerlendirildiğinde olumlu sosyal davranışların artırılmasının siber zorbalığın önlenmesinde önemli birer koruyucu faktör olduğu değerlendirilmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinde, akılcı olmayan inançları yüksek öğrencilere bilişsel davranışçı yöntemle grupla danışma yapılabilir. Ortaöğretim öğrencilerinden internette fazla zaman geçirenler tespit edilip sosyal faaliyetleri arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması önemlidir.

KAYNAKÇA

- Abass, E. M. (2022). Structural model of causal relationships between each irrational thought psychological debility and cyber bullying among the students of the college of education Alexandria University. *Journal of Scientific Research in Education*, 23(1), 195-238. <https://doi.org/10.21608/jsre.2022.118586.1436>
- Ak, Ş., Özdemir, Y., & Kuzucu, Y. (2015). Cybervictimization and cyberbullying: The mediating role of anger, don't anger me! *Computers in Human Behavior*, 49, 437-443. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.030>
- Alabi, Y. L., & Lami, M. M. (2015). Efficacy of client-centred and rational-emotive behaviour therapies in reducing bullying behaviour among In-school adolescents in Ilorin, Nigeria. *International Journal of Instruction*, 8(1), 61-74.
- Alzamil, A. A. (2021). Role of telephone counseling in facing the problems of the adolescents suffering from cyberbullying from the perspective of student counselors. *International Journal of Education and Practice*, 9(2), 440-455.
- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Markos, A. (2016). Development, construct validation and measurement invariance of the Greek cyber-bullying/victimization experiences questionnaire (CBVEQ-G). *Computers in Human Behavior*, 65, 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.032>
- Aricak, O. T., & Ozbay, A. (2016). Investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization, alexithymia and anger expression styles among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 55, 278-285. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.015>

- Bakioğlu, F., & Eraslan Çapan, B. (2019). Moral disengagement and cyber bullying a mediator role of emphatic tendency. *International Journal of Technoethics*. DOI: 10.4018/IJT.2019070102
- Balakrishnan, V. (2015). Malezya'da genç yetişkinler arasında siber zorbalık: Cinsiyet, yaş ve internet sıklığının rolleri. *İnsan Davranışında Bilgisayarlar*, 46, 149-157.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanism of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 3(12), 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Barlett, C. P., & Chamberlin, K. (2017). Examining cyberbullying across the lifespan. *Computers in Human Behavior*, 71, 444-449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.009>.
- Batıgün, A. D., & Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67).
- Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 30(6), 803-833. <https://doi.org/10.1177/0272431609350927>
- Baykal, F. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin ailedeki koruyucu etmenlerle ilişkisi*. Afyonkarahisar ili örneği, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beckman, L., Hagquist, C., & Hellström, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying—An analysis of Swedish adolescent data. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1896-1903. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.03.010>
- Beyazıt, U., Aslan, B., Yılmaz, Z., & Bütün Ayhan, A. (2019). The relationship between parents' neglect of their children and their children's internet addiction and cyberbullying behaviors. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 993-1008.
- Bingöl, N. (2013). *Lise öğrencilerinin siber zorba ve mağdur olma davranışları ile yakın çevrelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis). University of Fatih, Institute of Social Science, İstanbul.
- Birle, D., & Boşca, S. (2013). The relationship between bullying and Irrational beliefs In a sample of Romanian students. *Romanian Journal of School Psychology*, 6(11), 126-133.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2017). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(5), 523-531. <https://doi.org/10.1177/1524838016641668>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P.T., Butler, D., Kift, S. (2013). Victims' perceptions of bullying: Traditional and cyber and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 389-401.
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171-192. <https://doi.org/10.1177/0829573513491212>
- Çelik, A. A. (2015). *Lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mevlâna Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Çiftçi, H. (2015). *Lise öğrencilerinin siber zorbalık eğilimlerinin facebook tutumu ile ilişkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Connell, N. M., Schell-Busey, N. M., Pearce, A. N., & Negro, P. (2014). Badgrlz? Exploring sex differences in cyberbullying behaviors. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 12(3), 209-228. <https://doi.org/10.1177/1541204013503889>
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23: 109-117. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016>

- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R. & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275-281. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>
- Ellis, A. (2001). Overcoming destructive belief, feeling and behaviors. Amherst. NY: Prometheus.
- Eraslan Çapan, B., Bakioğlu, F., & Kirteke, S. (2020). Siber Zorbalık Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Psikometrik özellikleri. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21.
- Eraslan Çapan, B., Kirteke, S., & Bakioğlu, F. (2022). Çevrimiçi ahlaki çözülme ölçeğinin türkçeye uyarlanması empatik eğilim ve sanal zorbalık ile ilişkisi. Presented at the 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul.
- Eraslan-Çapan, B., & Bakioğlu, F. (2020). Submissive behavior and cyber Bullying: A study on the mediator roles of cyber victimization and moral disengagement. *Psychologica Belgica*, 60(1), pp.18-32. doi: 10.5334/pb.509
- Erbicir, E. S. (2017). *Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinin sosyal uyuma ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Erdur- Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1): 109-125. <https://doi.org/10.1177/1461444809341260>
- Erdur-Baker, Ö., Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27): 31-42.
- Erdur-Baker, Ö., Tanrikulu, İ. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 2771-2776. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.413>
- Erdur-Baker, Ö., ve Topçu, Ç. (2008). *Siber zorbalık. Bilişim teknolojileri öğretiminde sosyo-psikolojik değişkenler*. (1. Baskı) içinde (105-125) Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Eroğlu, Y. (2014). *Ergenlerde siber zorbalık ve mağduriyeti yordayan risk etmenlerini belirlemeye yönelik bütüncül bir model önerisi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Eroğlu, Y., Aktepe, E., Akbaba, S., Işık, A., & Özkorumak, E. (2015). Siber zorbalık ve mağduriyetin yaygınlığının ve risk faktörlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3698>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., & Valido, A. (2018). Cyberbullying in the United States. In A. C. Baldry, C. Blaya, & P. Farrington (Eds.), *International Perspectives on Cyberbullying Prevalence, Risk Factors and Interventions* (pp. 65–100). Palgrave Macmillan
- Evegü, E. (2014). *"Ergenlerde Siber Zorbalığın Utangaçlık ve Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi"*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Fallahi, V., Narimani, M., & Atadokht, A. (2022). The structural equation modeling role of irrational beliefs in predicting intermediate cyber bullying experience: Difficulty in emotion regulation. *Psychological Studies*, 18(1). <https://doi.org/10.22051/psy.2021.30477.2166>
- Fives C. J., Kong, G., Fuller, J. R., and DiGiuseppe R. (2011). Anger, aggression, and irrational beliefs in adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 35(3), 199–208. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9293-3>
- Fletcher, A., Fitzgerald Yau, N., Jones, R., Allen, E., Viner, R., Bonell, C. (2014). Brief report: Cyberbullying perpetration and its associations with sociodemographics, aggressive behaviour at school, and mental health outcomes. *Journal of Adolescence*, 37(8): 1393–1398. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.005>
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque country: Prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies*, 18, 569–582. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992324>
- Gimenez Gualdo, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228–235. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50, 603–608 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>
- Gokkaya, F., & Sutcu, S. T. (2015). Development and evaluation of psychometric characteristics of the Inventory of Cognitions Related Bullying for Children/Cocuklar için zorbalıkla ilgili Bilisler ölceğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(S1), 54-64. doi: 10.5455/apd.174346
- Göldağ, B. (2017). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin siber zorbalık ve siber mağduriyet durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434638>

- Hemphill, S. A., & Heerde, J. A. (2014). Adolescent predictors of young adult cyberbullying perpetration and victimization among Australian youth. *Journal of Adolescent Health, 55*(4), 580-587. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.04.014>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2018). Cyberbullying research summary: Cyberbullying and suicide. Online: http://www.cyberbullying.us/myspace_youth_research.pdf.
- Hinduja, S., Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*(2): 129-156. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hood, M., & Duffy, A. L. (2018). Understanding the relationship between cyber-victimisation and cyber-bullying on Social Network Sites: The role of moderating factors. *Personality and Individual Differences, 133*, 103-108. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.004>
- Horzum, M, Ayas, T. (2014). Ortaöğretim öğrencilerin psikolojik belirtilere göre sanal zorba ve sanal mağdur düzeylerinin yordanması. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 1*(2), 21-36.
- Hymel, S., & Bonanno, R. A. (2014). Moral disengagement processes in bullying. *Theory into Practice, 53*(4), 278-285. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947219>
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences, 8*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947219>
- İnceoğlu, Y., & Kar, A. (2010). *Dişillik, güzellik ve şiddet sarmalında kadın ve bedeni*. Ayrıntı yayınları.
- Johnson B. & Cristensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (Çev. Ed. S. B. Demir), Eğitim Kitap, Ankara.
- Kara, T. (2013). *Sosyal Medya Endüstrisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karlıer-Soydaş, D. (2011). *Ergenlerde ebeveyn izlemesi, sanal zorbalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Keser, H., & Kavuk, M. (2015). Okulda siber zorbalık farkındalık anketinin geliştirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(1), 17-30.
- Kocatürk, M., & Türk-Kurtça, T. (2020). Moral disengagement, attitudes towards violence and irrational beliefs as predictors of bullying cognition in adolescence. *International Education Studies, 13*(10), 47-59. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n10p47>
- Kofoed, J., & Staksrud, E. (2019). We always torment different people, so by definition, we are no bullies': The problem of definitions in cyberbullying research. *New Media & Society, 21*(4), 1006-1020. <https://doi.org/10.1177/1461444818810026>
- Korkmaz, A. (2016). Siber zorbalık davranışları sergileme ve siber zorbalığa maruz kalma durumlarının karşılaştırılması. *TRT Akademi, 1*(2), 620-639.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. ve Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073-1137.
- Lazuras, L., Barkoukis, V., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2013). A process model of cyberbullying in adolescence. *Computers in Human Behavior, 29*, 881-887. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.015>
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T.M., ve Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: victims, bullies, and bully-victims. *Children and Youth Services Review, 34*, 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032>
- Moses, H. T. (2013). *The Relationship between the Processes of Moral Disengagement & Youth Perceptions of Cyber bullying Behaviors during Their Final Semester of High School*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida, USA.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school Oxford. UK: Blackwell Publishing. [Google Scholar].
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171-1190.
- Özer, G. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeyleri ile siber zorbalığın öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğrencilerin siber zorbalıkla baş etme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paciello, M., Tramontano, C., Nocentini, A., Fida, R., & Menesini, E. (2020). The role of traditional and online moral disengagement on cyberbullying: Do externalising problems make any difference? *Computers in Human Behavior, 103*, 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.024>
- Peker, A. ve Eroğlu, Y. (2010). Erkek Öğrencilerde Siber Zorba ve Kurban Olmanın Yordayıcısı Olarak İnternet Bağımlılığı. 4. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Pelfrey Jr, W. V., & Weber, N. L. (2013). Keyboard gangsters: Analysis of incidence and correlates of cyberbullying in a large urban student population. *Deviant Behavior*, 34(1), 68-84. <https://doi.org/10.1080/01639625.2012.707541>
- Pereira, F., Spitzberg, B., & Matos, M. (2016). Cyber-harassment victimization in Portugal: Prevalence, fear and help-seeking among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 62, 136-146. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.039>
- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643168>
- Polat, Z. D., & Bayraktar, S. (2016). Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyet ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5(1), 115-132.
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81-94. <https://doi.org/10.1002/ab.20336>
- Postorino, L. (2014). *Cyberbullying: The role of empathy and moral disengagement in high school students*. Unpublished doctoral thesis. Marywood University, Pennsylvania, USA.
- Riddell, J., Pepler, D., & Craig, W. (2018). Cyberbullying in Canada. *International perspectives on cyberbullying: Prevalence, risk factors and interventions*, 39-63. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73263-3_3
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Aust Council for Ed Research.
- Sabancı, Y. (2018). *Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyetin yordayıcıları olarak akılcı olmayan inançlar psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaçlar*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Sarak, Ö. (2012). *Lise öğrencilerinde sanal zorbalık*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik, İstanbul.
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102, 171-177.
- Serin H (2012). *Ergenlerde siber zorbalık/siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., ... & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67(7), 720-728. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2010.79
- Spirito, A., Stark, L. J., & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13(4), 555-574. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/13.4.555>
- Stanley, N., & Manthorpe, J. (2004). *The age of the inquiry: Learning and blaming in health and social care*. Routledge.
- Sung, Y. H. (2018). Book review of cyber bullying approaches, consequences and interventions. *International Journal of Cyber Criminology*, 12(1), 353-361. DOI: 10.1057/978-1-137-50009-0.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson
- Tanrikulu, İ. (2015). *The relationships between cyber bullying perpetration motives and personality traits: testing uses and gratifications theory*. Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taştekin, E., ve Bayhan, P. (2018). Ergenler arasındaki siber zorbalığın ve mağduriyetin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 5(2), 21-45.
- Tetik, S. (2019). *Edirne merkezinde lise öğrencilerinde siber zorbalık ve ilgili faktörlerin değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi. Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim dalı, Edirne.
- Topcu, Ç., & Erdur-Baker, Ö. (2016). Zorbalığa uğrayan ergenlerin yardım alma davranışı ve yardım kaynakları. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 127-145. <https://doi.org/10.12984/eed.85242>
- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö., & Çapa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 643-648. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0161>
- Türkoğlu, S. (2013). *Ergenlerin problemli internet kullanımları ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

- Turkum, A., Balkaya, A., & Karaca, E. (2005). The adaptation of the irrational beliefs scale to adolescences: Validity and reliability studies. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3, 77-83. <https://doi.org/10.17066/pdrd.61581>
- Ünver, H. (2016). *Siber zorbalık ile problemlili internet kullanımı ve riskli internet davranışı arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyber Psychology & Behavior*, 11(4), 499-503. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Wang, X., Lei, L., Liu, D. & Hu, H. (2016). Moderating effects of moral reasoning and gender on the relation between moral disengagement and cyberbullying in adoles-Cents. *Personality and Individual Differences* 98, 244-249. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.056>.
- We Are Social Türkiye, Erişim adresi: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-turkey>
- Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2014). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11-29. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.949377>
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 14-21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
- Wong, D. S., Chan, H. C. O., & Cheng, C. H. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 36, 133-140. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.006>
- Wright, M. F. (2017). Parental mediation, cyberbullying and cybertrolling: The role of gender. *Computers in Human Behavior*, 71, 189-195. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.059>
- Yaldıran, A. (2019). *Lise öğrencilerinde siber zorbalığa maruz kalma ve okula bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bolu ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yaman, E., & Sönmez, Z. (2015). Ergenlerin siber zorbalık eğilimleri. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 2(1), 18-31.
- Yardım, T.E. (2022). *Çevrimiçi oyun oynayan üniversite öğrencilerinin siber zorbalık/mağduriyet düzeyleri ile empati arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yazgılı, E., & Baykara, M. (2021). Siber zorbalık tespit yöntemleri potansiyel uygulama alanları ve zorluklar. *Dicle Üniversitesi. Mühendislik Fakültesi Mühendislik Dergisi*, 12(1), 23-35. <https://doi.org/10.24012/dumf.859651>
- Ybarra, M.L. & Mitchell, K.J. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27 (3), 319-336. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.007>
- Yiğit, M. F., & Seferoğlu, S. S. (2017). Siber zorbalıkla ilişkili faktörler ve olası çözüm önerileri üzerine bir inceleme. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 4(2), 13-49.
- Yurdakul, Y., & Ayhan, A. B. (2021). Cyber victimization in adolescence: A qualitative study. *Children and youth services review*, 128, 106139. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106139>



Araştırma Makalesi

Gülten Dayioğlu'nun Gezi Kitaplarının 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Değerler Açısından İncelenmesi

Investigation of Gülten Dayioğlu's Travel Books In Terms Of The Values Included in the 2019 and 2024 Turkish Course Curriculum

Research Article

Mustafa Burak Türkyılmaz *1

Bülent Arı 2

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2025
Cilt 7, Sayı 1
Sayfalar: 69-87
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 10.04.2025
Kabul : 13.05.2025

DOI: 10.47770/ukmead.1673555

Özet

Bu araştırmada Gülten Dayioğlu'nun gezi kitaplarının 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan değerler kapsamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada örneklem olarak Gülten Dayioğlu'nun 11 gezi kitabı ele alınmıştır. Araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada Gülten Dayioğlu'nun gezi kitaplarında en fazla yer verilen değerlerin "estetik" ve "duyarlılık" değerleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen gezi kitaplarının genellikle ilgili değerlere sahip olduğu ve bu değerlere bağlı olarak ortaya koyulacak davranışların önemini vurguladığı görülmektedir. Gülten Dayioğlu'nun gezi kitaplarının, aktardığı iletiler ve içerdiği değerlerle çocuklara önerilebilecek edebi eserler arasında yer aldığı ifade edilebilir.

Anahtar kelimeler: Değerler, gezi kitapları, Gülten Dayioğlu

Abstract

This research aims to examine Gülten Dayioğlu's travel books within the scope of the values included in the 2019 Turkish Course Curriculum and the 2024 Primary and Secondary School Turkish Course Curriculum. In this descriptive study, 11 travel books by Gülten Dayioğlu were taken as samples. Document analysis technique was used in the research and the data were analyzed with descriptive analysis technique. In the research, it was concluded that the most mentioned values in Gülten Dayioğlu's travel books were "aesthetics" and "sensitivity". In the examples provided by Gülten Dayioğlu regarding the transfer of values in her travel books, the importance of the behaviors that will be displayed as a result of having the relevant values is emphasized. It can be stated that Gülten Dayioğlu's travel books are among the literary works that can be recommended to children with the messages they convey and the values they contain.

Values, travel books, Gülten Dayioğlu

Keywords

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2025
Volume 7, No 1
Pages: 69-87
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 10.04.2025
Accepted : 13.05.2025

DOI: 10.47770/ukmead.1673555

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mburakturkyilmaz@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-2712-2273>

² Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bulentari01@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7807-366X>

GİRİŞ

Her toplumun tarihsel ve kültürel geçmişinden gelen, toplum tarafından arzu edilen ve edilmeyen davranışları yansıtan birtakım kurallar ve ölçütler vardır. Bu ölçütler bireyin toplum içindeki davranışlarını şekillendirmekte ve sosyal ilişkilerde bir toplum düzeninin kurulmasını sağlamaktadır (Yıldız, 2023a, s. 1201). Bu bağlamda kabul edilen değer kavramı *“bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü”* olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.). Ulusoy ve Dilmaç (2012, s. 16) değer kavramını *“insanı diğer canlılardan ayıran, insanı insan yapan özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına şekil veren inançlar bütünü”* şeklinde ifade etmektedir. Değerler bireylere, nelerin önemli olduğunu, hangi davranış kalıplarının tercih edilmesi gerektiğini ve bu doğrultuda nasıl yaşanması gerektiğini belirten bir işlev üstlenmektedir (Akbaş, 2008, s. 10).

Kişinin kendi dünyasında kabul ettiği doğrular, davranış biçimleri gibi durumlar bireysel değerleri oluştururken topluma mal olmuş ve toplumun yaşayış biçimlerini yansıtan ve şekillendiren davranış biçimleri ve ölçütler ise toplumsal değerleri meydana getirmektedir. Bunun dışında insanlığa faydalı olan ve insanlığı, yaşamı güzelleştirecek bazı kabuller ise evrensel değerler olarak ele alınmaktadır (Özbaşı, 2020, s. 180).

Değerlerin bireysel ve toplumsal işlevlerinden söz etmek mümkündür. Değerler, bireylerin dünyayı algılama, kendini keşfetme ve hayatı anlamlandırılmalarına olanak sağlamaktadır (Kaplan ve Arıcı, 2022, s. 1532). Aynı zamanda değerlerin toplumsal huzurun sağlanmasında önemli bir katkısı vardır (Gençer ve Doğan Kahtalı, 2022, s. 410). Değerler, kişiler arası iletişimi ve etkileşimi sağlarken toplumun yapısını ve işleyişini düzenleyerek sosyal denetimi de gerçekleştirmektedir (Çelik ve Doğan Kahtalı, 2022, s. 207; Demirel, 2022, s. 10-11). Bireylerin davranışlarını şekillendiren, aile ve toplumu ayakta tutan değerler arasında karşılıklı bir etki söz konusudur. Bireylerin değerleri aileye, ailenin değerleri ise topluma yansırken toplumun değerleri de aile ve bireylerin davranış biçimlerini şekillendirmektedir. Bunun sonucunda bireylerin, ailelerin ve toplumun üzerinde hemfikir olduğu kültürel bir yapı ortaya çıkmaktadır (Akay, 2018, s. 6). Topal (2019, s. 246), değerlerin toplumdaki bireyler tarafından korunmaları ya da göz ardı edilmeleri sonucunda ya zamanla kaybolabileceğini ya da nesilden nesile aktarılacak şekilde devam edebileceğini ifade etmektedir. Bu bakımdan toplumların kültürel yapılarını devam ettirebilmeleri için bu değerlerin bireyler tarafından edinilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönem ve okul dönemi, kişiliğin oluşmasında oldukça önemli bir dönemdir (Akbaba ve Kaya, 2015, s. 149; Karaca, 2019, s. 41; Musluoğlu vd., 2023, s. 55). Bu bağlamda değerler eğitimi de önem arz eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. *“Okulun hem kendi sorumluluğunu hem de toplumun beklentilerini karşılamak amacıyla, gençlerin değer edinmelerini ya da değerlerini geliştirmelerine yönelik yapmış olduğu uygulamalar genel olarak değerler eğitimi tabiri ile adlandırılmaktadır”* (Katılmış, 2010, s. 31). Farklı toplumalarda farklı şekillerde yorumlanması ve şekillenmesi, değerlerin yaşantı yoluyla öğrenildiğinin bir göstergesidir. Bu durum değerlerin öğrenilebilir ve öğretilebilir olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan değerler, eğitim sürecinin de bir parçası konumundadır (Aydın, 2019, s. 16-19 akt., Aydoğdu ve Alkan, 2020, s. 191).

Değerler eğitimi ailede başlayıp okul ortamında devam eden bir süreçtir (Direkçi vd., 2020, s. 119-120). Bireyin kimliğini kazanmasında ve toplumda yer edinmesinde önemli bir işleve sahip olan değerler eğitimi (Akçay ve Tunagür, 2017, s. 55), eğitim kurumlarının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği davranışlar arasında yer almaktadır. 2005 yılından önce ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde hazırlanan ders programlarında doğrudan ele alınmayan değerler eğitimi 2005 yılından sonra hazırlanan programlarda açık bir şekilde vurgulanmaya başlamıştır (Bulut, 2021, s. 251; Kaya ve Gül, 2023, s. 1236; Yıldırım ve Demirel, 2019, s. 94). Türkçe dersi, öğretim sürecinde içerdiği metinler dolayısıyla değerler eğitimi bakımından önde gelen derslerden biridir (Çoban, 2022, s. 64). Değerler, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Değerlerimiz” başlığıyla yer almıştır (MEB, 2019, s. 4). 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ise sınıf düzeylerine yönelik temalarda “Programlar Arası Bileşenler” başlığı altında ilgili düzeye yönelik kazandırılması amaçlanan değerlere yer verilmiştir (MEB, 2024).

Okullarda değerler eğitimi bakımından öğretmenlerin öğretici ve model olma yönüyle öğrenciler üzerinde etkisi vardır. Bunun yanında öğretim programları kapsamında olan ders materyalleri de değerler eğitimine hizmet edecek içerikte olmalıdır (Kaya ve Arıcı, 2022, s. 1441). Bununla birlikte okullarda gerçekleştirilen değerler eğitimine yönelik faaliyetlerin okul dışında da desteklenmesi gerekmektedir (Erbaş vd., 2022, s. 362). Edebî eserler bu işlevi yerine getiren kaynaklardan biridir. Çünkü edebiyatın temel işlevlerinden biri, okuyucuyu etkilemek ve onların düşüncelerini zenginleştirmektir (Önder, 2022, s. 7). Çocuk edebiyatı ürünleri bu amaca hizmet eden önemli materyaller arasında yer almaktadır. Çocuk edebiyatı, 2-14 yaşları arasındaki çocukların duygu ve düşüncelerine yönelik yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerini kapsamaktadır (Aydın ve Uzun, 2020, s. 316). Bu anlamda çocuk edebiyatı birçok edebî türü içermektedir. Bu edebî türlerden biri de gezi kitaplarıdır. Çok sayıda çocuk kitabı yazmış olan Gülten Dayıoğlu, yazdığı 11 gezi kitabı ile bu alanda önemli katkı vermiş isimlerdendir.

Çocuk edebiyatına yönelik eserlerin değerler kapsamında incelendiği araştırmaların büyük bir bölümünde (Akay, 2018; Bulut, 2021; Kıymaz ve Altay, 2021; Taneri ve Andaç, 2021; Kaplan ve Arıcı, 2022; Kaya ve Arıcı, 2022; Korkutan ve Kaplan, 2022; Önder, 2022; Kaya ve Gül, 2023; Musluoğlu vd., 2023; Yıldız, 2023a) öykü ve roman türündeki eserlerin ele alındığı görülmektedir. Gezi türünde yazılan eserlerin bu kapsamda incelendiği çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Çoban (2022) “Gülten Dayıoğlu’nun Bambaşka Bir Ülke Amerika’ya Yolculuk adlı gezi kitabının kök değerler bağlamında incelenmesi” başlıklı araştırmasında, bu gezi kitabını 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kök değerler kapsamında incelemiştir. Gülten Dayıoğlu’nun diğer gezi kitaplarının değerler bakımından incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada Gülten Dayıoğlu’nun gezi kitapları, 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarında yer

alan değerler bakımından incelenmiştir. Araştırmanın, çocukların istedik değerlere sahip olmalarını sağlayacak çocuk edebiyatı eserlerine yönlendirilmesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programları kapsamında öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerin Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında yer alma durumunu belirlemektir. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 2024-2025 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulamaya geçilmiştir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında 1 ve 5. sınıflara uygulanan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile diğer sınıf düzeylerine uygulanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı dikkate alınarak gezi kitaplarında yer alan değerler incelenmiştir. Okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli bir dönem olan çocukluk döneminde okunan kitapların, eğitsel iletiler doğrultusunda çocukların olumlu davranış geliştirme süreçlerine katkı sağlaması mümkündür. Bu bakımdan çocuk kitaplarının öğretim programlarında yer alan değerler kapsamında incelenmesi çocukların uygun kitaplara yönlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırmaya yönelik alt amaçlar şu şekildedir:

1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan ortak değerler, Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında hangi sıklıkla ele alınmıştır?
2. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alıp 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer almayan değerler, Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında hangi sıklıkla ele alınmıştır?
3. 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alıp 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer almayan değerler, Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında hangi sıklıkla ele alınmıştır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup nitel araştırma yaklaşımına uygun hazırlanmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaya yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 23). Nitel araştırmalar algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 46). Nitel araştırmalarda temel amaç araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi sonuçları ortaya koyabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 54).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, bir durumun nispeten küçük örneklem üzerinde araştırılmasına imkân tanınması için amaçlı örnekleme yönteminde faydalanılmaktadır (Patton, 2014, s. 46). Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırılacak durumların önceden belirlenmiş ölçütlerin özelliklerini gösteren verilerde derinlemesine analiz edilmesini sağlamaktadır. Ölçüt örnekleme öne çıkan nokta seçilecek durumların bilgi verme bakımından zengin olmasıdır (Patton, 2014, s. 238). Metin türü bakımından gezi kitabı türündeki eserlerin araştırmaya dâhil edilmesi, örnekleme belirlemede ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın örneklemini Gülten Dayıoğlu'nun 11 gezi kitabı oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde yer alan gezi kitaplarına ait bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1.

Örnekleme Grubunda Yer Alan Gezi Kitaplarına Ait Bilgiler

Kitabın Adı	Yayınevi	Yayın Yılı	Sayfa sayısı
Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk	Altın Kitaplar Yayınevi	2020 (14. Basım)	93
Mısır'a Yolculuk	Yapı Kredi Yayınları	2023 (26. Baskı)	67
Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk	Altın Kitaplar Yayınevi	2020 (15. Basım)	57
Kenya'ya Yolculuk	Yapı Kredi Yayınları	2023 (16. Baskı)	60
Okyanuslar Ötesine Yolculuk	Yapı Kredi Yayınları	2023 (34. Baskı)	111
Kafdağı'nın Ardına Yolculuk	Altın Kitaplar Yayınevi	2021 (29. Basım)	171
Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk	Altın Kitaplar Yayınevi	2019 (13. Basım)	108
Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi	Yapı Kredi Yayınları	2023 (18. Baskı)	160
Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk	Altın Kitaplar Yayınevi	2019 (9. Basım)	224
Meksika'ya Yolculuk	Yapı Kredi Yayınları	2020 (16. Baskı)	148
Gizemli Buzullar Kitası Antarktika ve Patagonya'ya Yolculuk	Altın Kitaplar Yayınevi	2018 (7. Basım)	239

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda veriler; açık uçlu mülakatlar, gözlemler ve yazılı dokümanlar aracılığıyla elde edilmektedir (Patton, 2014, s. 4). Bu araştırmada verilerin toplanmasında doküman analizi deseni kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen durumlar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizine dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217).

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde, oluşturulan çerçeve kapsamında düzenlenen temaların gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenerek bulguların açıklanması ve yorumlanması gerçekleştirilmektedir. Bu analiz yönteminde amaç elde edilen bulguların sistematik ve açık bir şekilde betimlenmesini sağlamaktır. Bu betimleme, bulgulara yönelik ilgili açıklamaların, neden-sonuç ilişkilerinin ve ileriye yönelik tahminlerin yorumlanabilmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256).

Örnekleme yer alan gezi kitapları 2019 Türkçe dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler ile 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan değerler kapsamında analiz edilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleridir (MEB, 2019, s. 3). 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında önceki programdaki kök değerlerin yanında aile bütünlüğü, çalışkanlık, duyarlılık, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sağlıklı yaşam, tasarruf ve temizlik değerleri yer almıştır. 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında öz denetim değerine ise yer verilmemiştir (MEB, 2024a; MEB, 2024b).

Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamanın yollarından biri derecelendirenler arası güvenilirlik yöntemidir. Yazılı bir verinin birden fazla kişi tarafından belirlenmiş kategorilere göre analiz edilmesi birden fazla araştırmacının mutabık kaldığı kodlama ve bulgulara sahip olunmasını sağlamaktadır (Güler vd., 2015, s. 395). Bu amaçla veriler iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve araştırmacıların analiz sonuçları arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Bunun için Miles ve Huberman'ın (1994) araştırmacılar arası güvenilirlik katsayı formülü kullanılmıştır. Bu formül Güvenilirlik Katsayısı = Üzerinde görüş birliği sağlanan konu ya da terim sayısı ÷ (Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu ya da terim sayısı + Üzerinde görüş birliği sağlanan konu ya da terim sayısı) şeklindedir. Elde edilen sonucun en az .70 düzeyinde olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64).

Yapılan analizler sonucunda elde edilen derecelendirenler arası güvenilirlik katsayı sonucu Tablo 2 için .85, Tablo 3 için .95, Tablo 4 için ise .87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar kodlama güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülmediği; deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla insan ya da hayvan kullanılmadığı; klinik çalışma olmadığı; kişisel verileri içermediğinden etik kurul onayı alınmamıştır.

BULGULAR

Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitapları 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler ile 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan değerler kapsamında incelenmiştir. Bu öğretim programlarında yer alan ortak değerlerin incelenen kitaplarda ne sıklıkta yer aldığına ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2.

Gülten Dayıoğlu'nun Gezi Kitaplarında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Ortak Değerler

Kitaplar	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımsızlık	TOPLAM
Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk	4 (s. 24-25- 35-85)	5 (s. 6-15- 16-76- 78)	2 (s. 28- 57)	8 (s. 7-28- 29-34-42- 53-76-92)	6 (s. 37-45- 54-62-86- 92)	10 (s. 6-9-13- 15-25-31- 49-70-86- 87)	5 (s. 21-24- 25-26-28)	9 (s. 9-12- 16-17- 32-68- 88-92- 93)	6 (s. 33- 36-50- 53-75- 81)	55
Mısır'a Yolculuk	4 (s. 18-32- 33-53)	3 (s. 8-10- 25)		2 (s. 19-39)	7 (s. 20-22,- 28-37-42- 43-53)	2 (s. 19-46)	2 (s. 24-38)	1 (s. 8)		21
Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk	5 (s. 9-23- 28-37-57)	7 (s. 6-8- 30-38- 40-54- 56)	4 (s. 7- 10- 11- 54)	3 (s. 6-8-11)	6 (s. 14-15- 29-40-43- 44)	5 (s. 26-30- 33-57-59)	9 (s. 7-15-18- 46-48-49- 55-56-57)	3 (s. 14- 28-42)	2 (s. 10- 56)	44
Kenya'ya Yolculuk	3 (s. 10-11- 47)	5 (s. 7-11- 28-34- 38)		5 (s. 11-31- 32-49-51)	5 (s. 7-16-18- 19-28)	13 (s. 7-13-14- 18-20-21- 25-28-33- 31-32-36- 37)	12 (s. 12-16- 17-20-21- 31-32-36- 37)	1 (s. 51)		44

Okyanuslar Ötesine Yolculuk	12 (s. 23-32- 43-44-46- 48-49-50- 57-81-83- 89)	8 (s. 9-13- 16-25- 39-58- 84-90)	6 (s. 25- 42- 49- 51- 53- 54)	9 (s. 13-16- 18-20-34- 35-58-61- 85)	8 (s. 24-33- 37-41-48- 61-66-74)	34-38-41- 49) (s. 9-12-13- 29-30-45- 46-47-68- 77-83-84- 88)	43-48-49- 50) (s. 12-31- 48-50-62- 64-66-80- 84-85-90)	9 (s. 12- 37-58- 62-78- 79-89- 90-91)	7 (s. 9-42- 47-48- 50-83- 89)	83
Kafdağı'nın Ardına Yolculuk	9 (s. 16-49- 61-65-68- 74-133- 156-161)	14 (s. 11- 12-13- 24-64- 78-95- 110- 117- 118- 119- 131- 135- 149)	8 (s. 40- 49- 74- 81- 161- 162- 164- 167)	12 (s. 21-27- 32-43-72- 98-117- 118-120- 137-146- 166)	22 (s. 10-17- 27-33-40- 44-46-47- 49-75-80- 81-82-84- 98-100-104- 118-140- 150-155- 166)	16 (s. 11-12- 20-41-46- 53-57-60- 84-110-117- 125-128- 133-142- 150)	16 (s. 24-27- 37-66-75- 80-89-91- 92-101-112- 129-149- 150-163- 171)	6 (s. 10- 80-140- 169- 170- 171)	2 (s. 11- 58)	105
Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk	8 (s. 8-9-10- 21-16-38- 41-51)	12 (s. 9-12- 13-36- 40-41- 71-79- 99-102- 103- 105)	1 (s. 25)	9 (s. 6-15- 44-70-76- 84-100- 106-108)	14 (s. 18-41- 43-44-56- 61-64-67- 68-76-81- 83-85-103)	18 (s. 13-16- 40-41-42- 50-59-67- 68-70-71- 74-79-80- 85-86-87- 103)	16 (s. 7-10-25- 37-39-42- 47-48-49- 53-62-86- 87-91-94- 107)	11 (s. 6-60- 85-86- 87-90- 91-92- 102- 105- 106)	5 (s. 35- 36-50- 101- 105)	94
Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi	12 (s. 15-16- 30-40-47- 68-72-73- 81-95-98- 110)	6 (s. 25- 34-56- 126- 145- 150)	1 (s. 149)	8 (s. 31-74- 87-91- 117-122- 123-151)	22 (s. 25-26- 30-33-34- 61-62-67- 75-76-89- 98-102-104- 112-126- 128-132- 135-136- 150-158)	11 (s. 16-25- 39-40-56- 65-119-135- 148-158- 160)	11 (s. 21-23- 36-42-52- 127-132- 135-138- 139-155)	2 (s. 79- 160)	3 (s. 27- 46-63)	76
Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk	17 (s. 45-51- 83-96-101- 110-114- 117-118- 132-133- 155-188- 190-192- 205-209)	14 (s. 22- 23-24- 35-42- 65-94- 96-99- 147- 148- 172- 190- 194)	5 (s. 92- 93- 96- 113- 169)	8 (s. 13-33- 76-111- 137-165- 179-183)	18 (s. 20-28- 32-38-39- 48-58-64- 67-73-86- 87-122-139- 151-156- 204-213)	10 (s. 19-61- 64-65-86- 96-112-133- 143-214)	21 (s. 27-39- 42-53-59- 69-78-87- 97-101-123- 124-125- 126-127- 132-161- 166-180- 212-213)	10 (s. 37- 53-68- 85-86- 113- 179- 180- 213- 215)	12 (s. 18- 24-39- 41-47- 49-79- 80-107- 126- 138- 213)	115
Meksika'ya Yolculuk	8 (s. 11-12- 13-23-104- 118-131- 140)	11 (s. 14- 20-21- 32-43- 48-49- 70-71- 89-137)	3 (s. 22- 24- 47)	18 (s. 11-12- 32-36-43- 49-52-64- 87-105- 109-110- 117-122- 124-126- 127-138)	10 (s. 19-33- 37-53-76- 83-95-100- 135-137)	8 (s. 16-71- 95-96-105- 129-137- 138)	5 (s. 56-83- 108-137- 140)	4 (s. 27- 73-84- 138)	6 (s. 19- 20-48- 71-75- 137)	73
Gizemli Buzullar Kitası Antarktika ve Patagonya'ya Yolculuk	10 (s. 36-38- 39-62-63- 169-177- 190-192- 198)	13 (s. 6-18- 31-58- 65-86- 101- 107- 118-)	2 (s. 72- 111)	12 (s. 9-20- 52-54-56- 76-100- 105-131- 200-218- 232)	20 (s. 41-44- 56-59-107- 125-126- 138-147- 148-151- 152-182-)	13 (s. 32-58- 72-107-119- 181-187- 188-189- 191-213- 217-218)	17 (s. 20-23- 28-30-40- 75-76-94- 105-107- 150-151- 153-155-)	13 (s. 15- 27-28- 49-56- 62-118- 173- 205-)	6 (s. 49- 56-108- 126- 195- 233)	106

	155-				209-213-		208-230-	220-	
	183-				214-216-		236)	221-	
	223-				224-232-			223-	
	236)				233)			235)	
TOPLAM	92	98	32	94	138	119	125	69	49

s. Sayfa Numarası

Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitapları, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları kapsamında ele alınan ortak değerler bakımından incelendiğinde 11 gezi kitabında en fazla yer verilen değer "saygı" değeri olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen kitaplarda bu değere 138 kez yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunu sırasıyla sorumluluk (125), sevgi (119) ve dostluk (98) değerleri izlemiştir. İlgili kitaplarda en az yer verilen kök değerini ise "dürüstlük" olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen 11 gezi kitabında 32 kez dürüstlük değerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Gezi kitaplarında bulunan ortak değerler incelendiğinde "Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk" kitabının mevcut değerlere en fazla sayıda yer verilen kitap olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kitapta ilgili 9 değer, 115 farklı paragrafta yer almaktadır. "Gizemli Buzullar Kıtası Antarktika ve Patagonya'ya Yolculuk" adlı kitapta 106, "Kafdağı'nın Ardına Yolculuk" adlı kitapta 105, "Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk" adlı kitapta ise 94 kez ilgili değerlere yer verildiği belirlenmiştir. "Mısır'a Yolculuk" adlı kitap, ilgili değerlere 21 kez yer verilerek en az sayıda değer bulundugu kitap olmuştur.

İncelenen kitaplarda bu değerlerin hangi sınıflamalarla ve hangi işlevsel özellikleriyle yer aldığına ilişkin örnekler şu şekildedir:

Adalet

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerden biri olan "adalet" değerinin Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında yer aldığı ve bu şekilde farklı iletilerin öğrencilere aktarılmasının amaçlandığı görülmüştür. "Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk" adlı kitapta "Çocuk Sarayı'na öğrenci olarak kabul edilmek için çok zorlu sınavlardan geçmek gerekiyor. Bu sınavları kazanan üstün yetenekli çocuklar bir yandan ilkököl öğrenimlerini sürdürüyor. Öte yandan Çocuk Sarayı'ndaki derslere koşuyorlar... (Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk, 85)" ifadesinde ilgili öğretim kurumuna öğrenci olabilmek için yapılan sınavlar, bu öğretim kurumunda öğrenim almak isteyen öğrencilerin eşit şartlarda olduğunu belirtmektedir. Zorlu sınavları kazanan öğrencilerin bu okula devam edebilmeleri, adalet temasını ön plana çıkarmaktadır.

"Otobüsün içinde soğutma düzeneği var. Dışardaki kaynar sığağa karşın, serin serin yol alıyoruz. Ancak, şoförle yardımcısının bulunduğu bölümde soğutma yok. Bu da kast düzeninin özelliklerinden biri. (Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 16)"

"Gelin ve damat adaylarının aynı kattan olması zorunlu. Kastlar arası evlenme yapılmıyor. (Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 47)"

Yukarıdaki örneklerde toplumda yaşayan halkın adil bir şekilde aynı haklara sahip olmadıkları vurgulanmıştır ve bu yönüyle yazar çocuklara toplum içindeki adalet unsurunun önemini belirtmiştir.

Dayıoğlu bazı kitaplarında ise ülkelerde meydana gelen sömürgecilik faaliyetlerine yer vererek bu durumun toplumlar arasındaki adalet anlayışını zedelediğini vurgulamıştır. "Maya uygarlığının asıl tabanı, temeli, yabancı ülkelerin müze ve kütüphanelerinde duruyor. Bunlar sömürgeci tarafından öylesine talan edilip paylaşılmış ki, bir daha iki ucunun bir araya gelmesi olanaksız. (Meksika'ya Yolculuk, 140)" ifadesinde dünya toplumları üzerindeki adaletsizlik vurgulanırken, bazı toplumların bunun sonucunda çeşitli kültürel zenginliklerini kayb ettikleri de belirtilmiştir.

Dostluk

Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında çok sayıda yer verdiği değerlerden biri de dostluk değeridir. Gezi kitaplarında gezilen yerlerde yeni dostlukların kurulduğunun ifade edilerek bu durumun olumlu yönlerinin vurgulandığı görülmektedir. Aynı zamanda kişiler arası ilişkilerde bu dostluğu kurmaya yönelik atılan adımların karşılıksız kalmayacağı vurgulanmaktadır. İncelenen gezi kitaplarında yer alan bu yöndeki ifade örnekleri şu şekildedir:

"...Biz, gezilerde, içi dışı güzel, öyle çok dost edindik ki!..(Mısır'a Yolculuk, 8)."

"Dostça yaklaşımı, kimse geri çevirmiyor. Hangi ulustan olursa olsun, bugüne değin, dostluk çağırma hep dostlukla karşılık aldım... Sevgiyi, dostluğu, arkadaşlığı, başlatmak bence çok önemli. (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 12)"

Araştırmada incelenen kitaplarda kurulan dostlukların önemi yanında bu dostlukların işlevlerine de yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. İnsanların dostlarına ihtiyaç duyduğu, bu dostluklar ile sorunlarını daha hızlı bir şekilde çözebilecekleri ve insanlar arasında var olan dostluk ilişkilerinin ülkeler arasındaki ilişkileri de daha güçlü kılarak dünya barışına imkân sağlayacak gelişmelerin söz konusu olabileceği vurgulanmaktadır. İncelenen gezi kitaplarında kurulan dostlukların olumlu etkilerine yönelik bazı örnekler şu şekildedir:

"Elin gurbetinde, sıkılmış yumruk gibi birbirimize öyle bir sahip çıkıyoruz ki!.. (Okyanuslar Ötesine Yolculuk, 25)"

"Demek ki yeryüzündeki tüm insanlar, insanca bir amaç çevresinde birleşseler düşmanlık ve savaş, giderek yerini dostluğa ve barışa bırakabilir. (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 13)"

Aynı zamanda mevcut gezi kitaplarında ilgili bölgede yaşayan halkın kişilik özellikleri tanımlanırken dostça ilişkilere de yer verildiği belirlenmiştir.

"Bir şenlik ki sormayın! Tonga halkı bizleri, belirgin bir dostlukla karşılıyor. (Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk, 96)"

Araştırmaya dâhil edilen gezi kitaplarında yer alan yukarıdaki ifade, ilgili bölgeye ait kişilerin yazara yönelik dostça davranış ve tutumlarını göstermektedir.

Yazar, *"Keşke insanlar hep böyle dostlukla, coşkuyla, neşeyle el ele tutuşup birbirlerine bağlansalar!... (Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk, 30)"* ifadesinde görüldüğü gibi insanların dostça yaşamalarına yönelik dileklerini dile getirmiştir. Bu şekilde dostluk değerinin önemi vurgulanmakta ve ilgili kitaplarda insanların birbirleriyle bu yönde iletişim kurmalarına yönelik aktarımlar bulunmaktadır.

Dürüstlük

2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda yer alan dürüstlük kök değeri, Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında farklı şekillerde yer almaktadır. Gezide yer alan kişiler veya gezi kitabına konu olan bölgedeki insanların aktarımında bu değere yer verilmiştir. Buna yönelik örneklerden biri şu şekildedir:

"Çin ulusu, yirmi birinci yüzyıla başarılarıyla yelken açmış çalışkan ve dürüst insanlardan oluşuyor. (Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk, 28)"

Dürüstlük temasına yönelik bazı aktarmaların olumsuz örnekleri ile de gezi kitaplarında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu örneklerde mesleki açıdan bireylerin dürüst olmaması ve bu durumun insan ilişkilerine ve insanlara olan güven duygusuna zarar verdiği üzerinde durulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen gezi kitaplarında buna yönelik örnekler şu şekildedir:

"Ama geziye can sıkıntısı ya da alışveriş için çıkanlar sözlerinde durmazlar. (Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk, 7)"

"Satıcılar insanı aldatmada öyle usta ki!.. (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 161)"

"Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk" adlı kitapta *"... Gemide, yasalara uygun biçimde bir yerlere çarpar ya da düşerlermiş. Yaralanınca, şöyle zarara uğradım, böyle acı çektim, diye tazminat davası açarlarmış. Yasalar da onlardan yanaymış. O tazminatla ya para kazanır ya da yeni gezi olanağı elde ederlermiş. (Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk, 93)"* ifadelerinde insanların dürüst olmamaları ile haksız kazanç elde etmelerine ve bunun yanlış bir tutum olduğuna vurgu yapılarak "dürüstlük" değerinin öğrencilere aktarılmasının amaçlandığı yorumu yapılabilir.

Sabır

Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında yer verdiği diğer bir değer ise "sabır" değeridir. Örneklem grubunda yer alan sabır değerine yönelik bazı örnekler şu şekildedir:

"Ancak bu doğal ilaçlar, çok yavaş etkilermiş hastayı. Başka bir deyişle tedavi uzun sürermiş. Hastalar, sabırlı olmak zorundaymış. (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 32)"

"Sıramı kaçırmamak için o hamam gibi odada sabırla bekledim. (Gizemli Buzullar Kıtası Antarktika ve Patagonya'ya Yolculuk, 54)"

Örnekler incelendiğinde, çeşitli durumlarda insanların sabırlı olması gerektiği iletisi çocuklara aktarılmaktadır.

Saygı

Örneklem grubunda yer alan gezi kitaplarında "saygı" değerinin çeşitli durumlar bakımından ele alındığı görülmektedir. Gezi kitaplarında yer alan bölgedeki insanların birbirleriyle ve yazarın kendisi ile olan iletişimde belirtilen saygı temasına yönelik örnekler şu şekildedir:

"Satıcılar güler yüzle bizleri dükkânlarına buyur ediyorlar. (Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 136)"

"Yollarda insanlar sel gibi akıyor. Dünyanın dört bir yanından gelme turistlerle yerliler, birbirine karışmış, Ne var ki herkes birbirine saygılı. (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 40)"

Günlük hayatta diğer insanlara karşı saygı duyulması olarak kabul edilebilecek davranışlardan biri de çeşitli durumlarda başkalarının hakkını göz ardı etmemektir. Bu bağlamda ele alınabilecek örneklerden biri aşağıda ifade edilmektedir:

"Gösteri alanlarına girebilmek için saatlerce sıra beklemekten kaçınmıyorlar... İtişip kakışma, birbirinin önüne geçme gibi bencillik örnekleri de görülmüyor. (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 118)"

Yazar, *"O dönemde yaşayan ressam ve heykeltıraşların, kabartma ustalarının önünde saygıyla eğilmek gerek. (Mısır'a Yolculuk, 43)"* ifadesinde önemli eserler ortaya koyan sanatçılara saygı duyulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum çocuk okurların sanata karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilecek bir durumdur.

"Havaalanındaki Fransız görevliler, içinde bulunduğumuz durumu hiç umursamıyorlar. Bu umursamazlığı, kaba sözlerle pekiştiren görevli kadına, eşim birkaç acı söz söyledi. (Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk, 213)" örneğinde saygısız davranışların insanların iletişimini olumsuz yönde etkileyecek bir davranış olduğuna değinilmiştir.

Sevgi

Sevgi teması, yazarın gezi kitaplarında en fazla yer verdiği değerlerden biridir. “Geziler, insan ilişkileri yönünden de çok önemli. İnsanın insanı tanımasına, onu sevip benimsemesine neden oluyor... (Okyanuslar Ötesine Yolculuk, 12)” örneğinde gezilerin sevgi temasına yönelik işlevlerinden söz edildiği görülmektedir.

Gülten Dayıoğlu kaleme aldığı gezi kitaplarında sık sık çocuk sevgisi temasına yer vermiştir. Bu duruma yönelik örneklerden biri şu şekildedir:

“Kollarını uzatıp da minik elleriyle bana gel gel yapmaya başlayınca dayanamadım. Onu kucakladım. (Kenya’ya Yolculuk, 18)”

Çocuk sevgisi dışında yazarın diğer insanlara karşı beslediği sevgi duygusunu da dile getirdiği görülmektedir. Aşağıdaki örnek, yazarın diğer insanlara karşı duyduğu sevgiyi ifade eden örneklerdendir:

“... Bu sevgi insan sevgisi. Her kim olursa olsun insanları seviyorum. (Hindistan’a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 119)”

Yazarın çocuk okurlarına iletmeyi ve aktarmayı amaçladığı, sevgi temasına ait diğer değerler ise doğa ve hayvan sevgisidir. “Çevre bilincimiz perçinlendi. Dünyamıza, doğaya, insanlara olan ilgi ve sevgimiz, saygımız daha da güçlendi. (Kenya’ya Yolculuk, 49)” ifadesi çocuklara doğa sevgisini aktarabilecek örneklerdendir.

“Bazı otlaklar, yeni doğmuş buzağılara, kuzulara ayrılmış. Kuzuları okşamak geliyor içimden. Öyle güzeller ki! (Güney Pasifik Adaları’na Yolculuk, 61)”, “Her canlının küçüğü güzel denir ya doğru. Yavru penguenler öylesine sevimli ki! Üstelik de pek nazlılar. (Bambaşka Bir Ülke Amerika’ya Yolculuk, 70)” gibi ifadeler çocuklara hayvan sevgisini aşılayabilecek örnekler arasında sayılabilir.

Yazar sevgi temasına yönelik dileklerini ifade ederek insanların birbirlerine karşı daha olumlu duygular beslemesine yönelik isteklerini vurgulamıştır. Bunun sonucunda herkesin barış içinde daha mutlu bir yaşam sürebileceğini belirtmiştir. Bu duruma yönelik örneklerden biri şu şekildedir:

“Keşke diyorum, insanlar hep böyle birbirlerini sevip saysa... Savaşların kökü kazınsa. (Meksika’ya Yolculuk, 137)”

“İnsanda sevmek, benimseme duygusu çok şükür yok olmamış henüz. Durum böyleyken insanlara, insanları sevdirmenin, benimsetmenin yollarını da aramalı. (Bambaşka Bir Ülke Amerika’ya Yolculuk, 86)” ifadesi ise insanların birbirlerini sevmeleri için çaba harcamaları ve buna yönelik davranışlar sergilemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum çocukların diğer insanlara karşı bakış açısını olumlu yönde etkilemesi bakımından önem taşımaktadır.

Sorumluluk

Gülten Dayıoğlu’nun gezi kitaplarında en fazla yer verilen değerlerden birinin “sorumluluk” değeri olduğu tespit edilmiştir. Günlük hayatta uyulması gereken kurallara ait sorumluluk duygusu, çevre bilincine ait sorumluluk duygusu, tarihi eserlerin ve değerlerin korunmasına ait sorumluluk duygusu, mesleki sorumluluk, ve zararlı alışkanlıklara karşı sorumluluk duygusu geliştirme unsurları Gülten Dayıoğlu’nun gezi kitaplarında bu değer kapsamında vurgulanan unsurlar arasındadır.

“Bu tür grup gezilerinde bazı kurallara uymak zorunludur. Gezi bağımlıları, bu kuralları benimsemişlerdir. (Kangurular Ülkesi Avustralya’ya Yolculuk, 7)” örneğinde bireylerin toplumsal kurallara uyma gerekliliği dile getirilmiştir.

Çocuk okurların çevre bilinci geliştirme ve bu anlamda sorumluluk duygusu taşımalarına yönelik örneklerden biri şu şekildedir:

“İnsan adımbaşı önüne çıkan bu temizleyicileri görünce, ister istemez çevreyi kirletmemeye özen gösteriyor... (Kafdağı’nın Ardına Yolculuk, 149)”

Aşağıdaki ifade, milletlerin tarihî ve kültürel unsurları arasında kabul edilen tarihî eserlerin korunmasına yönelik sorumluluk duygusu geliştirmeyi amaçlayan örneklerdendir.

“Türkiyemiz dünya ve insanlığın geçmiş uygarlıklarına tanıklık edecek, öylesine çok ve öylesine görkemli eserlerle dolu ki!.. Bunlara gereği gibi sahip çıkmak, çağdaş yöntemlerle ortaya çıkarıp dünyaya sunmak, artık yeni kuşakların görevi... (Okyanuslar Ötesine Yolculuk, 64)”

Yazar bireylerin mesleklerinde taşımaları gereken sorumluluk duygusunu bazı örneklerle belirtmiştir. Buna yönelik örneklerden biri şu şekildedir.

“Rehberimiz, işinin uzmanı, sorumluluk bilinci olan bir insan. Ülkesini bizlere tanıtmak için hiç durmadan konuşuyor. (Hindistan’a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 135)”

Çocukların sahip olması gereken en önemli unsurlardan biri de zararlı alışkanlıklardan uzak durmalarıdır. Yazar, çocuklarda bu bilinci ve sorumluluk duygusunu geliştirmek için gezi kitaplarında buna yönelik açıklamalarda bulunmuştur. İlgili kitaplarda bu duruma ilişkin verilen örneklerden biri şu şekildedir:

“Gerçekten, Asya, Avrupa, Avustralya, Amerika sigaraya karşı savaş açmış durumda... (Kangurular Ülkesi Avustralya’ya Yolculuk, 56)”

“Yabancılar ülkemize gelince onlarda çok iyi izlenim bırakmamız gerek. Yoksa, ülkelerine dönünce bizler için iyi şeyler söylemelerini bekleyemeyiz değil mi? (Okyanuslar Ötesine Yolculuk, 66)” ifadelerinin, çocuk okurlara ülkemizin yurt dışında iyi tanıtılması için yapılması gerekenlerin göz önünde bulundurulmasına yönelik sorumluluk duygusunu aktarma amacına hizmet ettiği görülmektedir.

Vatanseverlik

Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında sıkça yer verdiği başka bir değer ise "vatanseverlik" tir. Aşağıda yer alan örnek, farklı ülkelere yapılan gezilerde vatan sevgisinin daha fazla ön plana çıktığını aktaran örneklerdendir.

"Gezi boyunca gördüğümüz, dünyanın en güzel yerleri, sahiplerinin olsun. Bizler için en güzel yer, vatanımız... (Okyanuslar Ötesine Yolculuk, 79)"

Vatanseverlik teması kapsamında yazarın Türk tarihine yönelik örnekler verdiği görülmektedir. *"Eğer Atatürk, onuru kırılmış, silahları alınmış, çaresizlik içinde kıvranan Türk ulusuna güvenip de Kurtuluş Savaşı'na kalkışmasaydı, bizler de şimdilerde, yabancılar arasında eriyip gitmiş olacaktık. (Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk, 28)"* ifadesi, bu duruma örnek ifadelerden biridir.

Yazar birçok kitabında vatana ait özlemini dile getirmiştir. Vatanseverlik teması içinde değerlendirilen bu duruma yönelik örnekler şu şekildedir:

"İki gece de orada kalıp ülkemize döneceğiz. Doğrusu yakınlarımız, ülkemiz, İstanbul'umuz burnumuzda tütüyor. (Gizemli Buzullar Kitası Antarktika ve Patagonya'ya Yolculuk, 205)"

"Böylesine görkemli bir gezide gördüğüm bunca güzelliklere, yaşadığım onca duygu yoğunluğuna, sevince, coşkuya karşın Türkiye'mizi öylesine özledim ki. (Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 160)"

Gülten Dayıoğlu, gezi kitaplarında ülkemize ait yanlış bilinenlerin düzeltilmesine ilişkin durumları da ele almıştır. Bu durum da vatanseverlik teması içinde değerlendirilebilecek bir durumdur. Buna yönelik örneklerden biri şu şekildedir:

"Kadın ikide bir İstanbul'a Konstantinopl diyor. ... Becerebildiğim kadarıyla İstanbul'un fethini anlatmaya çalıştım. (Gizemli Buzullar Kitası Antarktika ve Patagonya'ya Yolculuk, 56)"

Yazar, *"Dilerim yeni kuşaklar, ülkemizi ve insanımızı tüm dünyaya tanıtacak, Türk adını yeryüzünde onurla andıracak etkinliklerde bulunur. (Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk, 86)"* ifadesi ile Türkiye'ye ait olumlu dileklerde bulunmuştur. Bu durum vatanseverlik teması içinde değerlendirilebilir.

Yardımseverlik

Yardımseverlik değeri Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında yer verdiği değerlerdendir. Çalışmaya dâhil edilen gezi kitaplarında bu değere yönelik örnekler şu şekildedir:

"Onları nasıl kullanacağımı, bilemiyorum. Hanımlara sordum. Herkes pek yardımsever. Hele Amerikalılar! Gerçekten içtenlikle yardım ettiler. (Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk, 79)"

"Yol sorduğum insanlar öyle içtenlikle yardım ediyorlar ki! (Meksika'ya Yolculuk, 75)"

Yazar gezi kitaplarında birçok yerde insanlar arasındaki yardımlaşmanın önemine değinmiştir. İnsanların çeşitli durumlarda başkalarının yardımına ihtiyaç duyduğu ve yardımlaşmanın insanlar arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Bu ifadeler, çocuk okurların bu değeri özümsemeleri ve hayatlarına yansıtmalarına katkı sağlayacak bir durumdur.

Araştırma kapsamında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alıp 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer almayan tek değer öz denetim değeri olduğu belirlenmiştir. Öz denetim kök değerinin incelenen kitaplarda ele alınmasına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 3.

Gülten Dayıoğlu'nun Gezi Kitaplarında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alıp 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yer Almayan Değerler

Kitaplar	Öz Denetim
Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk	11 (s. 7-10-19-22-32-33-35-62-65-71-92)
Mısır'a Yolculuk	3 (s. 16-44-49)
Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk	3 (s. 7-8-41)
Kenya'ya Yolculuk	10 (s. 8-9-10-15-17-35-38-40-41-43)
Okyanuslar Ötesine Yolculuk	9 (s. 11-13-14-15-21-41-53-62-77)
Kafdağı'nın Ardına Yolculuk	11 (s. 10-11-14-29-68-69-120-121-135-141-152)
Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk	12 (s. 10-12-15-27-33-36-47-48-50-64-76-84)
Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi	12 (s. 10-12-33-55-65-97-118-123-126-139-147-152)
Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk	5

Meksika'ya Yolculuk	(s. 67-102-112-162-189) 13
Gizemli Buzullar Kıtası Antarktika ve Patagonya'ya Yolculuk	(s. 19-76-78-80-96-115-116-119-126-128-129-130-136) 11
	(s. 54-66-69-77-86-108-128-132-151-159-200)
TOPLAM	97

s. Sayfa Numarası

Örnekleme yer alan kitaplar incelendiğinde “Mısır’a Yolculuk”, “Kangurular Ülkesi Avustralya’ya Yolculuk” ve “Güney Pasifik Adaları’na Yolculuk” adlı kitaplarda daha az sayıda öz denetim değerine yer verilirken diğer kitaplarda bu kök değerinin birbirine yakın sayılarda yer aldığı görülmektedir. Öz denetim kök değerinin kitaplarda nasıl ele alındığına ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Öz Denetim

Öz denetim kök değeri Gülten Dayıoğlu’nun gezi kitaplarında işlenen değerlerden biridir. Yazarın kendi duygu ve davranışları bakımından öz denetim değerini ele aldığı görülmektedir. Bu kapsamda ilgili gezi kitaplarında verilebilecek örneklerden biri şu şekildedir:

“Rehber, bir dahaki gelişinizde, orayı da gezersiniz, diyor. İçimden, bir daha buraya gelmeme kararımı yineliyorum. Ama rehber bu görüşümü belli etmemeye özen gösteriyorum. (Okyanuslar Ötesine Yolculuk, 62)”

Gülten Dayıoğlu’nun gezi kitaplarında yer alan “...Kumar sınırları yıprattığından, öfkelerini denetleyemiyorlar. Sonunda birbirlerinin üstüne saldırıyorlar. (Bambaşka Bir Ülke Amerika’ya Yolculuk, 48)” ifadesi ise yazarın diğer insanları gözlemlemesi ve bu kişilerin davranışlarına yönelik öz denetim değerine yer verdiği örneklerdendir.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programları ile müfredata çok sayıda yeni eklenen değer olduğu görülmektedir. Gülten Dayıoğlu’nun gezi kitaplarında bu değerlere ilişkin ifadelerle yönelik bulgular aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 4.

Gülten Dayıoğlu’nun Gezi Kitaplarında 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları’nda Yer Alıp 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Almayan Değerler

Kitaplar	Aile Bütünlüğü	Çalışkanlık	Duyarlılık	Estetik	Mahr emiye t	Merh amet	Mütevazılık	Özgürlük	Sağlıklı yaşam	Tasarıf	Temizlik	TOPLAM
Efsaneler	2	6	17	17	2	1	5	5	1	1	6	63
Ülkesi Çin’e Yolculuk	(s. 24-70)	(s. 24-28-85-86-87-88)	(s. 7-14-28-29-35-41-45-46-59-65-67-72-81-84-87-90-91)	(s. 8-12-13-22-30-31-39-41-42-43-44-47-48-51-64-66-90)	(s. 23-69)	(s. 89)	(s. 12-23-25-52-87)	(s. 6-17-21-26-32)	(s. 15)	(s. 52)	(s. 8-26-37-59-71-81)	
Mısır’a Yolculuk	2		12	18	1		3	2				38
	(s. 19-26)		(s. 8-9-10-24-25-27-34-38-45-47-48-55)	(s. 14-15-17-26-29-30-31-35-36-37-39-44-47-48-49-51-52-56)	(s. 24)		(s. 8-11-19)	(s. 15-23)				
Kangurular Ülkesi Avustralya’ya Yolculuk	1	1	10	10		1	2	7	1	1	8	42
	(s. 50)	(s. 15)	(s. 19-21-22-39-40-43-46-49-56-57)	(s. 13-16-19-20-21-31-36-44-46-49)		(s. 43)	(s. 9, 10)	(s. 17-22-23-28-37-40-45)	(s. 24)	(s. 6)	(s. 17-18-21-24-44-46-53-55)	
Kenya’ya Yolculuk	4		14	8			5	1	2		4	38
	(s. 12-18-27-41)		(s. 9-14-15-19-21-25-26-29-30-31-34-48-49-50)	(s. 21-23-34-35-42-44-45-46)			(s. 15-18-28-38-45)	(s. 47)	(s. 18-45)		(s. 12-18-32-46)	
Okyanuslar Ötesine Yolculuk	1	4	12	23			11	12	4	4	8	79
	(s. 54)	(s. 23-40-52)	(s. 13-17-18-23-33-44)	(s. 8-10-14-18-25-28)			(s. 22-27-38-40-46)	(s. 8-23)	(s. 23-39)	(s. 25-34)	(s. 32-40)	

	59)	51-77-80-81-83-90)	30-40-47-49-59-62-70-76-78-80-81-83-84-85-87-88-90)	57-59-63-78-82-83)	24-31-32-36-44-48-50-56-67-80)	73-74)	69-85)	41-66-67-69-74-81)				
Kafdağı'nın Ardına Yolculuk	6 (s. 11-63-79-81-84-110)	9 (s. 32-50-75-79-81-85-87-127-151)	21 (s. 12-13-15-24-37-53-58-66-67-73-77-86-89-94-100-117-119-127-149-150-167)	26 (s. 19-23-25-33-39-40-44-48-49-52-55-56-71-72-98-100-105-108-114-138-139-141-147-153-163-165)	4 (s. 45-63-76-126)	2 (s. 59-66)	14 (s. 13-45-49-62-63-64-83-87-129-150-157-158-159-169)	3 (s. 46-154-169)	10 (s. 29-31-32-33-76-80-90-94-109-112)	13 (s. 34-36-39-45-52-57-64-119-126-155-157-162-163)	15 (s. 24-77-81-89-91-92-93-106-110-111-119-148-149-158-163)	123
Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk	3 (s. 49-50-62)		19 (s. 37-38-40-41-42-44-47-48-57-59-62-85-86-89-92-94-96-102-103)	16 (s. 42-47-52-53-56-57-67-74-78-79-80-81-88-97-98-99)	1 (s. 20)	2 (s. 17-36)	3 (s. 58-60-101)	2 (s. 51-55)	1 (s. 50)		3 (s. 21-59-92)	50
Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi	2 (s. 46-66)	2 (s. 82-134)	18 (s. 22-36-39-52-66-77-82-86-99-102-104-119-120-126-130-132-135-153)	39 (s. 11-16-20-22-24-28-32-37-38-50-53-54-57-59-60-61-72-79-82-83-85-86-88-89-90-91-99-123-126-131-134-136-144-146-147-152-154-155-159)	4 (s. 47-68-81-154)	5 (s. 40-81-84-120-142)	8 (s. 27-30-42-72-95-113-121-144)	10 (s. 14-28-30-34-39-49-72-81-130-155)	13 (s. 10-12-20-35-36-44-45-76-79-92-110-117-141)		13 (s. 11-13-15-17-64-65-73-88-92-106-108-112-160)	114
Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk	7 (s. 62-64-74-91-125-127-216)	7 (s. 36-57-60-65-112-139-187)	35 (s. 15-20-32-34-35-36-42-52-53-55-62-64-69-70-75-78-97-101-117-131-132-133-146-150-161-172-174-186-188-195-200-208-209-210-211)	32 (s. 25-32-34-44-52-57-62-63-67-77-91-95-104-111-133-145-154-156-166-175-177-178-182-183-186-193-198-199-200-201-205-206)	8 (s. 66-72-74-129-163-167-169-196)		14 (s. 10-21-41-68-70-72-76-95-113-122-133-151-187-212)	14 (s. 21-33-35-36-45-50-51-69-94-117-118-122-195-211)	17 (s. 23-25-64-69-71-73-79-123-142-164-165-169-184-185-186)	4 (s. 12-92-141-208)	12 (s. 10-32-46-55-65-66-88-124-140-141-172-173)	150

									187-193)			
Meksika’ya Yolculuk	2 (s. 17-34)	7 (s. 21-104-112-120-123-124-135)	24 (s. 20-26-29-41-42-54-67-73-90-93-94-95-97-99-101-102-105-108-115-120-137-138-139-140)	29 (s. 24-26-29-36-43-44-45-46-51-52-56-57-58-60-63-65-69-70-76-80-81-82-85-91-92-96-99-111-125)		4 (s. 113-121-124-129)	11 (s. 18-25-35-49-71-75-76-93-102-136-137)	4 (s. 22-25-103)	4 (s. 51-54-55-102)	1 (s. 127)	6 (s. 13-16-67-86-91-109)	92
Gizemli Buzullar Kitası	7 (s. 33-54-55-94-137-182-213)	9 (s. 57-60-82-104-105-139-150-170-225)	32 (s. 6-15-25-26-27-29-30-40-51-58-59-75-76-79-81-96-99-106-107-110-115-142-145-146-151-177-186-190-227-230-232-237)	40 (s. 6-16-25-28-37-38-43-51-66-69-71-73-89-91-93-114-131-135-143-144-153-154-155-158-164-172-174-176-177-178-180-190-193-195-196-202-203-207-222-230)		2 (s. 61-68)	6 (s. 35-58-66-97-104-151)	17 (s. 24-37-61-62-63-74-92-93-107-166-167-169-177-192-198-216-220)	11 (s. 7, 20, 62, 84, 123, 130, 147, 148, 161, 219, 227)	8 (s. 110-191-193-199-204-205-222-228)	12 (s. 23-25-26-41-49-73-123-129-148-171-194-211)	144
Antarktika ve Patagonya’y a Yolculuk												
TOPLAM	37	45	214	258	20	17	82	77	64	32	87	

s. Sayfa Numarası

2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na eklenen değerler kapsamında Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında en fazla sayıda yer verilen değerlerin estetik (258) ve duyarlılık (214) değerleri olduğu görülmektedir. Gezi kitaplarında ilgili bölgelerin tanıtılması ve bu bölgelere yönelik doğa güzelliklerinin, tarihi eserler ve sanat eserlerinin estetik özelliklerinin, şehir mimarilerinin estetik yapılarının ele alınması bu sonucu etkileyen önemli bir durumdur. Aynı zamanda çocukların doğaya ve hayvanlara karşı duyarlılık geliştirmelerine yönelik ifadeler ve zararlı alışkanlıklardan uzak durulması için verilen eğitsel iletiler gezi kitaplarında duyarlılık değeri bakımından çok sayıda ifadenin yer almasına olanak sağlamıştır. İlgili kitaplarda en az yer verilen değerlerin ise merhamet (17) ve mahremiyet (20) değerleri olduğu görülmektedir. İlgili değerlere en fazla sayıda yer verilen kitabın "Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk" adlı kitap olduğu tespit edilmiştir. "Mısır'a Yolculuk" ve "Kenya'ya Yolculuk" adlı kitaplar ise ilgili değerlerin en az sayıda yer aldığı kitaplar olarak belirlenmiştir. Bu kitaplarda değer aktarımına yönelik 38 örnek ifade belirlenmiştir.

2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Ders Programları'na eklenen değerlerin incelenen kitaplarda nasıl ele alındığına yönelik örnekler şu şekildedir:

Aile Bütünlüğü

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerden biri aile bütünlüğüdür. Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında ilgili bölgelerde yaşayan insanların günlük hayatlarından yapılan anlatılarda aile bütünlüğüne yönelik olumlu ve olumsuz örneklerle yer verildiği görülmektedir. Buna yönelik örnekler şu şekildedir:

Avustralya'da bu böyle değil. Restoranlarda, çay salonlarında gençler aileleriyle birlikte. Keyif ve uyum içinde içiyorlar." (Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk, 50)

"Bu ülkede aileye çok önem veriliyor. Ailenin başı erkek. Çocuklar büyüdüklerinde, annelerine babalarına sahip çıkıyorlar. Onları ölünceye dek evlerinde barındırıyorlar." (Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 46)

Bununla birlikte gezi kitaplarında tanıtılan ülkelerde devletlerin, aile yapısına yönelik bakış açıları ve tutumlarına da yer verilmiştir. Aşağıdaki örnekler bu durumu desteklemektedir:

"Japonya'da aile yaşamına çok önem veriliyor. Boşanmak zor..." (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 81)

"Bu sınavları başaramayan, daha doğrusu okumayan bir çocuğa ailesi on sekiz yaşına kadar bakıyor. Sonra, genç kendi hayatını kazanmak zorunda bırakılıyor" (Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk, 24)

Çalışkanlık

Örneklemede yer alan kitaplarda çalışkanlık değerine yönelik aktarımlar söz konusudur. Aşağıdaki örnekler, tanıtılan ülkelerde yaşayan insanların çalışkan olma durumuna yönelik örnekleri içermektedir.

“Gerçekten Japonlar dünyanın en çalışkan insanları. Her sabah dokuzdan beşe kadar iş yerlerinde üstlendikleri işleri yapıyorlar. Beşten sonra, fazla ücret karşılığında, başka işler üstleniyorlar.” (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 79)

“Çinliler çok büyük ve çok eski bir kültürün sahibi. Çalışkan ve bilgili insanlar” (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 32)

Bunun yanında ilgili kitaplarda bu ülkelerdeki eğitim sistemi ve çocukların çalışkan olmalarına yönelik iletilerin de bulunduğu görülmektedir. Bu duruma yönelik örneklerden biri şu şekildedir:

“Bu yüzden çocuklar daha ilkokula başlar başlamaz, çok sıkı bir çalışma eylemi içine giriyorlar.” (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 87)

Yazar, “Cumhuriyetimiz kurulalı beri, sanatta, bilimde, teknikte, evrensel düzeyde neler yapabildik? Dünya çapında kaç bilim insanımız, kaç sanatçımız, kaç yaratıcımız ve kaşifimiz var? Ulu önder Atatürk'ü başa yazarak bir ulusal onur listesi oluşturmaya çalışın. Bakalım ortaya ne çıkacak.” (Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk, 36) şeklindeki ifade ile çocukların çalışarak ulaşabilecekleri konumları fark etmelerini sağlamaktadır. Bu şekilde onların çalışkan olmaya karşı olumlu tutumlarını geliştirecek ifadelerde bulunmuştur.

Duyarlılık

Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında duyarlılık değeri sıklıkla ve birçok bağlamda ele alınan değerlerdendir. Doğaya karşı duyarlılık, hayvanlara karşı duyarlılık, zararlı alışkanlıklara karşı duyarlılık, kültürün korunmasına yönelik duyarlılık, evrensel barışa karşı duyarlılık, engelli bireylere yönelik duyarlılık ve tarihi eserlerin korunmasına yönelik duyarlılık; ilgili kitaplarda bu değer kapsamında yer almıştır. Doğaya karşı duyarlılığa yönelik örnekler şu şekildedir:

“Bunca kalın, görkemli ağaçların böylesine kuruyup iskelete dönüşmesi içimi burkuyor.” (Kenya'ya Yolculuk, 19)

“Orman yakmak bir bakıma insanın bindiği dalı kesmesi demek.” (Okyanuslar Ötesine Yolculuk, 23)

Hayvanlara yönelik duyarlılığa ilişkin örnekler şu şekildedir:

“Haftanın belli günlerinde, boğa güreşleri yapılıyor. İnsanların, kanlar içinde can çekişen boğayı görmekten ne tür bir zevk aldıklarını anlayabilmiş değilim.” (Meksika'ya Yolculuk, 95)

“Ayrıca, doğal ortamda da sadece bin panda kaldığı saptanmış. Bu durum hayvanseverleri üzüyor.” (Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk, 91)

Yazarın, çocukların zararlı alışkanlıklara yönelik bilincini artırmaya ve zararlı alışkanlıklardan uzak durmalarına yönelik kullandığı ifadeler örnekler şu şekildedir:

“Rehber pembe bir çiçek koparıyor, taçyapraklarına sigara dumanı üflüyor. Güzelim çiçek, bir anda morarıyor. Rehber hemen, sigaranın zararlarını anlatmaya girişiyor.” (Okyanuslar Ötesine Yolculuk, 90)

“Özel uçağına atlayıp Las Vegas'a kumar oynamaya gelen kimi zenginler her şeylerini oyunda yitirip, ülkesine dönecek yol parası bile bulamayacak duruma düşebiliyor.” (Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk, 47)

Aşağıdaki örnekler bireylerin ve toplumların kültürlerini korumalarına yönelik bilinç oluşturmaya ilişkin örnekleri belirtmektedir:

“Samoa halkı kimi yenilikleri benimsemekle birlikte, köklerinden, gelenek ve göreneklerinden kopmamıştır.” (Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk, 132)

“Oysa Hindistan'da binlerce yıldır şifalı otlar hiç gündemden düşmemiş. Halk, bu kültüre sahip çıkmış.” (Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 36)

Yazar, aşağıdaki örnekte çocuklarda evrensel barışa yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak iletilerde bulunmuştur:

“Demek ki yeryüzündeki tüm insanlar, insanca bir amaç çevresinde birleşseler düşmanlık ve savaş, giderek yerini dostluğa ve barışa bırakabilir. Neden olmasın?..” (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 13)

Toplumda engelli bireylere yönelik bilincin oluşmasına ilişkin örneklerden biri şu şekildedir:

“Kuyruklarda sakatlar da dikkat çekecek kadar çok. Onlar için ayrı bir sıra bölümü var. Batı ülkelerinde, sakatlara, özürllülere çok önem veriliyor. Taşıtlarda, genel tuvaletlerde sakatlar için özel yerler ayrılıyor.” (Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk, 41-42)

Tarihi eserlerin korunmasına yönelik örnek ifadelerden biri ise şu şekildedir:

“İspanyollar, tarihsel yapıların değerini biliyorlar. Onları yıkıp da yerlerine, beton yığını gökdelenler dikmemişler. Kentte tüm eski yapılar özenle korunmakta.” (Okyanuslar Ötesine Yolculuk, 18)

Estetik

Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında en fazla yer verilen değer estetik değeri olduğu görülmektedir. Tanıtılan bölgelerin doğal güzelliklerine, sanatsal eserlere, şehrin tanıtımına yönelik bilgilere yer verilmesi bu değer ilgili kitaplarda çok sayıda

yer almasında etkilidir. Örneklemde yer alan kitaplarda bölgeye ait doğal güzelliklerin ifade edildiği cümlelere örnekler şu şekildedir:

“Artık Brezilya toprakları, açık seçik görülüyor. Çok güzel fiyortlar var. Kıyılar adeta dantel gibi işlenmiş” (Gizemli Buzullar Kıtası Antarktika ve Patagonya’ya Yolculuk, 25)

“Bir yanda güneş altında parıldayan buzullar, göller ve yemyeşil ovalar, bir yanda kireç taşından oluşma doğal sütunlar ve kıyılarda ise büyüleyici fiyordlar vardır. Hele hele granit yamaçlardan, coşkuyla dökülen çağlayanlar” (Güney Pasifik Adaları’na Yolculuk, 34)

İncelenen kitaplarda sanat eserlerine yönelik estetik duygusunu uyandıracak ifadeler de yer almaktadır. Aşağıdaki ifadeler bu duruma örnek gösterilebilir:

“Burada taş, kil, kiremit, ve kemik gibi maddelerden yapıma, akıl almaz güzellikte heykeller, takılar, kaplar vb. var.” (Meksika’ya Yolculuk, 44)

“Ahşap üstüne altın kaplı tahtın üzerindeki bezekler, göz kamaştırıyor.” (Mısır’a Yolculuk, 56)

Yazar, tanıttığı ülkelerdeki şehirlerin güzelliklerini aktarmıştır. Buna yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

“Sydney, Pasifik kıyısında, görkemli bir limana sere serpe yayılmış, göz alıcı, güzel bir kent” (Kangurular Ülkesi Avustralya’ya Yolculuk, 16)

“Rio’yu gezerken, bu değerlendirmeyi hep göz önünde tutmaya özen gösteriyorum. Gerçekten, Rio dünyanın en güzel beldelerinden biri.” (Okyanuslar Ötesine Yolculuk, 80)

İncelenen eserlerde şehirlerin tanıtımı amacıyla daha ayrıntılı ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerde tanıtılan bölgenin mimari özelliklerinin de estetik değeri içinde değerlendirilebileceği ifade edilebilir. Bu duruma yönelik örnekler şu şekildedir:

“Bu 12000 kişilik kilise, gerçekten görkemli ve çok modern bir yapı. Çok da güzel ve etkileyici bir görünümü var. Salyangoz kabuğu gibi spiral bir giriş, kübik bir salona bağlanıyor.” (Meksika’ya Yolculuk, 63)

“Buradaki gökdelenlerin biçimleri de etkileyici. Silindir, piramit, hatta koni ve küre şeklinde yapılar var” (Kafdağı’nın Ardına Yolculuk, 163)

Yazarın ilgili eserlerde olay örgüsü içinde bölgedeki insanların fiziksel özelliklerinden ve insanların giyimlerinden bahsederken estetik kavramına vurgu yaptığı görülmektedir. Aşağıdaki ifadeler bu durumu destekler niteliktedir:

“Hele bizim rehber!.. O henüz on yedi yaşındaymış. Avrupa’da, Amerika’da yarışmaya girse, dünya güzeli seçilir.” (Güney Pasifik Adaları’na Yolculuk, 104)

“Sandığın üstünde duran bohçalar açıldı. Göz kamaştırıcı güzellikte, gerçek Japon kimonaları ortaya çıktı.” (Kafdağı’nın Ardına Yolculuk, 105)

Mahremiyet

İncelenen gezi kitaplarında yer verilen değerlerden biri de mahremiyet değeridir. Bu değer kapsamında bireylerin giyimleri, kültürel yaşantıları doğrultusunda ifadeler yer verildiği görülmektedir. Aşağıdaki ifadeler bu durumu örneklemiştir:

“Tek katlı ahşap evler, bitkisel liflerle etek yapıp çıplaklarını örten yerliler, ilkel bir görünümde” (Güney Pasifik Adaları’na Yolculuk, 72)

“... İki taraf ta birbirlerini beğenirse, evliliğe karar veriliyor. Kızla erkek, hep ailelerin yanında görüşüyor. Evleninceye dek yalnız kalamıyor.” (Hindistan’a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 47)

Yazar tanıtılan bölgelerde çeşitli konularda devletin bilgisi dışında bilgiye sahip olunamadığına yönelik örnekler sunmuştur. Bu durum da mahremiyet kavramı kapsamında değerlendirilebilir. Bu duruma yönelik örneklerden biri şu şekildedir:

“Evet, böyle birkaç mezar bulundu. Ama, hırsızlara davetiye çıkarmak gibi olmasın diye, şimdilik gizli tutuluyor” (Mısır’a Yolculuk, 24)

Gülten Dayıoğlu gezi kitaplarında olay örgüsü içinde mahremiyet değerini vurgulayabilecek bazı ifadeler de kullanmıştır. Aşağıdaki örnek bu durumu desteklemektedir:

“...Bu minik evlerin pencerelerinde perde de yok. Herkes birbirinin yaşamını görüyor.” (Kafdağı’nın Ardına Yolculuk, 45)

Merhamet

Gülten Dayıoğlu’nun gezi kitaplarında merhamet değerinin yer aldığı örnekler şu şekildedir:

“İnsanlığı huzursuzluk, sefalet ve eşitsizlikten kurtarmayı amaçlayan Buda, herkese karşı sevgi ve merhamet duyulmasını buyuruyor” (Hindistan’a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 40)

“Halk homurdanmaya başlıyor. Kral bu gergin durumun nedenini biliyor. Oğluna kıyamadığı için, kendisi kurban edilmeye gönüllü oluyor. Ancak, oğlu da babasına kıyamadığından, bu öneriye karşı çıkıyor.” (Hindistan’a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 142)

Mütevazılık

Mütevazılık farklı bağlamlarda ele alınabilen bir değerdir. İncelenen kitaplarda bu değer bazen hoşgörülü olmayı karşılamaktadır. Bu duruma yönelik örnekler şu şekildedir:

"Hindistan'ın toplumsal yapısı adeta renkli bir mozaik görünümünde. Ancak, herkes birbiriyle uyum içinde geçinmeye özen gösteriyorlar." (Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 30)

"İnsanları böylesine birbirine yakınlaştıran, hoşgörülü kılan nedir diye düşünüyorum..." (Kenya'ya Yolculuk, 28)

İncelenen kitaplarda, hoşgörülü olmamanın insan ilişkilerine ve toplumsal yapıya zarar verebileceğinin vurgulandığı olumsuz örnekler de yer almaktadır. Aşağıdaki ifade bu duruma yönelik örneklerdendir:

"Geçmişte burada büyük bir cami varmış. Hindular camiyi yıkıp, yerine tapınak yapmışlar. Büyük kavgalar yaşanmış. Bu süreç sonunda Müslümanlar, tapınağı yıkıp, yerine yeni bir cami oturmuşlar" (Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 121)

Mütevazılık kavramının kelime anlamlarından biri de "gösterişsiz" kavramıdır. Gezi kitaplarında tanıtılan bölgelerde bu bağlamda mütevazılık kavramına yönelik örnekler de bulunmaktadır. Bu duruma yönelik örnekler şu şekildedir:

"Bu kentte beş yüz yıl önce, İnka İmparatorluğu bulunuyormuş. İmparator ve halk çok yalın bir yaşam sürmekteymişler." (Okyanuslar Ötesine Yolculuk, 63)

"Halk, otuz kırk metrekairelik dairelerde yaşıyor. Nüfus hızla arttığından, bu küçük yerlerde birkaç kuşak bir arada yaşamak durumunda" (Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk, 23)

Özgürlük

Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında özgürlük değerine çeşitli bağlamlarda yer verdiği görülmektedir. Özgürlük değeri genellikle tanıtılan ülkelerin bağımsızlık mücadeleleri kapsamında ele alınmıştır. Bu duruma yönelik örnekler şu şekildedir:

"Taylar, ülkenin yabancılar tarafından sömürülmesine engel olan krallarını çok seviyorlar. Kendileri de hürriyet aşığı bir ulus olmakla pek övünüyorlar." (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 46)

"Meydanda at üstünde bir general heykeli var. Bu heykel, bağımsızlık hareketinin sembolü." (Gizemli Buzullar Kitası Antarktika ve Patagonya'ya Yolculuk, 61)

İncelenen kitaplarda özgürlük değeri olay örgüsü içinde bireylerin düşüncelerini ifade edebilmeleri bağlamında da ele alınmıştır. Aşağıdaki ifade bu durumu örneklendirmektedir:

"Bu ülkede herkes özgürce konuşup, fikirlerini açık açık savunabiliyor." (Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 30)

Sağlıklı Yaşam

İncelenen gezi kitaplarında "sağlıklı yaşam" değerine yönelik çeşitli ifadeler yer almaktadır. Tanıtılan bölgelerde yaşayan toplumun genel sağlık durumları ve sağlıklı bir yaşam için yapılan çeşitli uygulamalar aktarılmıştır. Toplumun genel sağlığına yönelik örneklerden biri şu şekildedir:

"Çocukların yüzünden sağlık fıskırıyor. Al al yanakları, ıslı ıslı gözleri, parlak kara saçlarıyla öyle güzeller ki." (Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk, 15)

Sağlıklı bir yaşam için ilgili bölgelerde yapılan uygulamalar ise aşağıdaki ifadelerle örneklendirilebilir:

"Ot, kök, yaprak, çiçek gibi doğal ilaçların kullanımı hala yaygın buralarda. Doğal ilaç satan dükkanlara sık rastlanıyor" (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 31)

"Sağlıklarına çok düşkünler. Dengeli beslenmeye özen gösteriyorlar." (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 80)

Gezi kitaplarında, tanıtılan bölgelerde mevcut kültürel uygulamaların insan sağlığına yönelik etkisine ilişkin inanışlar da aktarılmaktadır. Bu duruma yönelik örnekler şu şekildedir:

"Kıyıda, yeni doğmuş bebeklerin bile Ganj'a batırıldığından söz etmiştim... O bebekler sağlıklı değildir. Ganj'a batırılınca sağlığına kavuşacağı umut edilir." (Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 110)

"Japonlar yanardağ dumanında pişen bu yumurtaların insan yaşamını uzattığına inanıyorlar" (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 109)

Tasarruf

Yazar, gezi kitaplarında olay örgüsü içinde tasarruf değerine yer vermektedir. Aşağıdaki örnek ifadeler bu durumu destekler niteliktedir:

"Gemi telefonu çok pahalı. Önemli bir durum yokken sırf sohbet için o kadar para ödemek, apaçık savurganlık olacak." (Gizemli Buzullar Kitası Antarktika ve Patagonya'ya Yolculuk, 110)

"İstanbul'a döner dönmez, yeni bir gezinin hayalini kurmaya ve elbette bunun için para biriktirmeye başladık" (Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk, 12)

Temizlik

Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında temizlik değerine ilişkin, uyulması gereken kurallar yer almaktadır. Temizlik değerine yönelik olay örgüsü içinde yer alan örnek ifadeler şu şekildedir:

"Sonra önerilere uyarak, sabah temizliğimizi yapıp kahvaltıya iniyoruz" (Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi, 13)

"Tuvaletler öylesine temiz ki!.. Anlaşılan buranın halkı, turizmin baş kuralının temizlik olduğunu çok iyi biliyor." (Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk, 8)

Aşağıdaki ifadeler tanıtılan bölgelerde uyulması gereken temizlik kurallarına yönelik örnek ifadeleri kapsamaktadır:

"Singapur'da temizlik en önemli konulardan biri. Yerleri kirletenlere büyük para cezaları kesiliyor" (Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk, 55)

"Yollarda köpek gezdirenler, köpeklerin dışkılarını temizlemek zorunda. Sokakları kirletmek kesinlikle yasak." (Kafdağı'nın Ardına Yolculuk, 92)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarının 2024-2025 eğitim öğretim yılında müfredatta uygulamada olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda yer alan değerler bakımından incelendiği bu çalışmada, güncellenen öğretim programında öğrencilere aktarılması amaçlanan değerler bakımından yapılan değişiklikler ifade edilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 10 kök değerden öz denetim değeri dışındaki bütün değerlerin yeni öğretim programlarında da yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte 11 farklı değer de öğretim programlarına eklendiği belirlenmiştir.

Mevcut değerler ele alındığında Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında en fazla yer verilen değer "estetik" değeri olduğu görülmektedir. Gezi kitaplarının amaçları doğrultusunda ilgili bölgenin doğal güzellikleri, sanat eserlerine yönelik özgün ürünleri, önemli mimari eserleri ve tarihi yapılarının tanıtılmasının, bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu ifade edilebilir. Örnekleme yer alan eserlerde "estetik" değerinden sonra en fazla yer verilen değer "duyarlılık" değeri olduğu belirlenmiştir. Yazar, kitaplarında çocukların zararlı alışkanlıklardan uzak durması, tarihî eserlerin korunması, doğanın korunması gibi birçok konuda onların duyarlı bir birey olabilmeleri için çok sayıda eğitsel iletiye yer vermiştir. "Saygı", "sorumluluk" ve "sevgi" değerlerinin de incelenen kitaplarda fazla sayıda yer verilen değerler olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarının, çocukların kişilik gelişimlerini sağlamalarında onlara olumlu davranışlar kazandıracak birçok mesajı barındırdığını söylemek mümkündür. Güncellenen öğretim programlarında yer alan "merhamet" ve "mahremiyet" değerleri, ilgili kitaplarda en az sayıda yer verilen değerler olarak belirlenmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler kapsamında incelendiği araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Baki (2019) yaptığı araştırmada "estetik" değerinin 5, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında en fazla yer verilen değer olduğunu ifade etmiştir. 6. Sınıf ders kitabında ise en fazla yer verilen değer sevgi değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Durhat ve Ökten (2020) ile Kemiksiz (2021)'in araştırmalarında ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yardımseverlik ve sevgi değerlerinin en fazla ön plana çıkarılan değerler olduğu belirlenmiştir.

Ele alınan değerlerin kitaplarda yer alma durumu incelendiğinde genellikle kitaplardaki sayfa sayısı ile orantılı olduğu görülmektedir. Bu durum sayfa sayısı fazla olan kitaplarda olay örgüsünün daha geniş, betimlemelerin daha fazla olması sebebiyle beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Çocuk edebiyatına yönelik kitaplarda yer alan değerlerin incelendiği birçok çalışma vardır (Akay, 2018; Bulut, 2021; Calp ve Kaplan, 2021; Çoban, 2022; Geçgel ve Durak, 2020; Gencer ve Doğan Kahtalı, 2022; Kaya ve Gül, 2023; Kıymaz ve Altay, 2021; Korkutan ve Kaplan, 2022; Musuloğlu vd., 2023; Taneri ve Andaç, 2021; Yıldız, 2023a). Bu çalışmaların büyük bir bölümünde (Bulut, 2021; Calp ve Kaplan, 2021; Gencer ve Doğan Kahtalı, 2022; Kıymaz ve Altay, 2021; Korkutan ve Kaplan, 2022; Musluoğlu vd., 2023; Yıldız, 2023a) en sık yer verilen değer "sevgi" değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında da sevgi değerine sık yer verildiği tespit edilmiştir. Yazarın çocuklara, insanlara, doğaya, hayvanlara karşı olan sevgisini ifade ettiği görülmektedir. İncelenen kitaplarda sevgi duygusunun, toplumda ve dünyada etkili olabileceği olumlu durumlar ifade edilerek bu değer çocuklara aktarılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya yönelik ilgili sonuçların diğer çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlarla uyum gösterdiği söylenebilir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin incelendiği çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Birçok araştırmada (Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Padem ve Aktan, 2014; Çapoğlu ve Okur, 2015; Pilav ve Erdoğan, 2016) ders kitaplarındaki metinlerde "sevgi" değerinin en fazla yer verilen değerlerden biri olduğu belirlenmiştir.

Akay (2018) Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın 19 çocuk romanını incelediği araştırmasında ilgili kitaplarda en fazla yer verilen değer "sorumluluk" olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya ve Gül (2023), Adam Blade'in kitapları arasından seçilen on bir adet kitap üzerinde yaptığı incelemede en fazla öz denetim değerine yer verildiğini ifade etmiştir. Taneri ve Andaç (2021)'in Samed Behrengi'nin Bir Şeftali Bin Şeftali, Küçük Kara Balık, Püsküllü Deve isimli üç öykü kitabında yer alan kök değerlerin sıklığını tespit ettiği araştırmada da en fazla yer verilen değer "öz denetim" değeri olduğu belirlenmiştir.

Çocuk kitapları dışında çocuklar için önemli uyarıcılardan olan medya ürünlerinin de çeşitli araştırmalarda değerler bakımından incelendiği görülmektedir. Yıldız (2023b) "Çocuk Reklamlarının Kök Değerler Bakımından İncelenmesi" başlıklı

araştırmasında çocuk reklamlarında çalışkanlık, dostluk, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik gibi değerlerin yer aldığı sonucuna ulaşırken incelenen reklamlarda adalet, dürüstlük ve öz denetim değerlerine yönelik herhangi bir iletiye yer verilmediğini belirlemiştir. Ay ve Yangil (2021) "Kral Şakir" çizgi filminde en sık yer verilen değer yardımseverlik olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada saygı, adalet, öz denetim gibi değerlerin oldukça az sayıda yer aldığı ifade edilmiştir. Şentürk ve Keskin (2019) "Rafadan Tayfa" çizgi filminde milli ve evrensel değerlere yer verildiğini belirtirken Kurudayıoğlu ve Şahin (2020) "Rafadan Tayfa" çizgi filminde en fazla yer verilen değer öz denetim değeri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan çocuklara yönelik medya ürünlerinde farklı örneklerde farklı sonuçlara ulaşılabilirdiği ifade edilebilir.

Değer öğretimi kapsamında çocuklara yönelik ürünlerin daha etkili bir şekilde ortaya konulabilmesinde öğretmen görüşlerinin ve öğrenci algılarının da önemli bir faktör olduğu ifade edilebilir. Topal (2019) öğretmenlerin, 2017 yılında uygulamaya konulan on kök değerden 6 tanesinin (vatanseverlik, sevgi, saygı, dostluk, yardımseverlik ve adalet) öğrencilere büyük oranda aktarıldığını; sabır, sorumluluk, dürüstlük değerlerinin kısmen öğrencilere verilirken öz denetim değerinin öğrencilere verilmesinde önemli eksiklikler olduğunu düşündükleri sonucuna varmıştır. Akhan vd. (2020) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının değerler hakkında bilgi sahibi olduğu ve etkili bir değer öğretimi için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Yaşaroğlu ve Biçer (2020) "İlkokul Öğrencilerinin Kök Değerlerine İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi" başlıklı araştırmasında öğrencilerin "vatanseverlik" değerine 8 farklı anlam yükledikleri ve bu sayının en fazla sayıda anlam yüklenen kök değer olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucunda çok sayıda çocuk edebiyatı eserine sahip olan Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarının, mevcut öğretim programlarında yer alan değerler bakımından çocuklara eğitsel iletileri aktaran eserler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu değerlere sahip olmanın bireylere, topluma ve dünyaya kazandıracak olumlu sonuçlarla birlikte bu değerlerin önemi ve işlevinin çocuklara aktarılmaya çalışıldığı ifade edilebilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarından örneklerin, öğrencilere aktarılması amaçlanan değerleri içerdiği görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında eğitsel iletilerin aktarılması bakımından Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarından yapılan kısaltmalara yer verilebilir. Bununla birlikte ders kitaplarında yer alan metinlerin değerler kapsamında içerdiği olumlu ve olumsuz örneklerin incelenmesi, ilgili metinlerin öğretim programlarında yer alan amaçları karşılamaya yönelik yeterlilik durumları hakkında bilgi verici olabilir.

KAYNAKÇA

- Akay, İ. (2018). Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın çocuk romanlarında yer alan kök değerler. *Turkish Studies*, 13(28), 1-30. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14430>.
- Akbaba, A. ve Kaya, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 148-160.
- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akçay, A. ve Tunagür, M. (2017). Türkiye'de değerlerin tespitine yönelik yapılmış yüksek lisans tezleri üzerine bir içerik analizi. *Ekev Akademi Dergisi* 21(71), 53-71.
- Akhan, N. E., Subaşı, E. ve Açıl, F. B. (2020). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115-134.
- Ay, H. Ve Yangil, M. K. (2021). Kral Şakir çizgi filminin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 45-60.
- Aydın, İ., ve Uzun, M. (2020). Çocuk kitaplarının taşıması gereken özellikler: Cemil Kavukçu'nun "Bir Öykü Yazalım Mı?" ve "Masal Anlatma" oyunu adlı eserlerine eleştirel bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 315-340. <https://doi.org/10.29000/rumelide.808713>
- Aydoğdu, H. ve Alkan, E. (2020). Değerler Eğitimi ve Behiç Ak'ın Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları'nda Sevgi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 185-204.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146. <https://doi.org/10.34234/ded.460042>
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu'nun 'Merhaba Sevgi' adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 248-272.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. ve Kaplan, C. (2021). Samed Behrengi'nin Sevgi Masalı, Bir Şeftali Bin Şeftali ve Kel Güvercinci adlı öykülerinin kök değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 39-72. <https://doi.org/10.34234/ded.910908>

- Çapoğlu, E., ve Okur, A. (2015). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90-104.
- Çelik, Ş. ve Doğan Kahtalı, B. (2022). Ortaokul öğrencilerinin kök değerler hakkındaki metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 206-223.
- Çelikpazu, E. E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Çoban, A. (2022). Gülten Dayıoğlu'nun Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk adlı gezi kitabının kök değerler bağlamında incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 62- 71. <https://doi.org/10.29065/usakead.1051875>
- Demirel, G. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kök değerler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Direkçi, B., Akbulut, S., ve Şimşek, B. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 12(2), 117- 140.
- Durhat, G. ve Ökten, C. E. (2020). Kök değerlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki erdemler temasıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 675-693.
- Erbaş, S., Kılcan, B., Yel, Ü., Yaylacı Kılıç, Z., Palaz, T. Ve Kılcan, T. (2022). Öğretmen yetiştiren akademisyenlerin ve ortaokul öğretmenlerinin kök değerlere ilişkin görüşleri. Nitel Bir Çalışma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 360-375.
- Geçgel, H. ve Durak, E. (2020). Gülliver'in Gezileri adlı eserin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 204-219.
- Gençer, G. ve Doğan Kahtalı, B. (2022). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 17(3), 407-421. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.58150>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kaplan, K. ve Arıcı, Ş. (2022). Kök değerler açısından Osman Çeviksoy'un romanları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1531-1546.
- Karaca, S. S. (2019). *Çizgi filmlerde değerler eğitimi, değerler eğitimi açısından Rafadan Tayfa çizgi filminin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerinde bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. ve Arıcı, Ş. (2022). Osman Çeviksoy'un hikâyelerinin Türkçe öğretim programında yer alan on kök değer açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1439-1472. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1146046>
- Kaya, M. ve Gül, B. (2023). Adam Blade'in Canavar Peşinde adlı çocuk kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*. 13(2), 1234-1258.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki "Erdemler" temasında yer alan metinlerde "Kök Değerler". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1602-1627. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.727783>
- Kıymaz, M. S. ve Altay, E. (2021). Behiç Ak'ın Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları adlı çocuk romanı üzerine kök değerler açısından bir inceleme. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 27-61.
- Korkutan, K. ve Kaplan, K. (2022). Çocuk Kalbi isimli çocuk romanının Türkçe dersi öğretim programında yer alan kök değerler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(1,) 545-563.
- Kurudayıoğlu, M. ve Şahin, S. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler açısından Rafadan Tayfa çizgi filminin incelenmesi. *Journal of History School*, 47, 2636-2656.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı
- MEB (2024a). *İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1,2,3 ve 4. Sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.
- MEB (2024b). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. USA: SAGE Publications.
- Musuloğlu, B. N., Çelik, B., Sezgin, E., ve Daltaban, T. (2023). Şeker Portakalı serisinin on kök değer kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 54-80.
- Önder B. (2022). *Sadettin Kaplan'ın çocuk edebiyatı öykülerinin 2019 Türkçe öğretim programındaki kök değerler bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

- Özbaşı, S. (2020) Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler çerçevesinde Aytül Akal masallarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 178-192.
- Padem, S. ve Aktan, O. (2014). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 5-24.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çeviri Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pilav, S. ve Erdoğan, Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 351-371.
- Şentürk, Ş. ve Keskin, (2019). Rafadan Tayfa çizgi filminin milli ve evrensel değerler açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 20 (Özel Sayı)*, 1-15.
- Taneri, A. ve Andaç, Z.E. (2021). Samed Behrengi'nin öykü kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 16(6), 2629-2639. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52603>
- TDK. Güncel Türkçe Sözlük. Değer. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yaşaroğlu, C. ve Biçer, R. (2020). İlkokul öğrencilerinin kök değerlere ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(52), 996-1005. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1850>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. G. ve Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92-99.
- Yıldız, B. (2023a). Serhan Kansu'nun çocuk kitaplarında yer alan kök değerlerin felsefi açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1195-1221.
- Yıldız, H. N. (2023b). Çocuk reklamlarının kök değerler bağlamında incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (94), 141-153.

