



e-ISSN: 2791-7789

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

SAYI
55

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE



HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

YIL/YEAR 2025 **CİLT/VOLUME** 22 **SAYI/ISSUE** 55

e-ISSN:2791-7789

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Hatay Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute

Yıl/Year: 2025 ♦ Cilt/Volume: 22 ♦ Sayı/Issue: 55 ♦ e-ISSN: 2791-7789



Hatay

**HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Hatay Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2025 ♦ Cilt/Volume: 22 ♦ Sayı/Issue: 55 ♦ e-ISSN: 2791-7789

Sahibi / Owner:

(Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Adına)
(On Behalf of Hatay Mustafa Kemal University)
Prof. Dr. Veysel EREN
Rektör / Rector

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief:

Doç. Dr. Sinan ERDOĞAN

Editörler / Editors:

Doç. Dr. Sinan ERDOĞAN
Doç. Dr. Sacit UĞUZ

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Dr. Öğr. Üyesi Semanur SİVRİTEPE
Arş. Gör. Ahmet YURTSAL

Alan Editörleri / Section Editors:

Prof. Dr. Ünal ARSLAN – Prof. Dr. Seyfettin ARTAN- Doç. Dr. İlyas OKUMUŞ
Doç. Dr. Güray AKALIN – Doç. Dr. Özgür ULUBEY - Doç. Dr. Metin REYHANOĞLU
Doç. Dr. İdris KAYA-Doç. Dr. Zübeyde YARAŞ- Doç. Dr. İlbey DÖLEK
Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR-Dr. Öğr. Üyesi Beyazıt SÖYLEMEZ
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Burak TÜRKYILMAZ- Dr. Öğr. Üyesi Tülay ATAY

Dil Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Volkan KILIÇ (İngiliz ve İrlanda Dili ve Edebiyatı)
Dr. Öğr. Üyesi Burcu TURHAN (İngilizce Eğitimi)

Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board:

Arş. Gör. Dr. Selçuk GÜNDÜZ- Arş. Gör. Hasan DİLİM

Kapak Tasarımı / Cover Design:

Arş. Gör. Kaan KAYA

Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Adress:

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Tayfur Sökmen Kampüsü Antakya/ HATAY Tel: 0326 2455812
Faks: 0326 245 58 11 e-posta: mkusbed@gmail.com

Baskı-Hazırlık:

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

**HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Hatay Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2025 ♦ Cilt/Volume: 22 ♦ Sayı/Issue: 55 ♦ e-ISSN: 2791-7789

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Yayımlanan yazıların her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir.

Derginin her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazılar kaynak gösterilmeksizin kullanılamaz.

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Cengiz AYTUN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Seymur AĞAZADE	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfettin ARTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Andrew ALOLA	University of Inland Norway
Dr. Gizem UZUNER	Özbekistan

55. SAYININ HAKEMLERİ (İsim sıralı liste)

Ahmet ŞAHİN
Asım Mustafa AYTEN
Duygu Sökezoğlu ATILGAN
Halil Erdem ÇOCUK
İdris KAYA
İzzet PARMAKSIZ
Mehmet S. VANGÖLÜ
Müslüm Akın KUMTEPE
Okan Murat DEDE
Selin KARLILAR
Uğur ÖZALP
Veysel COŞKUN
Zübeyde YARAŞ

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Abdullah Gül Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Bitlis Eren Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Dijital Nezaket Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması.....	1
<i>Adaptation of the Digital Civility Scale into Turkish</i>	
Sümeysra Göçer, Hülya Yıldızlı, Ahmet Saban	
6.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Görsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi...19	
<i>Investigation of Critical Visual Reading Skills of 6th Grade Students</i>	
Ömer ERKAN & M. Onur KAN	
Zonguldak, Karabük ve Bartın İllerinin 1990-2000 Yılları Arasında Sektörel Olarak Değerlendirilmesi.....	31
<i>Sectoral Evaluation of Zonguldak, Karabük and Bartın Provinces Between the Years 1990-2000</i>	
Kübra YILDIRIM ÖZCAN	
Öz-Merhamet Yoluyla Siber Zorbalığı Önleme Üzerine.....	58
<i>On Cyberbullying Prevention Through Self-Compassion</i>	
Eşref NAS	
Dergi Yayın ve Yazım İlkeleri	76

DİJİTAL NEZAKET ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

SümeYra GEÇER

Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye
sumeyragurbuzer@gmail.com
Orcid ID: 0000-0003-4932-0008

Hülya YILDIZLI

Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
hulyayildizli@iuc.edu.tr
Orcid ID: 0000-0003-4450-2128

Ahmet SABAN

Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye
ahmet_saban@yahoo.com
Orcid ID: 0000-0001-7665-6936

Makale Geliş Tarihi: 13/06/2024 Makale Kabul Tarihi: 16/06/2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Geçer, S., Yıldızlı, H., Saban, A., (2025). Dijital Nezaket Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye

Öz

Dijital vatandaşlığın bir bileşeni olarak kabul edilen dijital nezaket, bireylerin çevrimiçi ortamdaki olumlu sosyal davranışları anlamına gelmektedir. Bu çalışmanın amacı Jones ve Mitchell (2021) tarafından geliştirilen Dijital Nezaket Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamaktır. Öncelikle Beseler, Jones ve Mitchell (2016) tarafından geliştirilen Dijital Vatandaşlık Ölçeği daha sonra Jones ve Mitchell (2021) tarafından yeniden düzenlenmiştir. Araştırma, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 453 ilköğretim 4, 5 ve 6.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin "çevirigeri çeviri" işlemleri bir çeviri ekibi tarafından yürütülerek geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğe ait verilerde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonuçlarına göre ölçek, tek faktörlü ve 4'lü Likert tipi sekiz maddeden oluşmaktadır. DFA analizleri de bunu desteklemektedir. KMO .760 ve Bartlett testi χ^2 değeri 635.096 (sd=28, p=.000) bulunmuştur. Uyum iyiliği değerleri ise (Normlandırılmış Ki-kare (χ^2 /sd) değeri 2.87; RMSEA=.06, GFI=.97, AGFI=.95, CFI=.94 ve TLI=.91) kabul edilebilir aralıklarda bulunmuştur. Ölçeğin Kronca Alpha katsayısı da 0.725'dir. Analiz sonuçları ölçeğin, 10-12 yaş aralığındaki öğrencilerin dijital nezaket düzeylerini ortaya çıkarmada kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital nezaket, dijital vatandaşlık, 10-12 yaş, çevrimiçi davranışlar

- 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.
- Bu çalışma, 26/07/2024 tarih 2024/63 sayılı Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul'undan izin alınarak gerçekleştirilmiştir.

ADAPTATION OF THE DIGITAL CIVILITY SCALE INTO TURKISH

Abstract

Digital civility, recognised as a key component of digital citizenship, refers to the positive social behaviour of individuals in online environments. This study aims to adapt the Digital Civility Scale developed by Jones and Mitchell (2021) into Turkish. The original Digital Citizenship Scale was developed by Beseler, Jones, and Mitchell (2016) and was later revised by Jones and Mitchell (2021). The study was conducted with 453 fourth, fifth, and sixth-grade students selected using purposive sampling. A professional translation team carried out the translation and back-translation processes, and validity and reliability analyses were conducted. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted on the scale data. According to the exploratory factor analysis (EFA) results, the scale consists of a single factor and comprises eight items on a 4-point Likert scale. This structure was confirmed by the confirmatory factor analysis (CFA). The KMO value was found to be .760 and the Bartlett's test yielded a chi-square value of 635.096 ($df = 28$, $p = .000$). The goodness-of-fit indices ($\chi^2/df = 2.87$; RMSEA = .06; GFI = .97; AGFI = .95; CFI = .94; TLI = .91) indicate an acceptable model fit. The results indicate that the Turkish version of the scale is a valid and reliable instrument for measuring 10 to 12-year-old students' level of digital civility.

Keywords: digital civility, digital citizenship, 10-12 years old, online behaviours

Giriş

Dijital teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte bireyler zamanlarının çoğunu internet ortamında aktif olarak geçirmektedirler. "We Are Social" tarafından yayınlanan 2024 yılı Dünya Dijital Raporuna göre, dünya nüfusunun yaklaşık %66'sı ve Türkiye nüfusunun da yaklaşık %86'sı interneti günde yaklaşık 6 saat 40 dakika aktif olarak kullanmaktadır. 16-24 yaş arasındaki kullanıcıların sohbet ve mesajlaşma, sosyal ağlar, arama motorları ve alışveriş sitelerini günlük olarak sıklıkla kullandıkları ifade edilmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2021) verilerine göre 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranı 2013 yılında %50,8 iken 2021 yılında %82,7'ye yükselmiştir. Çocukların %90,1'i hemen her gün, %8,5'i haftada en az bir defa, %1,4'ü ise haftada bir defadan az çevrimiçi olmaktadır.

Dijital teknolojilerin günlük yaşantının ayrılmaz bir parçası haline gelmesiyle birlikte bu teknolojilerin doğru ve yanlış kullanımı son derece önemli bir konu olmuştur. İnternet kullanıcılarının çevrimiçi ortamda bazı beceri ve davranışlara sahip olması beklenmektedir. Bunlardan en önemlisi internet ortamında bireylerin vatandaşlık hak ve sorumluluklarının bilincinde olmalarıdır (CoE, 2021). Böylece dijital teknolojiler vatandaşlık kavramının dönüşüme uğramasına sebep olmuştur (Law, Chow ve Fu, 2018). Bu dönüşüm coğrafi sınırlara dayalı "geleneksel vatandaşlık" anlayışı yerine tüm insanları ortak paydada buluşturan "dijital vatandaşlık" anlayışına bırakmıştır (Kim ve Choi, 2018).

Dijital vatandaşlık, bireylerin çevrimiçi ortamda toplum ve devletle ilgili konularda katılım becerisi göstermeleri ve eylemlerinin sorumluluğunu üstlenerek teknolojiyi kullanırken uygun tutum ve davranış sergilemeleri olarak ele alınmaktadır (Mossberger, Tolbert ve McNeal, 2007). Farmer (2011, s. 388) dijital vatandaşlığı "teknolojiyi güvenli, sorumlu, eleştirel, üretken ve toplumsal olarak kullanma becerisi" olarak kavramsallaştırmaktadır. Teknolojinin doğru, etik ve ahlaki kullanımını içeren dijital vatandaşlık alanyazında farklı boyutlarda ele alınmıştır (Choi, 2016; Common Sense Media, 2020; Google ve iKeepSafe, 2021; Hui ve Campbell, 2018; Microsoft, 2021; Ribble, 2015). Örneğin Ribble (2015) dijital vatandaşlığı dokuz alt boyutta ele almıştır: "dijital erişim", "dijital ticaret", "dijital iletişim", "dijital okuryazarlık", "dijital etik",

“dijital hukuk”, “dijital hak ve sorumluluklar”, “dijital sağlık” ve “dijital güvenlik”. Ayrıca bu dokuz boyutun birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu daha iyi anlamlandırmak adına öğretmen ve diğer uygulayıcılara öğrencilerin dijital teknolojilerin yanlış kullanımı üzerinde anında etki yaratabilecek bir plan sunmuştur. Bu plan, dijital teknolojilerin öğrenci üzerindeki etkisini üç temel başlık altında ele almaktadır: (1) öğrencinin öğrenmesini ve akademik performansını doğrudan etkileyen durumlar, (2) genel okul ortamını ve öğrenci davranışlarını etkileyen durumlar ve (3) okul dışındaki öğrenci yaşamını etkileyen durumlar. Bu yönüyle plan, dijital vatandaşlık eğitimi verecek uygulayıcılar için bir rehber niteliği taşımaktadır. Dijital vatandaşlığın karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olduğunu düşünen Choi (2016) ise bu kavramı “etik”, “medya ve bilgi okuryazarlığı”, “katılım” ve “eleştirel direnç” olmak üzere dört alt boyutta ele almıştır. Ribble ve Choi tarafından sunulan yaklaşımlarda dijital vatandaşlığı anlamaya ve açıklamaya yönelik birbiriyle örtüşen alt boyutlar bulunmaktadır (Kurt ve Odabaşı, 2021).

Dijital vatandaşlığın bir bileşeni olarak ele alınan ve alt boyutlarıyla da doğrudan ilgili olan “dijital nezaket” kavramı teknolojiyle hayatımıza giren bir kavramdır. Beseler vd. (2021) dijital nezaketin dijital vatandaşlığın bir bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Nezaketli davranış, bireyin olumlu, özenli davranış şekli olup çevrimiçi ortamda diğer bireylere karşı merhametli ve iyi olma hali olarak ifade edilmektedir (Peterson ve Seligman, 2004). Vatandaşlık bağlamında nezaket ise hoşgörü ve saygının daha somut bir göstergesidir (Dishon ve Ben-Porath, 2017). Alanyazında, dijital nezaketin farklı kavramlarla da ifade edildiği görülmektedir. Örneğin Özdemir ve Işık (2021) dijital nezaketi “siber nezaket” olarak adlandırarak “motivasyon”, “siber ortam davranışı”, “maddi nezaket”, “maddi olmayan nezaket” biçiminde dört boyutta ele almaktadır. Mıhçı ve Kılıç Çakmak (2017) ise dijital nezaketi “çevrimiçi nezaket” olarak adlandırmaktadır. Microsoft’un “Digital Civility Index” (DCI) çalışması, dijital ortamlardaki saygılı ve sorumlu davranışları tanımlamak için “dijital nezaket” kavramının alanyazında daha yaygın biçimde kullanılmasına öncülük etmiştir. Bu doğrultuda, bu çalışmada da kavramsal tutarlılığı sağlamak adına dijital nezaket terimi tercih edilmiştir (Microsoft, 2021). Genel olarak dijital nezaket, çevrimiçi ortamdaki olumlu sosyal davranışlar anlamına gelen prososyal davranışlardır. Bu davranışlar, paylaşım yaparken “başkalarının mahremiyetini düşünme” ve “zorbalık karşıtı davranışlar sergileme” biçiminde ifade edilmektedir (Beseler vd., 2021). Bu yönüyle dijital nezaket, siber zorbalığın panzehri olarak düşünülebilir (Rowland ve Klisanin, 2018).

Dijital vatandaşlık olgusu birçok uluslararası programlarda kapsamlı bir şekilde yer almaktadır. Örneğin, Avrupa Konseyi’nin hazırladığı Dijital Vatandaşlık Eğitimi Rehberi’nde çocuklar ve gençlere hitaben dijital vatandaşlık becerileri “çevrimiçi olma”, “çevrimiçi iyi olma hali” ve “çevrimiçi haklarım” şeklinde vurgulanmaktadır. Çevrimiçi olma başlığında; “erişim ve katılma”, “öğrenme ve yaratıcılık”, “medya ve bilgi okuryazarlığı” alt boyutları bulunmaktadır. Çevrimiçi iyi olma hali başlığında “etik ve empati”, “sağlık”, “e-kimlik ve iletişim” alt boyutları vardır. Çevrimiçi haklar başlığı altında ise “aktif katılım”, “haklar ve sorumluluklar”, “gizlilik ve güvenlik”, “tüketici farkındalığı” alt boyutları ele alınmaktadır (CoE, 2021). Bu rehberin Ribble (2015) tarafından geliştirilen dijital vatandaşlığın dokuz boyutunu da kapsadığı ve ek olarak “çevrimiçi katılım” boyutuna yer vermesiyle birlikte bu dokuz boyuttan daha kapsayıcı olduğu düşünülmektedir. Uluslararası programlardan bir diğeri Common Sense Dijital Vatandaşlık programında, Harvard Eğitim Fakültesi’nin Zero Project programıyla ortak olarak hazırladığı okul öncesinden 12. sınıfa kadar (5-18 yaş arası) öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerine yönelik çeşitli hedefler ve etkinlikler yer almaktadır. Common Sense’de dijital vatandaşlık; “dengeli medya kullanımı ve sağlık”, “gizlilik ve güvenlik”, “dijital ayak izi ve kimlik”, “ilişkiler ve iletişim”, “siber zorbalık, dijital tartışma ve nefret söylemi”, “bilgi ve medya okuryazarlığı” olmak üzere altı alt boyutta ele alınmaktadır (Common Sense Media, 2020). Google’ın, iKeepSafe ve The Net

Safety iş birliği ile düzenlenen Google Be Internet Awesome: Dijital Vatandaşlık ve Güvenlik Öğretim Programı 2.-6. sınıf öğrencilerine ders etkinlikleriyle dijital vatandaşlık becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Program; “Düşünerek Paylaş”, “Gerçek Olduğundan Emin Ol”, “Sırların Sende Kalsın”, “İyi Ol, Özel Ol” ve “Bir Sorun Olduğunda Konuş” şeklinde beş boyuttan oluşmaktadır (Google ve iKeepSafe, 2021). Ayrıca Microsoft tarafından hazırlanan Dijital Vatandaşlık Eğitici Rehberi 3.-12. sınıflara yönelik olarak üç ana boyuttan oluşmaktadır. Yeni teknolojik çağın gerekleri olarak dijital vatandaşlık alt boyutlarının ve bileşenlerinin beceri olarak kazandırılması için çeşitli kurum ve kuruluşların eğitimler düzenlediği görülmektedir. Tüm paydaşların bir arada olup ortak hedefler belirleyip gelecekte yol haritası belirlemek için Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları tarafından 2025 yılı “Dijital Vatandaşlık Eğitim Avrupa Yılı” olarak ilan edilmiştir. Avrupa Konseyi’nin bu seferberliği öncülüğünde Türkiye’de “Dijital Vatandaşlığı Destekleme Ağı” kurularak pilot okullarda dijital vatandaşlık eğitimi verilmeye başlanmıştır (Dijital Vatandaşlık Eğitimi Destekleyenler Ağı, 2019). Ancak bu şekilde çevrimiçi ortamda hak ve sorumluluklarını bilen, etik ve ahlaki davranan bireyler yetiştirilecektir (Çubukcu ve Bayzan, 2013).

Günümüz öğrencileri, dijital teknolojiyle iletişim kuran, eğitim alan, proje tasarlayan, oyun oynayan ve teknolojinin olmadığı bir zaman dilimini tanımayan dijital yerlilerdir (Prensky, 2001). 21. yüzyıl çocuklarına dijital araçlara ilk erişim sağladıkları zamandan itibaren hem ailede hem de okulda dijital vatandaşlık eğitimi verilmeli (Fediy, Protsai ve Gıbalova, 2021) ve ilkokuldan itibaren dijital ortamların güvenli, etik ve sorumlu kullanımı öğretilmelidir (Hui ve Campbell, 2018). Dijital vatandaşlık eğitimi kapsamında ders planları oluşturarak alana katkı sunan Özer ve Albayrak Özer (2020) de yaşanan teknolojik gelişmeler doğrultusunda dijital vatandaşlık eğitiminin değerlendirilmesi ve öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Eğitim programlarının dijital vatandaşlık becerisini içermesi ise ilk olarak 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile olmuştur (MEB, 2018a). MEB’in 2024 yılında hazırlamış olduğu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda “dijital vatandaşlık” kavramına ek olarak “dijital güvenlik”, “dijital mahremiyet” ve “siber zorbalık” kavramları da yer almaktadır (MEB, 2024a). MEB’in (2018b) İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi öğretim programında dijital vatandaşlık kavramına değinilmediği ancak 2024 yılında hazırlanan programda “Dijital vatandaşlığın gerektirdiği özellikleri belirleyebilme” kazanımı eklenerek dijital vatandaşlığa vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir (MEB, 2024b, s. 21). Fakat 2024 taslak sosyal bilgiler öğretim programında dijital dünyada saygı ve nezaket kavramlarına yer verilmediği (Dilek ve Gürel, 2024) görülmektedir. Dijital vatandaşlık becerisinin öğretim programlarındaki yansımalarını incelemek bireylerin küresel dünyaya güvenli uyumlarının sağlanması ve dijital vatandaşlık farkındalığının geliştirilmesi açısından önemlidir (Altınay Gazi, 2016; Shelley vd., 2004). Günümüz dijital yerli çocuklarının dijital vatandaşlık becerilerine ve farkındalığına sahip olup olmadığını tespit etmek bu noktada önemlidir. Fakat öğretim programlarının öğrencilerin dijital vatandaşlık beceri düzeylerini ölçmek için yetersiz olduğu belirtilmektedir (Kara ve Atasoy, 2019; Öteleş ve Merey, 2022). Benzer şekilde uluslararası raporlarda zengin içerikler olmasına rağmen bireylerin dijital vatandaşlık becerisini ölçmek için herhangi bir değerlendirme aracına yer verilmediği ya da sadece performans değerlendirme araçlarının kullanıldığı vurgulanmaktadır (Atay, 2023). Dolayısıyla bu tür ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmalar, dijital vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koymaktadır. Örneğin; sosyal bilgiler dersinde verilen dijital vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumunu olumlu etkilediği tespit edilmiştir (Karaduman ve Öztürk, 2014). Çebi ve Özdemir (2019) ise dijital vatandaşlık ile “çevrimiçi bilgi arama stratejisi” arasında tüm boyutlarda anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Dijital vatandaşlık alt boyutları olan

dijital iletişim ve dijital güvenlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinde daha iyi oldukları bulunmuştur. Başka bir çalışmada öğrencilerin dijital yerli olma özellikleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu ve öğrencilerin teknoloji ile büyümelerine rağmen dijital okuryazar olmadıkları tespit edilmiştir (Şorgo, Bartol, Dolničar ve Boh Podgornik, 2017). Bireylerin dijital nezaket düzeylerini etkileyen değişkenler de incelenmiştir (Dishon ve Ben-Porath, 2017). Dishon ve Ben-Porath'ın (2017) çalışmasında dijital iletişimin gelişmesinin resmi ve gayri resmi iletişimin karmaşık bir hal almasına sebep olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin siyasi ve sivil iletişimleriyle dijital nezaket düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dijital ortamların iyi uygulamalarla düzenlenmesi ve teknolojinin bilinçli, güvenli, cesur ve akıllı kullanımının bireylerin dijital nezaket düzeylerini pozitif etkilediği görülmektedir. Başka bir çalışmada ise dijital vatandaşlık ve dijital nezaket düzeyleri ile siber zorbalık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ve öğrencilerin zorbalık düzeyi arttıkça dijital vatandaşlık ve dijital nezaket düzeylerinin azaldığı belirtilmiştir (Kaptangil ve Kaptangil, 2023).

Son yıllarda çocukların erken yaşlardan itibaren teknolojiyle tanıştıkları ve çevrimiçi ortamlarda giderek daha fazla aktif oldukları görülmektedir. Bu durum, erken yaşlardaki bireylerin internet kullanım davranışları ile çevrimiçi becerilerinin belirlenmesini, olası dijital risklerin önlenmesini ve olumlu dijital tutumların desteklenmesini gerekli kılmaktadır. Gelişim kuramına göre de sosyal etkileşimlerin başladığı 10–13 yaş arası dönemde bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişim açısından hızlı değişimler yaşanarak akran ilişkileri önem kazanır (Santrock, 2022). Bu nedenle bu yaş döneminde dijital ortamda sergilenen davranışların, özellikle de dijital nezaket gibi iletişim ve akran ilişkileri içeren tutum ve becerilerin değerlendirilmesi, hem bireysel gelişim hem de dijital vatandaşlık eğitimi açısından önem arz etmektedir. Özellikle son yıllarda ilkököl ve ortaokul öğrencileri üzerinde dijital nezaketsizliğin önemli bir sonucu olan siber zorbalığın arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin Uluçay ve Melek (2017), okullarda siber zorbalığı ele alan 31 bilimsel çalışmayı incelemiş ve yaptıkları üst analizde siber zorbalığın okullarda giderek arttığını ortaya koymuşlardır. Siber zorbalığın ilkököl ve ortaokul öğrencileri arasında hangi şekillerde ortaya çıktığını inceleyen çalışmalarda ise arkadaş grupları arasında siber zorbalığın yoğun bir şekilde görüldüğü (Ayas ve Horzum, 2012; Kestel ve Akbıyık, 2016), öğrencilerin siber zorbalık mağduru olduğu ve bir kısmının siber zorbalık eylemine katıldığı (Ayas ve Horzum, 2012; Peker, 2013) sonuçlarına ulaşılmıştır. Rowland ve Klisanin (2018) siber zorbalığın panzehrinin dijital nezaket olduğunu ifade eder. Dolayısıyla öğrencilerin yaşadıkları siber zorbalığı azaltmanın en önemli yollarından biri onlara dijital ortamda nezaketli davranmanın yollarını öğretmektir. Bu öğretim sürecinde kazanılan bilgi ve beceriler, öğrencilerin çevrimiçi farkındalıklarının artırılmasına yardımcı olarak siber zorbalık eğilimlerini önleyici bir rol oynar. Bu durumda öğrencilerin dijital dünyadaki davranışlarını ve eğilimlerini ortaya çıkaran ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Özellikle sağlıklı iletişim, saygı, sorumluluk gibi temel değerleri öğrenme sürecinde olan bu yaş gruplarının dijital dünyada da nezaketli davranışların kazandırılması hem bireysel gelişimleri hem de sosyal gelişimleri açısından önemli bir rol oynar. Bu tür ölçme araçlarının kullanılması, mevcut sorunların çözülmesine ve gelecekte var olabilecek sorunların öngörülmesine yardımcı olabilir. Ayrıca bu tür ölçme araçlarından elde edilen bulgular, çevrimiçi ortamlarda olumsuz davranışların önlenmesine katkıda bulunabilirken aynı zamanda velilere ve öğretmenlere çocukların mevcut durumları hakkında önemli veriler sunar. Bu tür bir ölçek, öğretim programlarında dijital vatandaşlık becerilerinin alt boyutlarının yapılandırılmasına, programda yer alan mevcut içeriklerin zenginleştirilmesine öncülük eder. Dolayısıyla bu çalışmada da alanyazındaki bu ihtiyaçlardan dolayı, 10-12 yaş öğrencilerinin dijital nezaket düzeylerini değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını Türkçeye

kazandırmak amaçlanmıştır. Bu sebeple Jones ve Mitchell (2016) tarafından 11-17 yaş grubu için geliştirilen daha sonra Beseler vd. (2021) tarafından yeniden düzenlenerek son hali verilen “Measuring Online Prosocial Behaviors in Primary School Children: Psychometric Properties of the Online Civility Scale” ölçeği dikkate alınmıştır. Beseler vd. (2021) tarafından geliştirilen “Dijital Nezaket Ölçeği” 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanmış olup geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Bu ölçeğin uyarlanarak Türkçe alanyazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada uyarlama çalışması yapılan “Dijital Nezaket Ölçeği’nin güvenilirlik ve geçerlik sonuçları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma bir “ölçek uyarlama” çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmalarında örneklem miktarı önemli bir konudur. Tabachnick ve Fidell (2001) 300-500 kişi arasında bir katılımcı sayısına ulaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında uyarlanan ölçek 472 öğrenciye uygulanmıştır. Uç değerler ve kayıp verilerle birlikte veri analizine 10-12 yaş arasında 453 öğrenci dahil edilmiştir. Bu durum, ölçek uyarlama çalışması için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının amaçlı olarak bir gruptan verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir (Büyükköztürk, Kılıcı Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Creswell’e (2014) göre “Araştırmacılar bazı durumlarda özellikle belirli özelliklere sahip bireyleri seçerler. Bu tür seçimler, örneğin belli yaş grubundaki bireylerin katılımını gerektiren test veya ölçek geliştirme çalışmalarında yapılabilir. Bu durum, olasılıklı olmayan ancak araştırma amacına uygun seçimler olarak değerlendirilir.”(s. 158). Bu kapsamda veriler, Ankara ilinde öğrenim görmekte olan 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Çalışmaya 4. sınıftan 261, 5. sınıftan 82 ve 6. sınıftan 110 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 245’i kız, 207’si de erkektir.

Veri Toplama Araçları

Jones ve Mitchell (2016) tarafından orijinal adı “Defining and measuring youth digital citizenship” olan 11-17 yaş bireyler için “çevrimiçi saygı” ve “çevrimiçi sivil katılım” olmak üzere iki alt boyuttan ve 11 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Daha sonra bu ölçek Beseler vd. (2021) tarafından yeniden düzenlenerek orijinal adı “Measuring Online Prosocial Behaviors in Primary School Children: Psychometric Properties of the Online Civility Scale” olan 4, 5 ve 6. sınıf ilkökul öğrencileri için bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek ise tek faktörlü olup sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu iki ölçek incelendiğinde benzer maddelere sahip olduğu fakat farklı kavramlarda adlandırıldığı görülmektedir. Bunun sebebinin ise dijital vatandaşlık kavramının kapsamlı alt boyutlardan oluşmasıdır. Dijital vatandaşlık kavramının şemsiye bir kavram olduğu (Ribble, Bailey ve Ross, 2004) ve gün geçtikçe kavramın genişlediği çeşitli kavramlar eklenerek dijital nezaketin dijital vatandaşlığın bir bileşeni olduğu ifade edilmektedir (Beseler vd. 2021). Ölçek maddelerinin dijital vatandaşlık (digital citizenship) kavramının çok boyutlu yapısını kapsamadığı gerekçesiyle “dijital nezaket” (digital civility) kavramı kullanılmıştır. Jones bu ölçeğin dijital vatandaşlık kavramının çok boyutlu yapısından farklı olduğuna dikkat çekmek için bu ifadeyi kullandığını elektronik posta yoluyla bildirmiştir.

Beseler vd. (2021) tarafından yapılan araştırmaya 824 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin %48,7’si erkek, %51,3’ü kızdır. Örnekleme 126 dördüncü sınıf öğrencisi (%15,3), 337 beşinci sınıf öğrencisi (%40,9) ve 361 altıncı sınıf öğrencisi (%43,8) yer almıştır. Ölçek Google ve iKeepSafe (2021) tarafından geliştirilen “Be internet awesome” isimli eğitim programının

sonuçlarını incelemek amacıyla ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri ile analiz edilmiştir. AFA sonuçlarına göre dört maddenin faktör yükü 0.80'den, iki maddenin ise 0.70'den büyüktür. Diğer iki madde olan "internette gereksiz tartışmaları veya abartılı tepkileri sonlandırmaya çalışmak" ve "interneti, iyi olduğum veya gurur duyduğum şeyleri paylaşmak için kullanmak" en zayıf yükleri göstermekle birlikte yaklaşık 0.50'dir ve modelde tutulmuştur. Çalışmanın varyans değeri ise %60'dır. Daha sonra DFA sonuçları yapılarak modelin uyumu iyileştirilmiştir. DFA sonuçları tüm faktör yüklemelerinin $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Model uyum istatistikleri, RMSEA ($< .07$), CFI ve TLI değerlerinin ($> .95$) iyi bir uyum sağladığını göstermektedir. Bu sonuçlar, Online Civility Scale (OCS)'nin dijital nezaket davranışlarını ölçmede etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Uygulama ve Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasında katılımcı özelliklerini belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu ve Dijital Nezaket Ölçeğinin sekiz maddelik Türkçe formu kullanılmıştır (bkz. Ek-1). Ölçek formu oluşturulduktan sonra araştırmaya katılmada gönüllü öğrencilerin formları yanıtlamaları sağlanmıştır. Daha sonra ölçek formundaki yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Cevaplanmayan madde sayısı yüksek olan ölçek formları analiz kapsamına alınmamıştır. Burada mahalanobis uzaklıkları hesaplanmış .01'in katılımcılar analizlere dahil edilmemiştir. Toplanan veriler, yüzde, frekans, açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri ile analiz edilmiştir. Bu analizler SPSS ve AMOS istatistik programlarında yapılmıştır.

Dijital nezaket ölçeğinin maddeler arası ilişkilerini bulmak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde açımlayıcı faktör analiziyle belirlenmiş olan yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir testtir. KMO değerinin yüksek çıkması ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir. KMO'nun .50'den büyük olması gerekir (Tavşancıl, 2005). Barlett testi ise değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun göstergesidir ve ayrıca veri matrisinin normal dağılımda olup olmadığını ortaya koyar (Büyüköztürk vd., 2011).

Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğe ait maddelerin madde faktör yükleri dikkate alınmıştır. Literatürde uygulamada az sayıda maddeye sahip ölçekler için bu değer .30'un üzerinde olabileceği ifade edildiğinden madde faktör yüklerinde bu değer referans olarak belirlenmiştir. Ölçekte faktör yapısını daha iyi ortaya çıkarmak için varimax dik döndürme işlemi yapılmıştır. Ayrıca analiz sonucu toplam varyansın .30'un üzerinde olup olmadığı da göz önünde bulundurulmuştur. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) işleminden sonra, ölçekte yer alan maddeler için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde Normlandırılmış Ki-Kare (χ^2/sd), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzenlenmiş iyilik uyum İndeksi (AGFI), Tucker Lewis indeksi (TLI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) kullanılmıştır. DFA analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde Tablo 1'de verilen uyum indeksleri ve değerleri dikkate alınmıştır (Byrne, 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

Tablo 1: Uyum Ölçütleri için Kritik Değerler

Uyum indeksleri	İdeal uyum	Kabul edilebilir uyum	Uyumsuzluk
χ^2 / df	≤ 2	2-5	5+
RMSEA	0-.05	.05-.08	>.10
GFI	1	.85-.90	<.85
CFI	1	.90-.95	<.90
NFI	1	.90-.95	<.90
IFI	1	.90-.95	<.90
AGFI	1	.85-.90	<.85

Ölçeğin Türkçe formunun hazırlanması

Ölçeği geliştiren araştırmacılar gerekli izinler alındıktan sonra ölçek üç farklı dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler daha sonra uzmanlar tarafından incelenip karşılaştırılarak her bir maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler anlaşılabilirlik ve kültürel uygunluk kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Türkçe ölçek yeniden İngilizceye çevrilmiş, alan ve dil uzmanları tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Araştırmacılar ve uzmanlarla ölçeğin son haline karar verilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Uyarlama çalışmalarına başlanmadan önce Lisa Jones'den elektronik posta aracılığıyla ölçek kullanım izni istenmiştir. Araştırmacı, ölçek uyarlanması için izin vermiş olup dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili açıklama yapmıştır. Ölçeğin kullanım izni alındıktan sonra etik kurul izin başvurusu yapılmıştır. Bu kapsamda X Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan alınan 2024/603 karar numaralı etik kurul izniyle ilgili form araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 10-12 yaş aralığındaki 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

KMO ve Barlett testi analiz sonuçlarına göre KMO'nun .760 olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve Bartlett testi sonuçlarının ($\chi^2=635.096$; $sd=28$, $p=.000$) anlamlı çıkması da verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

AFA sonuçları, özdeğerleri 1'in üzerine çıkan bileşenlere odaklanır. Tablo 2 incelendiğinde özdeğeri 1'in üzerinde olan iki bileşen olduğu görülmektedir. Bu iki bileşenin varyansa katkısı %50.385'dir. Ancak faktör sayısına karar verirken değerlendirilmesi gereken önemli husus, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının önemidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). AFA analiz sonuçları, özdeğeri 1'in üzerinde olan iki bileşenin varyans yüzdeleri incelendiğinde birinci faktörün %34.618, ikinci faktörün %15.767 oranında katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. İkinci faktörün toplam varyansa katkısı birinci faktöre göre oldukça azdır. Böyle bir durumda faktör sayısının 1 olmasına karar verilmiştir. Ayrıca scree plot grafiği de bu kararı desteklemektedir. Grafikte 1. ve 2. faktör arasında ciddi bir eğim meydana gelmekte daha sonra eğim plato yapmaktadır. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Dolayısıyla bu analiz sonuçları ölçeğin tek faktörlü olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018).

AFA sonuçlarına göre ölçekte yer alan maddelerin madde faktör yükleri değerlendirildiğinde; bütün maddelerin yük değerlerinin .30'un üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bütün maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini ortaya koyan Cronch Alpha katsayısı da 0.725 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2: Ölçeğe Ait Yakınsak Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Cronbach Alfa Katsayısı
İnternetteyken, kaba görünmemeye özen gösteririm.	.693	.670
İnternetteyken, birini utandıracak fotoğraflar paylaşmamaya özen gösteririm.	.661	.684
İnsanların birbirlerine nazik davrandığı internet sitelerini tercih ederim.	.562	.705
İnternetteyken, gereksiz tartışmaları veya abartılı tepkileri sonlandırmaya çalışırım.	.506	.712
İnternetteyken, sonradan pişman olacağım sözler kullanmamaya özen gösteririm.	.667	.685
İnterneti, iyi olduğum veya gurur duyduğum şeyleri paylaşmak için kullanırım.	.527	.709
Yanlış anlaşılmacak için internette neyi nasıl söylediğime çok dikkat ederim.	.567	.705
İnternette iletişim kurduğum kişiler benim iyi biri olduğumu düşünür.	.484	.716

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen analizlerin doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tablo 3'de DFA analizleri incelendiğinde Normlandırılmış Ki-kare (χ^2/sd) değeri 2.87; RMSEA=.06, GFI=.97, AGFI=.95, CFI=.94 ve TLI=.91 değerleri bulunmuştur. Bu değerler Tablo 2'deki model uyum indeksleriyle karşılaştırıldığında, modelin kabul edilebilir uyum gösterdiği ve uyum indekslerinin Tablo 3'deki gibi yorumlandığı ortaya çıkmıştır.

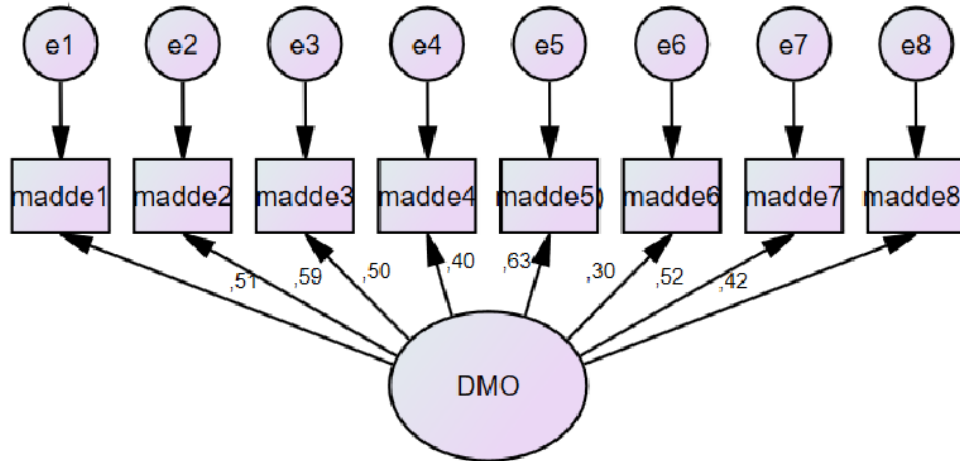
Tablo 3: Modelin Uyum İndeksi Sonuçları

Uyum indeksleri	Hesaplanan değerler	Yorum
χ^2/sd	2.87	Kabul edilebilir
RMSEA	.06	İyi uyum
GFI	.97	İyi uyum
AGFI	.95	İyi uyum
CFI	.95	İyi uyum
TLI	.91	Kabul edilebilir

Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde ise ölçekteki bütün maddelerin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 4). Madde 1'in standardize edilmiş regresyon ağırlığı .515, madde 2'nin .588, madde 3'ün .502; madde 4'ün .403; madde 5'in .630; madde 6'nın .516; madde 7'nin .516; madde 8'in ise .419 olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4: Regresyon ve Standardize Edilmiş Regresyon Ağırlığı

	Tahmin	Standart hata	Standardize edilmiş regresyon ağırlığı	Kritik oran	p
Madde1	1,000		.515		
Madde2	1,068	.136	.588	7,878	***
Madde3	.730	.101	.502	7,221	***
Madde4	.680	.109	.403	6,230	***
Madde5	1,067	.131	.630	8,125	***
Madde6	.546	.083	.305	6,547	***
Madde7	.693	.094	.516	7,341	***
Madde8	.633	.099	.419	6,405	***



Tartışma/Sonuç

Bu çalışmada farklı bir dilde ve ülkede geliştirilmiş olan Dijital Nezaket Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amacıyla güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Dijital nezaket kavramı, çevrimiçi ortamlarda bireylerin olumlu sosyal davranışlarını ifade eden bir prososyal davranış biçimi olarak tanımlanmakta ve literatürde farklı terimlerle ele alınmaktadır. Bu kavram, dijital vatandaşlık çerçevesinde önemli bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Alanyazında öğrencilerin dijital vatandaşlık becerileri (Choi, Glassman ve Cristol, 2017; Erdem ve Koçyiğit,

2019; Jones ve Mitchell; 2016) ile siber nezaket düzeylerini (Mıhçı ve Kılıç Çakmak, 2017; Özdemir ve Işık, 2021) ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçekler yer almaktadır. Özdemir ve Işık (2021) "siber nezaket" terimini kullanarak geliştirdikleri Siber Nezaket Ölçeği'nde beş faktörlü bir yapı ortaya koymuşlardır: motivasyon, siber ortam davranışı, maddi nezaket, maddi olmayan nezaket ve iletişimsel nezaket. Bu ölçek, bireylerin çevrimiçi ortamlardaki nezaket eğilimlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Mıhçı ve Kılıç Çakmak (2017) ise dijital nezaketi "çevrimiçi nezaket" olarak adlandırmış ve geliştirdikleri Öğrenci Siber Sağlık Ölçeği ile öğrencilerin çevrimiçi ortamlardaki etik davranışlarını değerlendirmeyi hedeflemişlerdir. Bu ölçek, öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda karşılaştıkları etik ikilemler karşısındaki tutumlarını ölçmektedir. Dijital nezaket, çevrimiçi ortamlarda başkalarının mahremiyetine saygı gösterme, dijital zorbalık karşıtı davranışlar sergileme ve olumlu iletişim kurma gibi prososyal davranışları içermektedir. Bu yönüyle dijital nezaket, siber zorbalığın önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Rowland ve Klisanin (2018), dijital nezaketi siber zorbalığın panzehri olarak tanımlamışlardır. Sonuç olarak, dijital nezaket kavramı literatürde farklı terimlerle ele alınmakta ve çeşitli ölçeklerle ölçülmeye çalışılmaktadır.

Fakat ulusal literatürde 10-12 yaş grubu öğrencilerinin dijital nezaket düzeylerini ölçen bir ölçek aracının olmadığı görülmüştür. Bu amaçla mevcut araştırmanın bu boşluğu doldurarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüş ve 4, 5 ve 6. sınıf öğrencileri için "Dijital Nezaket Ölçeği" Türkçeye uyarlanmıştır. Bu çalışmada Jones ve Mitchell (2016) tarafından geliştirilen "Defining and measuring youth digital citizenship" daha sonra Beseler vd. (2021) tarafından uyarlanarak "Measuring Online Prosocial Behaviors in Primary School Children: Psychometric Properties of the Online Civility Scale" ortaya konan bu ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda mevcut ölçeğin yapısı AFA ve DFA ile test edilmiştir. Buna göre orijinal ölçek ile uyarlanan bu ölçek de benzer olarak tek faktör ve toplam sekiz maddeden oluştuğu görülmüştür. Çalışmada ilgili ölçeğe ait model doğrulanmış ve uyum indeksi değerlerinin ise (Normlandırılmış Ki-kare (χ^2/sd) değeri 2.87; RMSEA=.06, GFI=.97, AGFI=.95, CFI=.94 ve TLI=.91) kabul edilebilir aralıklarda olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizleri hem Cronbach alfa hem de bileşik güvenirlik açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenirliğini ortaya koyan Cronch Alpha katsayısı da 0.725 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler Dijital Nezaket Ölçeğinin Türk kültür ve diline uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçek aracı olduğunu göstermektedir. Ölçek, 4'li Likert tipinde (1= Kesinlikle katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Katılıyorum, 4= Kesinlikle katılıyorum) puanlanmaktadır. Ters kodlanan bir maddenin olmadığı ölçekte faktörlerden alınan puanların artması nezaket düzeyinin yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin toplam varyans değeri %50.38 olarak bulunmuştur. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında, varyans oranının %30 ve üzerinde ise varyans oranının yüksek düzeyde olduğu ve kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğü anlamına geldiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2019).

Dijital teknolojilerin kullanımı küçük yaşlarda günden güne artmakta ve bu durum olumlu ve olumsuz sonuçlar yaratabilmektedir. Dijital teknolojilerin doğru ve yanlış kullanımı erken yaşlarda öğretilmeli ve çocuklar çevrimiçi ortamda hak ve sorumluluklarını bilerek etik, güvenli ve nazik davranabilmelidir. Bu bağlamda bu becerilere sahip 21. yüzyıla uygun öğrenci profili yetiştirmek amaçlanmalı ve öğretim programları gelişmeleri takip ederek yeni becerilere uygun düzenlemeler yapılmalıdır. Eğitimdeki bu teknolojik dönüşüm sayesinde dijital nezaket becerilerinin benimsenmesi, uygulanması ve ölçülerek çıkan sonuçlara göre okullarda düzenlemeler yapılması öğrencilerin dijital dünyada güven, saygı ve derin bir sorumluluk duygusuyla yetişmesini sağlayacaktır. Bu çerçevede uyarlanan bu ölçek özellikle 10-12 yaş grubundaki öğrencilerin dijital nezaket düzeylerini belirleme amacıyla geliştirilmiş olup, bu yaş grubunun dijital ortamda sergilediği sosyal davranışları değerlendirmede etkili bir araç olarak

kullanılabilecektir. Ölçek, yalnızca öğrencilerin mevcut dijital nezaket düzeylerini ölçmekle kalmayıp aynı zamanda bu düzeyin farklı bireysel ve çevresel değişkenlerle olan ilişkisini incelemeye de olanak tanıyacaktır. Öğrencilerin dijital nezaket düzeylerinin belirlenmesi, birden fazla açıdan önem arz etmektedir. Öncelikle, öğrencilerin dijital ortamda sergiledikleri davranışların sistematik biçimde değerlendirilmesi; onların çevrimiçi becerilerinin, dijital ortamlarda maruz kalabilecekleri potansiyel risklerin ve bu risklerle başa çıkma kapasitelerinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda, öğrencilerin olumlu dijital tutumlarının teşvik edilmesi ve dijital ortamlarda saygılı, empatik bireyler olarak yetiştirilmeleri açısından da dijital nezaket düzeylerinin belirlenmesi kritik önemdedir. Literatür incelendiğinde, öğrencilerin çevrimiçi (dijital) ve çevrimdışı (yüz yüze) ortamlarda sergiledikleri nezaket davranışları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar konusunda henüz yeterli sayıda ampirik bulgunun bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, dijital nezaketin özgün bir olgu olarak ele alınması gerektiğini ve bu alandaki bilgi eksikliğinin daha fazla araştırma ile giderilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, dijital nezaket düzeylerinin belirlenmesi; öğrenci davranışlarının bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesine, dijital etik gelişiminin desteklenmesine ve okul ortamlarında dijital vatandaşlık eğitimlerinin daha bilinçli bir şekilde planlanmasına katkı sunacaktır. Ayrıca, bu ölçeğin kullanımı yoluyla elde edilecek veriler, eğitim politikalarının dijital çağın gereklerine uygun biçimde şekillendirilmesine de yardımcı olabilir.

Uyarlaması yapılan bu ölçek, gelecek araştırmalarda 10-12 yaş çocuklarda dijital nezaketin dijital iletişim, dijital etik, siber zorbalık, medya ve dijital okuryazarlık gibi dijital vatandaşlık becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla kullanılabilir. Ayrıca ölçek dijital nezaket ile prososyal davranışlar, empati ve duygusal zekâ düzeyi gibi değişkenlerle arasındaki ilişkiyi de incelemeye imkân tanıyacaktır. Böylece gelecek çalışmalarda, geçerliliği gösterilmiş Dijital Nezaket Ölçeğinin kullanımı alana önemli katkılar sunacaktır.

Kaynakça

- Altınay Gazi, Z. (2016). Tüm eğitim kademesinin geleceği için dijital vatandaşlığın içselleştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 137-148. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4533>
- Atay, M. C. (2023). *Dijital vatandaşlık eğitime yönelik rehber ve programların incelenmesi ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Ayas, T., ve Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online*, 11(2), 369-380. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Beseler, C. L., Jones, L. M., ve Mitchell, K. J. (2021). Measuring online prosocial behaviors in primary school children: Psychometric properties of the online civility scale. *Contemporary School Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00401-5>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (25. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N., (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıcı Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.)*. New York: Taylor and Francis Group.

- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 565-607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Choi, M., Glassman, M., ve Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers ve education*, 107, 100-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Common Sense Media (2020). Digital citizenship curriculum. (Erişim tarihi: 10.06.2024). <https://www.commonsense.org/education/digital-citizenship/curriculum> adresinden edinilmiştir.
- Council of Europe [CoE]. (2021). *The digital citizenship education handbook*. Council of Europe Publishing: Strasbourg. (Erişim tarihi: 11.05.2024). <https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f> adresinden edinilmiştir.
- Çebi, A. ve Özdemir, T. B. (2019). Lise öğrencilerinin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin yordanmasında dijital yerliliğin ve dijital vatandaşlığın rolü. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 47-57. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8379>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çubukcu, A., ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, 5(1), 148-174.
- Dijital Vatandaşlık Eğitimini Destekleyenler Ağı., (2019). *Dijital vatandaşlık eğitimini destekleyenler ağı*. (Erişim Tarihi: 10.03.2024). https://dcturkiye.eba.gov.tr/?page_id=4748 adresinden edinilmiştir.
- Dilek, H., ve Gürel, D. (2024). 2024 taslak Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve boyutları açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 163-184.
- Dishon, G., ve Ben-Porath, S. (2017). Don’t @ me: rethinking digital civility online and in school. *Learning, Media and Technology*, 43(4), 434-450. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1498353>
- Erdem, C., ve Koçyiğit, M. (2019). Dijital vatandaşlık ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Ankara.
- Farmer, L. (2011). Teaching digital citizenship. In C. Ho ve M. Lin (Eds.), *Proceedings of e-Learning: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2011* (pp. 99-104). Honolulu, Hawaii, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). (Erişim tarihi: 1.02.2024). <https://www.learntechlib.org/primary/p/38680/>
- Fediy, O., Protsai, L., ve Gıbalova, N. (2021). Pedagogical conditions for digital citizenship formation among primary school pupils. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 95-115. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/442>
- Google ve iKeepSafe. (2021). *Be internet awesome: Digital safety and citizenship curriculum*. https://beinternetawesome.withgoogle.com/en_us/ (Erişim tarihi: 12.05.2024). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> adresinden edinilmiştir.

- Hooper, D., Coughlan, J., ve Mullen, M. (2008, June). Evaluating model fit: A synthesis of the structural equation modelling literature. In A. Brown (Ed.), *Proceedings of the 7th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies* (pp. 195–200). Regent's College, London, United Kingdom.
- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55.
- Hui, B., ve Campbell, R. (2018). Discrepancy between learning and practicing digital citizenship. *Journal of Academic Ethics*, 16(2), 117-131. <http://dx.doi.org/10.1007/s10805-018-9302-9>
- Jones, L. M., ve Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New media ve society*, 18(9), 2063-2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Kaptangil, K., ve Kaptangil, İ. (2023). Dijital Vatandaşlık ve Siber Zorbalık Arasındaki İlişkide Aleksitiminin Düzenleyici Etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 931-952. <https://doi.org/10.18074/ckuibfd.1302545>
- Kara, T., ve Atasoy, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının (2018) dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları bağlamında incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(41), 133-154. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.581917>
- Karaduman, H., ve Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları, *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 38-78. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179060>
- Kestel, M., ve Akbiyık, C. (2016). Siber zorbalığın öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 844-859.
- Kim, M., ve Choi, D. (2018). Development of youth digital citizenship scale and implication for educational setting. *Educational Technology and Society*, 21(1), 155–171. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26273877>
- Kurt, A.A., ve Odabaşı, H.F. (2021). *Pandemi döneminde sınanan dijital vatandaşlık* [Özet]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Law, N., Chow, S. L., ve Fu, K. W. (2018). Digital citizenship and social media: A curriculum perspective. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, and K. W. Law (Eds.), *Second handbook of information technology in primary and secondary education* (p. 53-68). Cham, Switzerland: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9_3
- MEB. (2018a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018b). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (ilkokul 4.sınıf)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2024a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2024b). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (ilkokul 4.sınıf)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mihçı, P., ve Kılıç Çakmak, E. (2017). Öğrenci siber sağlık ölçekleri geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 457-491.

- Microsoft. (2021). *Civility, safety and interaction online: 2021 global report*. Microsoft Corporation. <https://www.nsw.gov.au/sites/default/files/2022-06/Digital-Civility-2021-Global-Report.pdf>
- Mossberger, K., Tolbert, C., ve McNeal, R. S. (2007). *Digital citizenship: The internet, society, and participation*. London: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7428.001.0001>
- Öteleş, F., ve Merey, Z. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Etik Kavramına İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1302-1323. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1135696>
- Özdemir, S., ve Işık, K. C. (2021). Siber nezaket ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 20(3), 1215-1232. <https://doi.org/10.21547/jss.889535>
- Özer, Ü., ve Albayrak Özer, E. (2020). *Etkinlik örnekleriyle dijital vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Kriter Yayınevi.
- Peterson, C., ve Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A Handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <http://www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1>
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for Technology in Education.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., ve Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning ve Leading with Technology*, 32(1), 6-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ695788>
- Rowland, L., ve Klisanin, D. (2018). Cyber-kindness: Spreading kindness in cyberspace. *Media Psychology Review*, 12(1). <https://mprcenter.org/review/cyber-kindness-spreading-kindness-in-cyberspace/>
- Santrock, J. W. (2022). *Yaşam boyu gelişim* (Çev. G. Yüksel). Nobel Akademik Yayıncılık
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Shelley, M., Thrane, L., Shulman, S., Lang, E., Larson, T., ve Mutiti, J. (2004). Digital citizenship parameters of the digital divide. *Social Science Computer Review*, 22(2), 256-269. <https://doi.org/10.1177/0894439303262580>
- Šorgo, A., Bartol, T., Dolničar, D., ve Boh Podgornik, B. (2017). Attributes of digital natives as predictors of information literacy in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 749-767. <https://doi.org/10.1111/bjet.12451>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Pearson Education.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2021*. (Erişim tarihi: 15.03.2024). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> adresinden edinilmiştir.

Uluçay, D. M., ve Melek, G. (2017). Türkiye'deki okullarda siber zorbalık: Bir literatür değerlendirmesi. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 8(30), 91-106. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2017.5.005.x>

We Are Social. Global Digital Reports (2024). Digital 2024: Turkey. (Erişim tarihi: 06.04.2024). <https://datareportal.com/reports/digital-2024-turkey> adresinden edinilmiştir.

Ekler

Ek-1 Dijital Nezaket Ölçeği

	Aşağıdaki ifadeler için kendinize en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	İnternetteyken, kaba görünmemeye özen gösteririm.	☐	☐	☐	☐
2.	İnternetteyken, birini utandıracak fotoğraflar paylaşmamaya özen gösteririm.	☐	☐	☐	☐
3.	İnsanların birbirlerine nazik davrandığı internet sitelerini tercih ederim.	☐	☐	☐	☐
4.	İnternetteyken, gereksiz tartışmaları veya abartılı tepkileri sonlandırmaya çalışırım.	☐	☐	☐	☐
5.	İnternetteyken, sonradan pişman olacağım sözler kullanmamaya özen gösteririm.	☐	☐	☐	☐
6.	İnterneti, iyi olduğum veya gurur duyduğum şeyleri paylaşmak için kullanırım.	☐	☐	☐	☐
7.	Yanlış anlaşılmamak için internette neyi nasıl söylediğime çok dikkat ederim.	☐	☐	☐	☐
8.	İnternette iletişim kurduğum kişiler benim iyi biri olduğumu düşünür.	☐	☐	☐	☐

Extended Abstract

Introduction

With the rapid introduction of digital technologies into our lives, their right and wrong use has become an important issue. Internet users are expected to have specific skills and behaviours online. Individuals should be aware of their rights and responsibilities as citizens in the online environment (Council of Europe, 2021). Digital technologies have also changed the concept of citizenship (Law, Chow, and Fu, 2018). Traditional citizenship has been replaced by digital citizenship (Kim and Choi, 2018). Digital citizenship is seen as the ability of individuals to participate in social and governmental affairs in the online environment and to demonstrate appropriate attitudes and behaviours when using technology by taking responsibility for their actions (Mossberger, Tolbert, and McNeal, 2007).

Another concept that has entered our lives with technology is 'digital civility'. Beseler, Jones, and Mitchell (2021) explain that digital civility is a component of digital citizenship. Civility in the context of citizenship is a more concrete indicator of tolerance and respect (Dishon and Ben-Porath, 2017). Digital civility generally refers to prosocial behaviours, i.e., positive social behaviours online. These behaviours are expressed by thinking about the privacy of others when sharing and behaving against bullying (Beseler et al., 2021). In this respect, digital civility can be seen as an antidote to cyberbullying (Rowland and Klisanin, 2018).

Though the new generation uses technology and goes online from an early age, there is no measurement tool in Turkish to assess the level of digital civility among internet users, including primary and secondary school students. Therefore, "Measuring Online Prosocial Behaviours in Primary School Children: Psychometric Properties of the Online Civility Scale" was translated into Turkish. The "Digital Civility Scale" developed by Beseler et al., (2021) was applied to fourth, fifth, and sixth grade students and is a valid and reliable scale. The adaptation of this scale will likely provide important contributions to Turkish literature. It can be used to measure the digital civility levels of students aged 10 to 12 years and to investigate the effects of these characteristics on technology use. Therefore, this study aims to answer the question: What are the results on the reliability and validity of the Digital Civility Scale?

Methodology

This study is a "scale adaptation" study. The adapted scale was applied to 472 students. Four hundred fifty-three students were included in the data analysis, including outliers and missing data. This shows that the sample size is sufficient for a scale adaptation study (Tabachnick and Fidell, 2001). A purposive sampling technique was used to determine the sample for the study. In this context, data were collected from fourth, fifth, and sixth grade students studying in Ankara. The study included 261 fourth-grade students, 82 fifth-grade students, and 110 sixth-grade students. Of the participants, 245 were female and 207 were male.

In this study, Jones and Mitchell (2016) initially developed a scale for 11-17 year-olds with two sub-dimensions, 'Online Respect' and 'Online Civic Engagement', originally called 'Defining and measuring youth digital citizenship' and then adapted by Beseler et al., (2021) and called initially 'Measuring Online Prosocial Behaviours in Primary School Children: Psychometric Properties of the Online Civility Scale', was developed for primary school children in grades 4, 5, and 6. This scale was adapted into Turkish. This scale has one factor and consists of eight items. When analysing these two scales, it can be seen that they have similar items but are named with different terms. This is because the concept of digital citizenship consists of comprehensive sub-dimensions. It is stated that the concept of digital citizenship is an

overarching concept (Ribble, Bailey and Ross, 2004) and that digital civility is a component of digital citizenship by adding various concepts that expand the concept day by day (Beseler et al., 2021).

After the researchers who developed the scale had obtained the necessary approvals, the scale was translated into Turkish by three different language experts. The translations were then reviewed and compared by the experts, and the statements thought to represent each item best were rated according to the criteria of comprehensibility and cultural appropriateness. The Turkish scale was translated back into English and again rated by subject matter and language experts. The researchers and experts agreed upon the final version of the scale. The collected data were analysed using percentages, frequencies, exploratory factor analysis (EFA), and confirmatory factor analysis (CFA). These analyses were carried out using the statistical programmes SPSS and AMOS.

Findings

According to the results of KMO and Bartlett test analysis, the KMO value of 0.760 indicates that the sample size is sufficient, and the Bartlett test ($\chi^2=635.096$; $sd=28$, $p=.000$) is significant, indicating that the data has a normal distribution. These results show that the data are suitable for factor analysis (Tabachnick and Fidell, 2013). The results of the EFA analysis show that the first factor contributes to 34.618% and the second factor contributes to 15.767%. The contribution of the second factor to the total variance is significantly lower than that of the first factor. In such a case, it was decided that the number of factors should be 1. When the factor loadings of the items in the scale were assessed using the EFA results, it was found that the loadings of all items were above .30. Therefore, it was decided to keep all items in the scale.

The analyses show that the digital civility scale is a valid and reliable measurement tool suitable for Turkish culture and language. This adapted scale can be used to determine the level of digital civility of 10-12-year-old students and assess its relationship with many variables. It has been proposed as a measurement tool that can be used to determine the relationship between the level of students' digital civility and the level of digital citizenship. In addition, it was found that there is not enough information in the literature about the similarities and differences between students' civil behaviour in online and offline environments. Uncovering these connections and determining the level of students' digital civility will make an important contribution to the field of education.

6.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL GÖRSEL OKUMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Ömer ERKAN

Öğrenci, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, Türkiye

omer_erkkan@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0002-6884-2146

M. Onur KAN

Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye

mustafaonurkan@gmail.com

Orcid ID: 0000-0001-8319-0791

Makale Geliş Tarihi: 07/11/2024 Makale Kabul Tarihi: 24/05/2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Erkan, Ö., Kan, M., O. (2025). 6.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Görsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(55), 19-30

Öz

Bu araştırma, 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel görsel okuma becerilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Söz konusu incelemeyi yapmak için tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışma grubu için 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Hatay/Antakya'da öğrenimini sürdüren 100 6. sınıf öğrencisi basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın verilerine ulaşmak için araştırmacıların geliştirdiği Eleştirel Görsel Okuma Ölçme Formu ve öğrencilerin bilgileri için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Eleştirel Görsel Okuma Ölçme Formu'ndaki görseller 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin ve etkinliklerden alınmıştır. Eleştirel Görsel Okuma Becerisi Ölçme Formu bir günde ve 3 (üç) ders saati süre verilerek uygulanmıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS programı kullanılarak ilişkisiz örneklem T Testi bununla birlikte tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında 6.sınıf öğrencilerinin eleştirel görsel okuma becerilerinin, annenin çalışma durumunda – annesi bir meslekte çalışmakta olan öğrencilerden yana - anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, cinsiyet durumu, anne ve babanın öğrenim durumu, Türkçe ders notu durumu ve öğrencilerin ekran karşısında geçirdikleri süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Bilimleri, Türkçe dersi, görsel okuma, eleştirel okuma, eleştirel görsel okuma.

INVESTIGATION OF CRITICAL VISUAL READING SKILLS OF 6TH GRADE STUDENTS

Abstract

This study was conducted to examine the critical visual reading skills of 6th grade students. The survey model was utilized to make this examination. For the study group, 100 6th grade students studying in Hatay/Antakya in the 2021-2022 academic year were determined by simple random sampling method. The Critical Visual Reading Assessment Form developed by the researchers and the Personal Information Form for the students' information were used to obtain the data of the study. The visuals in the Critical Visual Reading Assessment Form were taken from the texts and activities in the 6th grade Turkish textbook. The Critical Visual Reading Skill Measurement Form was administered in one day for 3 (three) class hours. The data obtained were analyzed using the IBM SPSS program using unrelated sample T Test and one-way analysis of variance (ANOVA). In the light of the findings obtained as a result of the research, it was determined that the critical visual reading skills of 6th grade students showed a significant difference in the working status of the mother - in favor of students whose mothers were working in a profession. However, no statistically significant difference was found in terms of gender status, mother's and father's education status, Turkish course grade status and the time students spent in front of the screen.

Keywords: Educational Sciences, Turkish lesson, visual reading, critical reading, critical visual reading.

Giriş

Teknolojinin gelişmesi ve farklılaşan ihtiyaçlar, birçok olguyu değişime zorlamaktadır. Bilgiye ulaşma ve onu anlamlandırma süreçleri de söz konusu değişime uğramıştır. Bilgi, geçmiş yüzyıllarda insanlar arasında direkt iletişimle veya basit araçlar kullanarak elde edilirken şartların gelişmesi ve değişmesiyle farklı kaynaklardan elde edilmeye başlamıştır. Artık bilgiye ulaşmak için sayısız (internet, basılı kaynaklar, iletişim araçları vs.) kaynak mevcuttur. Bilgiye ulaşma şekli değişirken bilginin yorumlanması ve anlamlandırılması süreci de değişime uğramıştır. 21. yüzyıl dünyasında bilgiye ulaşmaktan öte, bilgiyi yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve başka bilgilerle harmanlama temelli eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerisi bilgiyi modern anlamda algılamak için gerekli olmuştur.

Eleştirel düşünme ve okuma becerisinin yanı sıra görsel kaynakların ve uyarıcıların çoğalması ile görsel okuma becerisinin önemi de ortaya çıkarmıştır. Görsel okuma becerisi, kişinin karşılaştığı görsellerden kendisine nasıl bir mesaj çıkardığı ile doğrudan ilgilidir. Şakiroğlu (2021) öğrencilerin görsel okuma becerisi sayesinde daha rahat kavradıklarını ve öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu belirtmektedir. Bu iki beceri de bu yüzyıl insanların aslında fark etmeden maruz kaldıkları iletilerin nasıl algılandığı ve anlamlandırıldığı çıktısını belirlemektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi için özellikle Türkçe derslerinde bu becerilere yönelik etkinlikler, örnek okumalar ve ölçme araçları geliştirilip uygulanmalıdır.

Eleştirel görsel okuma kavramı; Brill, Kim ve Branch (2007) tarafından objelerin birbirinden farklı yönlerinin tespit edilmesi ve isimlendirilmesi, amaca uygun imgeler meydana getirilmesi, diğer kişilerin imgesel bakış açılarının analiz edilebilmesi ve yeni imgelere dönüştürülmesi şeklinde açıklanmaktadır. Ayrıca Özen ve Batur (2024: 347), eleştirel görsel okumayı “görsel olanın anlamlandırılması, sorgulanması, değerlendirilmesi ve ilişkilendirilmesi” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak eleştirel görsel okuma, temel görsel okuma becerisine, okuyucunun bilgi ve birikimini de katarak, sorgulama yapmasına, benzer verilerle

karşılaştırma yapmasına, özgün sorular üretip sormasına ve ana fikirdeki düşünceye varıp bu düşünceyi de yeniden sorgulamasına katkı vermektedir.

Eleştirel görsel okuma becerisine sahip olmak 21. yüzyıl insanları için neredeyse bir zorunluluk durumuna evrilmiştir. Eleştirel görsel okuma, okuyucunun görsel okuma becerisine kendi bilgi ve deneyimlerini katarak, sorgulama yapmasına, kıyaslamasına, farklı ve özgün sorular yöneltmesine ve ana mesajı kavrayıp bu mesajın üzerinde de düşünmesine fayda sağlamaktadır. Güven ve Çam Aktaş'a (2013) göre günlük yaşamımızda kişiler farklı uyarıcılar kanalıyla maruz kaldıkları mesajlara dikkat edebilmek ve bu mesajları çözümlmek zorunda kalmaktadırlar. Bu mecburiyet kişilerin maruz kaldığı görsel uyarılardaki çıkarımları yaşamlarında kullanabilmelerini sağlamaktadır. Böylelikle hem görsel okuma hem de eleştirel okuma becerilerine sahip kişilerde bulunan bazı özelliklerin bir arada bulunduğu "eleştirel görsel okuyucu" sıfatı ortaya çıkmaktadır.

Söylemez'e (2015) göre eleştirel görsel okuyucuda bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir:

1. Eleştirel düşünmeye isteklidir
2. Eleştirel görsel okuyucu olma adayıdır.
3. Eleştirel görsel okuma yapmak için ön bilgileri yeterlidir.
4. Geçmiş öğrenmelerinden ve okumalarından hareketle açıklama yapabilir.
5. Açıklamalarına kendi fikirlerini de ekleyebilir ve transfer eder.
6. Okumalarını sıralı ve düzenli yapabilir.
7. Okuma sonucu elde ettiği verileri zihinsel süreç becerilerinden geçirebilir.
8. Okuma yaptıktan sonra elde ettiği verilerden sonuç çıkarabilir.
9. Orijinal fikir ve düşünceler elde edebilir.
10. Orijinal fikirlerinden sonuçlar çıkarabilir.
11. Okuma sonrası elde ettiklerini pratiğe dökebilir.
12. Uygulama yaparken farklı okuyucularla etkileşimde bulunabilir.
13. Eleştirel Görsel Okuyucu yaşamının tüm safhalarında bu basamakları

uygulayabilir.

Eleştirel görsel okuma becerisi, bireylerin eğitim hayatlarında ve sosyal yaşamlarındaki niteliklerini tespit edebilecek bir kavramdır. Aynı ayrı ele alındığında eleştirel okuma becerisi ve görsel okuma becerisi Marisol'a (2010) göre, okuyucu ve öğrencilerin soru sormasına, çıkarımda bulunabilmelerine, kendi fikirlerini üretip bu fikirleri gözden geçirmelerine fayda sağlamaktadır. Eleştirel görsel okuma becerisini kullanabilmek için ilk olarak görselleri doğru olarak yorumlamak mecburidir. Sarıkaya (2018), bu beceriye sahip olmayanların anlamlandırmada daha çok zaman harcadığı veriyi eleştirel görsel okuyucunun çok daha az zaman harcayarak anlamlandırabileceğini söylemektedir. Ayrıca Batiç ve Dragicia (2015) da edebiyat eserlerini değerlendirilmek için görsellerden faydalanılmasının, o eserle ilgili daha doğru ve anlamlı çıkarımlar ortaya konulduğunu belirtmektedir. Görsel okuma becerisine paralel olan bu becerilerle birlikte, soru soran, verilen mesajın farkında olan, okuyucuya dayatılmış olanı ilk anda koşulsuz kabul etmeyen ve tutarsızlıkları göz önünde bulunduran kişiler günümüz dünyasını daha iyi kavrayabilmektedir. Onursoy'a (2017) göre toplumun elamanlarının iletişimde kullanılan teknolojik aletlerle, toplumun kolaylıkla verilere veya aktarılmak istenene varmalarında görseller kullanılmaktadır. Bu da insanların daha az düşünmelerine ve gerçek anlamda "görebilme" yetilerinin zamanla kaybolmasına neden olabilmektedir. Bu tarz mesajlar görsel okuma yönlü değildir. Mesajı aktaran kişi, şirket ya da kurumlar insanların kavramalarının hiç zor olmadığı görselleri kullanarak ekstra maddi ve zaman kaybında bulunmazlar (Onursoy, 2017). İletişim araçlarında veya günlük yaşamlarında karşılaştıkları reklam veya imgeleri değerlendirebilme ve

6.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Görsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi

analiz edebilme ortaokuldaki öğrenci topluluğu için 21. yüzyılda her geçen gün daha ihtiyaç hâline gelen bir olgu olmuştur. Eleştirel görsel okuma becerisi akademik öneminin yanında hayatilik ilkesi ile iç içe bir beceridir.

Türkiye’de eleştirel görsel okuma becerisini ölçmeye yönelik oldukça az çalışma (Örn. Söylemez, 2015) bulunmaktadır. Bununla birlikte, alanyazında görsel okuma (Örn. Çam, 2006) ve görsel okuryazarlık ölçeği (Örn. Kiper, 2012) geliştiren az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Mevcut çalışma ile öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerisini belirlemeye yönelik bir ölçme formu geliştirilmiştir. Bu ölçme formu ile elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerileri incelenmiş ve alanyazına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma, 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel görsel okuma becerilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaçla bağlantılı çalışmanın alt amaçları ise şunlardır:

Öğrencilerin;

1. Eleştirel görsel okuma becerilerinin cinsiyete,
2. Anne-babanın öğrenim durumuna,
3. Annenin çalışma durumuna,
4. Türkçe dersi notuna,
5. Ekran karşısında geçirilen süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Yöntem

6.sınıf öğrencilerinin eleştirel görsel okuma becerilerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Karasar (2008) 'a göre tarama modelleri, süregelen bir olayı görüldüğü ve ortaya koyulduğu hâliyle tasvir etmeyi hedefleyen, araştırmanın öznesi kişi, durum veya objeyi bulunduğu konum itibarıyla var olduğu hâlde ifade etmeyi amaçlayan araştırma modelleridir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu için 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Hatay/Antakya da öğrenimini sürdüren iki farklı sosyo-ekonomik çevreden gelen 100 6. sınıf öğrencisi belirlenmiştir. Araştırmaya basit seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen 100 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından üretilmiş olan Eleştirel Görsel Okuma Ölçme Formu ve bununla birlikte Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçme Formu oluşturulurken; 6.sınıf Türkçe dersi kitabı olarak okutulan MEB Yayınları 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki 13 görsel ve bu görsellerden yola çıkarak araştırmacılarca uzman görüşü alınarak hazırlanmış 32 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu hazırlanan sorular geliştirilirken alanyazın taraması yapılmış olup (Batur, Başar ve Süzen, 2019; Sarıkaya, 2018; Demir, 2017; Söylemez, 2015; Aslan, 2012; Bayraktar, 2012; Özensoy, 2011; Akyol, 2011; Aşılıoğlu, 2008; Özdemir, 2007; Çam, 2006) kendi alanlarında (okuma eğitimi) uzmanlıkları olan iki öğretim üyesinin görüşü çerçevesinde belirlenen eleştirel görsel okumanın 16 alt bileşeni dikkate alınarak ve her alt bileşen için ikişer soru hazırlanarak tamamlanmıştır.

Eleştirel görsel okumanın belirlenen 16 alt bileşeni:

- Görseli keşfetme ve tanımlama
- Görselin amacını tespit etme
- Görselin ana fikrini tanımlayabilme
- Görsel ile anlaşılması istenen mesajı ilişkilendirebilme
- Görselin ana fikre yardımcı fikirlerini tespit edebilme ve sıralama

- Görseldeki gizlenmiş iletileri fark edebilme
- Grafik, tablo, şekil ve kavramları algılama
- Görseldeki olgu ve görüşleri ayırt edebilme
- Önyargı, iddia, varsayım vs. tespit edebilme
- Görselden hareketle tahminler üretebilme
- Tutarsızlıkları fark edebilme
- Farklı ve aynı görsellerle karşılaştırabilme
- Çıkarımda bulunma
- Değerlendirme yapabilme
- Sonuç ortaya koyabilme
- Görseli yeniden yorumlama

Test 3 ders saatinde uygulanmıştır. Ölçme formundaki sorulara verilen her bir doğru cevap için 2 puan ile kısmen doğru için cevap için 1 puan ile ve tamamen yanlış cevaplar 0 puan olarak değerlendirilmiştir.

Uygulama ve Verilerin Analizi

Öğrencilere uygulanan eleştirel görsel okuma becerisini ölçmek için geliştirilen ölçme formundan alınan puanların cinsiyet bazında farklılığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Cinsiyet dışındaki diğer değişkenlere yönelik ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin araştırmadaki ölçme formu sonuçlarına göre eleştirel görsel okuma becerisinin cinsiyete göre farklılık gösterme durumu Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Eleştirel görsel okuma becerisi ölçme formuyla ölçülen öğrencilerin puanlarının cinsiyet bazında ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	T	P
Kız	50	16,28	9,62	0,337	0,928
Erkek	50	15,64	9,35	0,337	0,928

Tablo 1’e göre kız öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerisi puan ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [$t(100) = 0,928$; $p > .05$].

Öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerisinin anne-babanın öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermemesi Tablo 2 ve Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerisi ölçme formundan annelerinin öğrenim durumuna göre aldıkları puanlara ilişkin Anova sonuçları

Annelerinin Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	P
İlkokul	35	15,17	7,92	0,154	0,927

6.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Görsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi

Ortaokul	30	16	9,18	0,154	0,927
Lise	15	16,84	11,08	0,154	0,927
Üniversite	16	16,56	11,55	0,154	0,927
Toplam	100	15,96	9,44	0,154	0,927

Tablo 3: Öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerisi ölçme formundan babalarının öğrenim durumuna göre aldıkları puanlara ilişkin Anova sonuçları

Babalarının Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	P
İlkokul	22	13	7,59	0,953	0,418
Ortaokul	31	16,87	9,48	0,953	0,418
Lise	29	16,41	9,51	0,953	0,418
Üniversite	18	17,27	11,21	0,953	0,418
Toplam	100	15,96	9,44	0,953	0,418

Tablo 2 ve Tablo 3'teki verilere göre, katılımcıların eleştirel görsel okuma becerisi puanlarının annenin öğrenim durumu değişkenine [F (100)= 0,927; $p>.05$] ve babanın öğrenim durumu değişkenine göre [F (100)= 0,418; $p>.05$] anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, annesinin öğrenim düzeyi ilkokuldan mezun olmuş öğrenciler ve babalarının öğrenim düzeyi ilkokul seviyesi olan öğrencilerin en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerisinin annenin çalışma durumuna göre değişkenlik olup olmadığı Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4: Öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerisi ölçme formundan annelerinin çalışma durumuna göre aldıkları puanlara ilişkin Anova sonuçları

Annenin Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	F	P
Ev Hanımı	75	12,36	6,05	1,764	0,04
Memur/Çalışan	25	26,76	9,65	1,764	0,04
Toplam	100	15,96	9,44	1,764	0,04

Tablo 4'te öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerisi puanlarının ortalamalarının annenin çalışma durumu değişkenine göre - annesi çalışanların lehine- anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [F (100)= 0.04; $p<.05$].

Çalışmaya katılan öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerilerinin Türkçe ders notuna ve ekran karşısında geçirilen süreye göre farklılaşma durumu Tablo 5'te ve Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 5: Öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerisi ölçme formundan Türkçe ders notu ortalamalarına göre aldıkları puanlara ilişkin Anova sonuçları

Türkçe Ders Notu Ortalaması	n	$\bar{X}$	SS	F	P
3	21	14,66	7,19	1,323	0,271
4	43	14,88	9,41	1,323	0,271
5	36	18	10,48	1,323	0,271
Toplam	100	15,96	9,44	1,323	0,271

Tablo 6: Öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerisi ölçme formundan ekran karşısında geçirilen süreye göre aldıkları puanlara ilişkin Anova sonuçları

İletişim Araçları Karşısında Geçirilen Süre	n	$\bar{X}$	SS	F	P
1 saatten daha az	14	17,92	11,76	1,003	0,410
1-2 saat aralığında	29	17,27	10,01	1,003	0,410
3-4 saat aralığında	18	15	9,46	1,003	0,410
5-6 saat aralığında	15	17	7,76	1,003	0,410
7 saatten daha fazla	14	12	6,86	1,003	0,410
Toplam	100	15,96	9,44	1,003	0,410

Tablo 5'e ve Tablo 6'ya göre, -Türkçe ders notu 5 olan öğrenciler daha yüksek puana sahip olmakla birlikte- öğrencilerin Türkçe dersinden almış oldukları 5'lik puan sistemindeki notlarla ölçme formundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [F (100)= 0,271; p>.05]. Öğrencilerin ekran karşısında geçirdikleri süreye göre aldıkları puanlara bakıldığında -ekran karşısında 1 saatten az süre geçiren öğrenciler daha yüksek puana sahip olmakla birlikte- bu değişkene özelinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [F (100)= 1,003; p>.05].

Tartışma/Sonuç

Bu çalışma 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel görsel okuma becerilerini farklı değişkenler açısından inceleyen bir araştırmadır. Araştırma kapsamında kız öğrencilerin aldıkları puanların erkek öğrencilerin aldıkları puanlara göre -anlamlı bir farklılık tespit edilememiş olup - daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Batur, Başar ve Süzen (2019), ortaokulda okuyan öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerilerini tespit etmek istediği araştırmalarında, kız öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerilerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Alanyazındaki eleştirel okumaya yönelik çalışmalarda (Akyol, 2011; Demir, 2017; Sadioğlu ve Bilgin, 2008) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

6.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Görsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi

Öğrencilerin anne ve babalarının aldıkları eğitim seviyesi yükseldikçe -anlamli bir farklılık tespit edilememiş olup - eleştirel görsel okuma beceri puanlarının buna paralel olarak yükseldiği tespit edilmiştir. Günümüzde genel olarak eğitim seviyesi yükseldikçe sosyo-ekonomik düzey de artmaktadır. Anne ve babaların çocuk sahibi olmadan önceki yaşamlarındaki okuma, anlama ve eleştirel okuma becerilerinin niteliğinin sahip oldukları eğitim düzeyiyle paralel olduğu düşünülmektedir. Semizoğlu (2013), 5.sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerisi ve görsel okuma seviyeleri ile problem kurma becerisi arasında bulunan ilişkiyi tespit etmek için yaptığı araştırmada ebeveynlerin eğitim seviyeleriyle öğrenci puanlarının doğru orantılı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Çömlekçioğulları'nın (2020) çalışmasında, anne-babanın meslekteki nitelikleri arttıkça öğrencilerinin akademik durumlarının da yükseldiği belirlenmiştir.

Annesi çalışan öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerisi ölçme formundan -istatistiksel olarak anlamli şekilde- annesi çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu veri ışığında anne-babaların yüksek gelirli olmalarının ve mesleki niteliklerinin artmasının okuma ve eleştirel görsel okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Doğrudan eleştirel görsel okuma becerisi ile ilgili olmamakla birlikte Demirtaş'ın (2001) araştırmasında çalışan annelerinin çocuklarının -özellikle kız çocuklarının- akademik başarısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca annenin çalışması ile hane halkının gelirinin arttığı düşünüldüğünde Güven ve Çam Aktaş (2013), eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalıştığı çalışmalarında, yüksek maddi gelirli olan ailenin öğrencilerin puanlarının düşük maddi gelirli öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın odağındaki eleştirel görsel okuma becerisi dışında genel olarak okuma ve sosyo-ekonomik düzey ilişkisi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, Bradshaw, Ager, Burge ve Wheeler (2010), bununla birlikte İngiltere PISA 2009 verileri ışığında; sosyo-ekonomik olarak daha yüksek ailelerin öğrencilerinin okuma puanlarının da paralel olarak yükseldiğini tespit etmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, -istatistiksel olarak anlamli bir fark bulunmamakla birlikte- Türkçe dersi notu yükseldikçe eleştirel görsel okuma beceri puanının da yükseldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili yaptıkları çalışmaların ve dersi sevmelerinin önemli etkenler olduğu düşünülmektedir. Demir (2017) de, ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini tespit etmeye çalıştığı araştırmasında Türkçe ders notu ile eleştirel okuma becerisi ölçme formundan aldıkları puanların da doğru orantılı olarak yükseldiğini belirlemiştir.

Araştırmada, öğrencilerin ekran karşısında geçirdikleri süre arttıkça eleştirel görsel okuma becerisi puanının -anlamli bir fark olmamakla birlikte- düştüğü görülmektedir. Ekran karşısında geçirilen süre arttıkça göz sağlığı bozulabilmekte ve bireylerin zihinsel gelişimlerinin yaşitlarına göre daha negatif olarak etkilenebilmektedir. Uyuma problemleri, aile içi iletişim sorunlarına rastlanabilmektedir. Çam (2006) 5. sınıftaki öğrencilerin görsel okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarı ilişkilerini belirlemek üzere ortaya koyduğu çalışmada ve Güven ve Çam Aktaş (2013), eleştirel okuma ile görsel okuma arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada özellikle daha çok televizyon izleyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre puanlarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bununla bağlantılı olarak Yıldırım Döner'in (2020) araştırmasında, ortaokula giden öğrencilerin okuma becerilerinin -bir günde teknolojik cihazlar karşısında geçirilen vakit arttıkça- azaldığını tespit etmiştir.

Bu araştırmada yazarlar tarafından üretilen eleştirel görsel okuma becerisi ölçme formu tespit edilen eleştirel görsel okumanın 16 alt bileşeni özelinde ortaya konmuştur. Eleştirel görsel okuma becerisi ile ilgili çalışmalarda eleştirel görsel okumanın bu çalışmada değinilmeyen öğeleri ortaya çıkarılabilir ve buna göre özgün ölçme araçları geliştirilebilir. Bununla birlikte eleştirel görsel okuma becerisi ölçmek için 5, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere de uygulanıp sonuçlar

tartışılabilir.

Kaynakça

- Akyol, A. (2011). *Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Aslan, H. (2012). *Gelecekçi Sanat Eğitimi Modellerine Temel Oluşturması Bakımından Görsel Okuryazarlık Ve Eleştirel Pedagoji İlişkisi*. SAMSUN: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Tezi.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Batic, J., & Haramija, D. (2015). The importance of visual reading for the interpretation of a literary text. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(4), 31-49. <https://doi.org/10.25656/01:11627> adresinden alındı
- Batur, Z., Başar, M., & Süzen, H. N. (2019). Öğrencilerin Eleştirel Görsel Okuma Becerileri. *Uluslararası Eğitim ve Okuryazarlık Araştırmaları Dergisi*, 7(3), s. 38-48.
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Bradshaw, J., Ager, R., Burge, B., & Weather, R. (2010). *PISA 2009: Achievement of 15 year olds in England*.
- Brill, J., Kim, D., & Branch, R. (2007). Visual literacy defined - the result of a delphi study: Can IVLA (operationally) define visual literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47-60.
- Güven, M., & Çam Aktaş, B. (2013). The Relationship Between Critical Reading and Visual Reading. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 31-45.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Çömlekçioğulları, A. (2020). *Öğrenci Başarısı İle Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Demir, R. (2017). *7.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri*. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- Demirtaş, K. (2001). *Annelerin Değerlendirmesine Göre Çocukların Özbakım Becerileri ile Anne Tutumları Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kiper, A., Arslan, S., Kıyıcı, M., & Akgün, Ö. E. (2012). Visual literacy scale: The study of validity and reliability. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 2(2), 73-83.

6.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Görsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi

- Marisol, S. S. (2010). A Guided Reading of Images: A Strategy to Develop Critical Thinking and Communicative Skills. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(2), 72-86. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412010000200006&lng=en&tlng=en. adresinden alındı
- Onursoy, S. (2017). Görsel Kültür ve Görsel Okuryazarlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(1), s. 47-54.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma*. Bilgi Yayınevi.
- Özen, Ş., & Batur, Z. (2024). Eleştirel görsel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler:eleştirel görsel okuma etkinlikleri (EGOET). *Millî Eğitim*, 53(241), 345-396. doi:10.37669/milliegitim.1188570
- Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Doktora Tezi.
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 7(8), 814-822.
- Sarıkaya, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Görsel Okuma Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitici Politika Analizi ve Stratejik Araştırma Dergisi*, 13(4), 26-36.
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Görsel Okuma Düzeyi ile Problem Kuırma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Geliştirilmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Tezi.
- Şakiroğlu, Y. (2021). Görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 103-119.
- Yıldırım Döner, S. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study is to examine the critical visual reading skills of 6th grade students. In relation to this general purpose, the sub-objectives of the research are as follows:

Students' critical visual reading skills;

1. Gender,
2. Parents' education level,
3. Mother's employment status,
4. Turkish lesson grade,

5. To determine whether there is a significant difference according to the time spent in front of the screen.

The problem situation arose because it was seen that the critical visual reading skill, critical and visual reading skills that make up the critical visual reading skill itself are inadequate in students. Batur, Başar, and Süzen (2019) accept that “reading is not only interpreting the text, but also all visual stimuli perceived by the mind”. They argue that critical thinking and visual reading should be developed simultaneously and should not be considered unrelated. It is seen that students' critical visual reading skills have not been adequately measured in the studies conducted in Turkey (For example; Çam (2006) examined the effect of visual reading on critical reading skills, Semizoğlu (2013) examined reading comprehension and visual reading levels, Sarıkaya (2018) examined the attitude of visual reading skills according to gender and grade level). This deficiency made it necessary to conduct a study in this regard.

Methodology

This study, which aims to examine 6th grade students' critical visual reading skills, was designed in the survey model. According to Karasar (2008), survey models are research models that aim to describe an ongoing event as it appears and is revealed, and aim to express the subject of the research, person, situation or object as it exists in its current position.

The study group of the research consists of 100 6th grade students studying in two different middle schools in Antakya district of Hatay province in the 2021-2022 academic year. The reason for choosing these schools as the study group is that these schools are located in two different socio-economic regions (lower-upper).

The Critical Visual Reading Assessment Form and Personal Information Form developed by the researchers were used to collect the data. The Critical Visual Reading Assessment Form consists of 13 visuals taken from the 6th grade Turkish textbook published by the Ministry of National Education (MoNE) and 32 open-ended questions about these visuals prepared by the researchers and received expert opinion. In the process of developing these questions, the literature was reviewed (Çam, 2006; Özdemir, 2007; Aşlıoğlu, 2008; Akyol, 2011; Özensoy, 2011; Aslan, 2012; Bayraktar, 2012; Söylemez, 2015; Demir, 2017; Sarıkaya, 2018; Batur, Başar, & Süzen, 2019) and the opinions of two faculty members who are experts in the field of reading education were taken and 16 subcomponents of critical visual reading were emphasized and two questions were prepared in accordance with each subcomponent.

The application period of the test was 3 class hours. Each correct answer in the measurement form was evaluated with 2 points, partially correct answers with 1 point and incorrect answers with 0 points.

Unrelated sample t-test was used to determine the difference of the scores obtained from the critical visual reading skills measurement form according to gender. One-way analysis of variance (ANOVA) was applied for variables other than gender.

Findings

In this study, the critical visual reading skills of 6th grade students were examined in terms of various variables. Within the scope of the research, it was determined that the critical visual reading skill scores of female students were higher than male students, although there was no significant difference. Similarly, Batur, Başar, and Süzen (2019), in their study examining the critical visual reading skills of middle school students, determined that the critical visual reading

6.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Görsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi

skills of female students were higher than male students. Similar results were found in studies on critical reading in the literature (Akyol, 2011; Demir, 2017; Sadioğlu & Bilgin, 2008).

It was observed that as the educational status of the students' parents increased - although there was no significant difference- their critical visual reading skill scores also increased. Today, in general, as the level of education increases, the socio-economic level also increases. It is thought that the reading, comprehension and critical reading accumulation of parents until they become parents develops in direct proportion to their educational status. Semizoğlu (2013) examined the relationship between the reading comprehension and visual reading levels of 5th grade students and their problem posing skills and found that parents' education level and student scores were directly proportional.

It was determined that the critical visual reading skill scores of students whose mothers were employed were statistically significantly higher. As a result of this finding, it can be thought that the increase in the socio-economic level, status and income of parents positively affects reading and critical visual reading skills. Although not directly related to critical visual reading skills, Demirtaş (2001) found that children of working mothers, especially girls, had higher academic achievement. In addition, considering that the income of the household increases with the employment of the mother, Güven and Çam Aktaş (2013), in their study examining the relationship between critical reading and visual reading, determined that the scores of students with high family income levels were higher than those of students with low income levels.

According to the findings, although there is no statistically significant difference, it is seen that as the grade in the Turkish course increases, the critical visual reading skill score also increases. It is thought that students' studies related to the Turkish course and their liking for the course are important factors. Demir (2017), in his study investigating the critical reading skills of middle school students, found that as the Turkish course grade increased, the scores obtained from the critical reading skill measurement tool also increased.

In the study, it was observed that as the time students spent in front of the screen increased, their critical visual reading skill scores decreased, although there was no significant difference. As the time spent in front of the screen increases, eye health may deteriorate and individuals' mental development may be negatively affected. Sleep problems and communication disorders with the family may occur. Çam (2006), in his study to investigate the relationship between the visual reading levels of 5th grade students and their reading comprehension, critical reading and Turkish course achievement, and Güven and Çam Aktaş (2013), in their study examining the relationship between critical reading and visual reading, concluded that the score decreased as the time spent on television increased.

Based on the findings, the following suggestions can be developed:

Activities for critical visual reading skills in Turkish textbooks can be increased.

The critical visual reading skill measurement form developed in this study was developed by considering 16 subcomponents of critical visual reading. In different studies to be conducted in this field, different components of critical visual reading can be identified and new measurement tools can be developed. Accordingly, the critical visual reading skill measurement practice can also be investigated on 5th, 7th and 8th grade students.

ZONGULDAK, KARABÜK VE BARTIN İLLERİNİN 1990-2000 YILLARI ARASINDA SEKTÖREL OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Kübra YILDIRIM ÖZCAN

Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Mimarlık ve Güzel Sanatlar Fakültesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, Ankara, Türkiye
kubrayildirimozen@aybu.edu.tr
Orcid ID: 0000-0002-8602-6775

Makale Geliş Tarihi: 20/01/2025 **Makale Kabul Tarihi:** 28/05/2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Yıldırım Özcan, K. (2025). Zonguldak, Karabük ve Bartın illerinin 1990-2000 Yılları Arasında Sektörel Olarak Değerlendirilmesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(55), 31-57.

Öz

Küreselleşme ile birlikte artan ticaret hacmi, beraberinde belirli coğrafi alanlarda sektörel yığılmaların ve yığılma ekonomilerinin meydana gelmesinde de etkili olmuştur. Ekonomik faaliyetlerin bölgeler arasındaki dağılımı ve farklı sektörlerin mekânsal yığılmaları, rekabet alanında yapılan araştırmalar kapsamında önem arz eden konulardır. Yığılma ekonomileri temel olarak, sektörel faaliyetlerin belirli coğrafi bir mekânda toplanması ile ortaya çıkmaktadır. Literatüre bakıldığında yığılma ekonomilerini kavramsal olarak ilk ele alan Alfred Marshall'dır. Bu bilgiler çerçevesinde, çalışmanın amacı, yıllar içerisinde Zonguldak, Bartın ve Karabük illerindeki sektörel olarak oluşan yığılmaları ve bunların değişimlerini incelemektir. Bu doğrultuda, çalışma içerisinde literatür taraması ve T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı (Mülga) ile 2008 yılında yüz yüze görüşmeler yapılmış ve aynı yıl içerisinde TÜİK'ten alınan 1990 ve 2000 yıllarına ilişkin Zonguldak, Karabük ve Bartın'daki temel sektörlerle ait verilerle LQ Analizi yapılarak, söz konusu sektörlerdeki değişim karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, yapılan literatür taraması, yüz yüze görüşmeler ve analizler sonucunda; Zonguldak, Karabük ve Bartın arasında 1990 ve 2000 yıllarında Karabük'te en fazla inşaat ve hizmetler sektörlerinin yığılma gösterdiği ve Bartın'da en fazla tarım sektörünün yığılma gösterdiği görülmüştür. Zonguldak'ta ise, 1990 yılında en fazla tarım sektörünün ve 2000 yılında ise hem tarım hem de sanayi sektörünün en fazla yığılma gösteren sektörler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yığılma Ekonomileri, LQ Analizi, TR81 Bölgesi

SECTORAL EVALUATION OF ZONGULDAK, KARABÜK AND BARTIN PROVINCES BETWEEN THE YEARS 1990-2000

Abstract

The increasing trade volume with globalization has also been effective in the emergence of sectoral agglomerations and agglomeration economies in certain geographical areas. The distribution of economic activities among regions and the spatial agglomeration of different sectors are important issues within the scope of research in the field of competition. Agglomeration economies basically emerge when sectoral activities are concentrated in a certain geographical area. When we look at the literature, Alfred Marshall was the first to conceptually

address agglomeration economies. Within the framework of this information, the aim of the study is to examine the sectoral agglomerations in Zonguldak, Bartın and Karabük provinces and their changes over the years. In this context, literature review and face-to-face interviews with the Ministry of Industry and Trade of the Republic of Turkey (Repealed) were conducted in 2008, and LQ Analysis was conducted with the data of the basic sectors in Zonguldak, Karabük and Bartın for the years 1990 and 2000 obtained from TÜİK in the same year, and the changes in the mentioned sectors were evaluated comparatively. In this regard, the literature review, face-to-face interviews and analyses revealed that the construction and services sectors showed the highest concentration in Karabük and the agricultural sector showed the highest concentration in Bartın among Zonguldak, Karabük and Bartın in 1990 and 2000 years. In Zonguldak, it was observed that the agricultural sector was the most concentrated in 1990, and both agriculture and industry were the sectors with the highest concentration in 2000.

Keywords: Agglomeration Economies, LQ Analysis, TR81 Region

Giriş

1988 yılından itibaren AB mevzuatında yer almaya başlayan ve bir istatistiki sınıflandırma yöntemi olan İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS), Avrupa Birliği'nde, bölgesel istatistiklerin tek bir mekânsal sınıflandırmaya göre üretilmesini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Ülkemizde ise, İstatistiki Bölge Birimleri tanımlanarak, 28 Ağustos 2002 tarihli Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe girmiştir. Yapılan sınıflandırmada iller, Düzey III seviyesi olarak kabul edilmiş, komşu illerin gruplandırması ile de 26 adet Düzey II ve 12 adet Düzey I Bölgesi oluşturulmuştur. 26 adet Düzey II Bölgeleri içerisinde TR81 Bölgesi; Zonguldak, Karabük ve Bartın illerini kapsamaktadır (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansları Web Sitesi, 03.01.2025). TR81 Düzey 2 Bölgesi içerisinde yer alan ve 1991 yılında il statüsüne kavuşan Bartın ile 1995 yılında il statüsüne kavuşan Karabük, önceki yıllarda Zonguldak'ın ilçeleridir (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı Web Sitesi, 20.01.2025).

Çalışma alanı olarak bugün TR81 Bölgesi içerisinde yer alan iller seçilmiştir. Ancak çalışma içerisindeki analizde kullanılan veriler 1990 ve 2000 yıllarına ait olup; söz konusu yıllarda bahsi geçen İBBS sınıflandırması mevcut değildir. Çalışma alanı olarak Zonguldak, Karabük ve Bartın illerinin seçilme nedeni; literatürde bu illere yönelik söz konusu tarih aralıklarını içeren çalışmalardan ziyade daha çok 1990 yılı öncesi ve 2000 yılı sonrası çalışmaların olması ve bu anlamda çalışmanın literatüre katkı sağlamasının amaçlanmasıdır. Literatürde 2000 yılı sonrası Zonguldak, Karabük ve Bartın için il ve bölge bazında yapılan uzmanlaşma analizleri ve sektörel çalışmaların yanı sıra tarihsel açıdan 1980'li yıllara kadar bahsi geçen üç il için incelemeler içeren çalışmalar yer almaktadır.

1924 yılında Zonguldak'ın il olmasıyla birlikte Bartın, Zonguldak'ın bir ilçesi olmuş ve 07 Eylül 1991 tarihinde 28.08.1991 tarih ve 3760 sayılı yasayla il statüsüne kavuşmuştur (T.C. Bartın Valiliği Web Sitesi, 02.03.2025). Bartın ilinin yüzölçümü 2.143 kilometrekaredir (T.C. Bartın Valiliği Web Sitesi, 20.06.2002 ve Emir, 2002, s.5). İl yüzölçümünün % 63'ü ormanlar ve % 33'ü ise tarım alanlarından meydana gelmektedir (Çubuk, 2019, s.38-39). TÜİK, 1990 ve 2000 Yılı Genel Nüfus Sayımları sonuçlarına göre Bartın'ın 1990 yılındaki nüfusu 205.834 kişi iken 2000 yılındaki nüfusu 184.178 kişidir. İlde 1990 yılı kent nüfusu 43.662 kişi ve kırsal nüfusu 162.172 kişidir. 2000 yılı kent nüfusu, 48.002 kişi iken 136.176 kişidir. 2000 yılı Genel Nüfus Sayımı sonucuna göre Türkiye'de nüfusun yaklaşık olarak %35'i köylerde ve %65'i kentlerde yaşarken; Bartın'da kent nüfusu oranı %26,06 ve köy nüfus oranı ise %73,94'tür (Sarı, 2007, s.52-54).

Merkez İlçe ile birlikte Bartın'ın ilçelerinin genel arazi kullanımına bakıldığında; % 32,97'ini tarım arazilerinin, % 1,76'sını çayır-mera arazilerinin, %62,57'sini orman-fundalık alanlarının, % 0,93'ünü tarım dışı arazilerin, % 0,70'ini diğer arazilerin ve % 0,001'ini su yüzeylerinin oluşturduğu görülmektedir (Sarı, 2007, s.68 ve KHGM 1989 Zonguldak ili Arazi Varlığı).

Özellikle Bartın'ın 1991 yılında il olmasından sonra özel sektör tarafından ile birçok yatırım yapılmıştır. Sayı olarak özel sektörün ağırlıklı olduğu Bartın sanayisindeki önemli sektörler; toprak, orman ürünleri, kömür, konfeksiyon, tekstil, plastik, metal eşya, mobilya ve gıda sanayisidir. İlin diğer önemli gelir kaynakları ise limandan sağlanan vergi gelirleri ile tarımsal faaliyetlerden elde edilen gelirlerdir. Bartın'da yapılan tarımsal faaliyetler ile Zonguldak ilinin sebze ihtiyacının büyük bir kısmı karşılanmaktadır. İlde bağ ve bahçe tarımı ürünleriyle ilgili faaliyet gösteren fabrikalar yer almaktadır. Hayvancılık ise ildeki köylerde günümüzde de devam etmekte ve halkın diğer önemli geçim kaynaklarından birisini oluşturmaktadır (Çubuk, 2019, s.37-43 ve 125). T.C. Başbakanlık TÜİK (D.İ.E. Mülga) 1991 yılı verilerine göre Bartın'da 4.650 adet küçükbaş hayvan, 340.880 adet kümes hayvanı ve 96.827 adet büyükbaş hayvan (sığır); 2000 yılı verilerine göre ise 4.320 adet küçükbaş hayvan, 844.750 adet kümes hayvanı ve 67.440 adet büyükbaş hayvan (sığır) bulunmaktadır. Ancak, İlde büyükbaş hayvan sayısı çok olmasına rağmen büyükbaş hayvancılığı ağırlıklı olarak küçük işletmeler ile çiftçinin kendi ihtiyacını karşılamak için geleneksel hayvancılık şeklinde yapılmaktadır (Sarı, 2007, s.128,130,131,136).

Bartın sanayisinin sektör payının düşmesinde, İldeki tek kamu kuruluşu olarak İlin sanayi sektöründeki istihdamının % 50'sinin yer aldığı Türkiye Taş Kömürü Amasra İşletmesi'nin 1994 yılından sonra küçülme politikasını benimsemesi etkili olmuştur (Çubuk, 2019, s.92 ve Sarı, 2007, s.63). İlde bulunan taş kömürü madenciliğinin küçülmesi ve diğer sanayi sektörlerinde beklenen büyümenin gerçekleşmemesi, aynı zamanda, İldeki göçün artmasında etkili sebeplerden biri olmuştur (Çubuk, 2019, s.123). 1990 yılından sonra Türkiye Taşkömürü Kurumu'nun (TTK) Batı Karadeniz Bölgesindeki tesislerinde çalıştırdığı işçi sayısını azaltması il nüfusunun azalmasında etkili olmuştur (Çubuk, 2019, s.33 ve TTK, 2011). Bunlara ek olarak, sınırları içerisinde demiryolu ve havalimanı bulunmayan İlde, Bartın Çimento Fabrikası, Bartın Merkez ve Ulupınar'da yer alan Orman Ürünleri Sanayii (ORÜS) tesislerinin özelleştirilmesi ve ardından söz konusu ORÜS tesislerinin kapatılması da İl nüfusunun azalmasında etkili olmuştur (Çubuk, 2019, s.33-34 ve 47).

2000 yılı Armutçuk, Kozlu, Üzülmüş, Karadon ve Amasra üretim alanlarındaki toplam taşkömürü rezervi 1.126.548.000 tondur. Ancak, 1990-2000 yılları arasında, TTK'nın zararının artış gösterdiği tespit edilmiştir. Nitekim, 1990 yılı TTK toplam işçi sayısı 36.991 kişi olup; 2000 yılında bu sayı 21.133 kişiye düşmüştür (G.M.İ.S., 2003, s.256-257,265 ve Engin, 2004, s.128,132).

Karabük ise, 3 Mart 1953 tarihinde 6068 sayılı yasa ile İlçe haline gelmiş ve 550 sayılı kanun hükmünde kararname ile 6 Haziran 1995 tarihinde 78. İl olmuştur (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Karabük İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Web Sitesi, 02.03.2025). Karabük'ün yüzölçümü 4.145 km² olup; coğrafi yapısı engebelerlidir. İlde yer alan vadi tabanları geniş olmamakla birlikte tarıma müsait araziler bulunmaktadır. Nüfusun büyük kısmı da ilin engebeli coğrafi yapısından dolayı vadi tabanlarına yakın alanlarda yoğunlaşmıştır (T.C. Karabük Belediyesi Web Sitesi, 13.01.2025). Karabük İli 2010 yılı arazi dağılımına bakıldığında; 414.500 hektar olan il toplamı içerisinde, 93.020 ha (%22,4) tarım alanı, 18.771 ha (%4,5) tarım dışı arazi, 17.545 ha (%4,2) çayır ve mera, 285.164 ha (%68,8) orman ve fundalık alanlar bulunmaktadır (Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı, 2012, s.69). Bu bilgilere ek olarak, İlde ön plana çıkan ve Özelleştirme Yüksek Kurulunun 30.12.1994 tarih ve 94/16 sayılı kararı ile Karabük Demir Çelik Fabrikaları Müessesesi,

özelleştirme kapsam ve programına alınmış olup; 13.01.1995 tarihinde Karabük Demir Çelik Fabrikaları AŞ'ye dönüştürülen Fabrikanın hisseleri, 30 Mart 1995 tarihinde Karabük Demir Çelik Sanayi ve Ticaret A.Ş.'ye (KARDEMİR A.Ş) devredilmiştir (T.C Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2012, s.537 ve Biçer, 2013, s.86).

Nüfusa bakıldığında, Bartın'ın 1991 yılında ve Karabük'ün de 1995 yılında il olarak Zonguldak İlinden ayrılmalari ile 1990 yılında 1.073.560 kişi olan Zonguldak İl nüfusunun 2000 yılında 615.599 kişi olduğu görölmektedir. 1990 yılında %38,34 olan şehir nüfusu ise, 2000 yılında %40,66 olmuş ve 1990 yılında %61,66 olan köy nüfusu 2000 yılında %59,34 olmuştur (DİE 2002, s.43-44 ve Engin, 2004, s.145). Ayrıca, Zonguldak, Cumhuriyetin ilk yıllarından 1990 yılına kadar, en yoğun göç veren bölgelerden biri olan Karadeniz Bölgesi'nin, başlıca göç çekim merkezi iken; 1990'dan itibaren göç vermeye başlamıştır. Burada, taş kömürü ocaklarının istihdam kapasitesinin azaltılması sonucu işsiz kişi sayısının kırk binden fazla olması da etkili olmuştur. Göç nedeniyle kalifiye eleman kaybı da söz konusu olmuştur. Dolayısıyla, yeni istihdam alanları üretilerek işsizliğin ve göçün azaltılması sağlanmalıdır. Bunların yanı sıra, Ülkemizin ilk ağır sanayi merkezlerinden biri olan Zonguldak'ta ulaşım yatırımları yetersiz kalmıştır (Sümer, 2005, s.17 ve Karakaş, 2005, s.105).

Tablo 1. İllerin Yıllara Göre Nüfus Değişimi (kişi)

İller	1990			2000		
	Toplam	Kent	Kır	Toplam	Kent	Kır
Zonguldak	1.073.560	411.617	661.943	615.599	250.282	365.317
Bartın	133.942	30.142	103.800	184.178	48.002	136.176
Karabük	123.361	105.373	17.988	225.102	157.756	67.346

Kaynak: TÜİK Web Sitesi, <https://biruni.tuik.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 07.03.2025.

Tablo 1'de de görüldüğü üzere, Bartın ve Karabük il olduktan sonra Zonguldak'ın nüfusu 1990-2000 yılları arasında azalma gösterirken; Bartın ve Karabük'ün nüfusları artış göstermiştir. Tablo 2'de de yer aldığı üzere, yine 1990-2000 yılları arasında Bartın ve Karabük'teki çalışabilir nüfus sayıları artış; Zonguldak'taki çalışabilir nüfus sayısı azalış göstermiştir.

Tablo 2. Zonguldak – Bartın – Karabük İlleri Çalışabilir Nüfus (kişi) (15–64 Yaş)

	Toplam		Erkek		Kadın	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Zonguldak	651.132	414.335	316.982	200.947	334.150	213.388
Bartın	80.281	118.795	39.133	55.217	41.148	63.578
Karabük	79.400	150.606	40.183	74.225	39.217	76.381
Türkiye	34.265.838	43.701.502	17.334.960	22.131.543	16.930.878	21.569.959

Kaynak: TÜİK Web Sitesi, <https://biruni.tuik.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 07.03.2025.

Zonguldak'ın toplam yüzölçümü ise, 3.481 km² olup; yaklaşık %52'si orman, %30'u tarım arazisi geri kalan bölüm ise çayır-mera ve tarım dışı arazilerden oluşmaktadır. Kıyı kesimde

bulunan birkaç ova dışında il topraklarının önemli bölümünün engebeli olması tarla tarımının gelişmesini engellemiştir. İlde yağış miktarı yüksek olmasına rağmen, yaz aylarında sulama ihtiyacı bulunmaktadır. Ayrıca ildeki engebeli arazi yapısı mevcut su kaynaklarının etkili kullanımını engellemektedir. Dolayısıyla, çoğu tarım arazisinde sadece kültür tarımı yapılabilmektedir. Ayrıca, zaman zaman meydana gelen doğal afetlerle büyük ekonomik kayıplar söz konusu olabilmektedir (Karakaş, 2005, s.108, Sümer, 2005, s.25 ve TSO, 2000, s.26). Bunların yanı sıra, uzun yıllar boyunca tek ulaşım seçeneğinin deniz yolu olmasında Zonguldak'ın dağlık bir arazi yapısının olması etkili olmuştur. Ancak zamanla, bu alandaki yatırımların yetersiz kalması ile özellikle yolcu taşımacılığı, çok büyük ölçüde, karayolu ile yapılmaya başlanmıştır. Yük taşımacılığında ise ağırlıklı olarak denizyolundan faydalanılmaktadır (Karakaş, 2005, s.106 ve Sümer, 2005, s.20; TSO, 2000, s.7).

Tablo 3'te yer alan 1995 yılındaki toplam tarımsal üretim değerlerine bakıldığında, ilk sırada Zonguldak'ın daha sonra ise sırasıyla, Karabük ve Bartın'ın geldiği görülmektedir. Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8,'de de yer aldığı üzere, 1995 yılı bitkisel üretim miktarlarına bakıldığında, ilk sırada Zonguldak'ın daha sonra ise sırasıyla, Karabük ve Bartın'ın geldiği görülmektedir. Benzer şekilde Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12,'de de yer aldığı üzere, 1995 ve 1996 yıllarında hayvan varlıklarına bakıldığında, yine ilk sırada Zonguldak'ın daha sonra sırasıyla, Karabük ve Bartın'ın geldiği ve üretilen hayvansal ürün miktarlarına bakıldığında ise, yine ilk sırada Zonguldak'ın daha sonra sırasıyla, Bartın ve Karabük'ün geldiği görülmektedir.

Tablo 3. Zonguldak – Bartın – Karabük İllerinin Toplam Tarımsal Üretim Değerleri (1995) (Cari Fiyatlarla Milyon TL)

İller	Toplam Tarımsal Üretim Değeri
Zonguldak	10.177.871
Karabük	5.468.578
Bartın	4.697.929
Türkiye	2.018.122.853

Kaynak: DİE ve T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı Web Sitesi, <https://www.sbb.gov.tr/2002-yayinlari/>, İllere ve Bölgelere Göre Çeşitli Göstergeler, 1 Ağustos 2002, Erişim Tarihi: 05.02.2025.

Tablo 4. Karabük Bitkisel Üretim Değeri, 1996

	Üretim (Ton)	Değer (Milyon TL)	Pazarlananın Değeri (Milyon TL)
Tarla Ürünleri	78.142	1.294.009	757.738
Sebzeler	22.419	739.194	567.482
Meyveler	22.338	1.014.847	672.305
Toplam	122.899	1.754.042	1.997.525

Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Karabük, Yayın No:2242, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975-19-2198-8, Ankara, Nisan 1999, s. 184.

Tablo 5. Bartın Bitkisel Üretim Değeri, 1996

	Üretim (Ton)	Değer (Milyon TL)	Pazarlananın Değeri (Milyon TL)
Tarla Ürünleri	57.772	1.115.058	673.785
Sebzeler	14.877	511.838	390.233
Meyveler	15.670	789.655	587.209
Toplam	88.319	1.301.493	1 651.227

Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Bartın, Yayın No: 2243, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975 - 19 - 2199 – 6, Ankara, Nisan 1999, s. 186.

Tablo 6. Zonguldak Bitkisel Üretim Değeri, 1995

	Üretim (Ton)	Değer (Milyon TL)	Pazarlananın Değeri (Milyon TL)
Tarla Ürünleri	176.389	1.750.776	1.065.148
Sebzeler	41.991	897.851	606.451
Meyveler	38.303	1.542.079	1.241.853
Toplam	256.683	4.190.706	2.913.452

Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Zonguldak, Yayın No:2070, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975- 19- 1860-X, Ankara, Ekim 1997, s. 334.

Tablo 7. Türkiye Bitkisel Üretim Değeri, 1995

	Üretim (Ton)	Değer (Milyon TL)	Pazarlananın Değeri (Milyon TL)
Tarla Ürünleri	52.411.665	581.106.805	436.601.239
Sebzeler	18.944.345	222.751.261	179.418.667
Meyveler	11.346.287	280.357.093	225.708.970
Toplam	82.702.297	1084.215.159	841.728.876

Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Zonguldak, Yayın No:2070, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975- 19- 1860-X, Ankara, Ekim 1997, s. 332.

Tablo 8. Karadeniz Bölgesi Bitkisel Üretim Değeri, 1995

	Üretim (Ton)	Değer (Milyon TL)	Pazarlananın Değeri (Milyon TL)
Tarla Ürünleri	7.148.559	70.798.066	51.388.099
Sebzeler	2.076.835	25.869.256	19.887.045
Meyveler	1.541.760	45.845.744	40.732.232
Toplam	10.767.154	142.513.066	112.007.377

Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Zonguldak, Yayın No:2070, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975- 19- 1860-X, Ankara, Ekim 1997, s. 333.

Tablo 9. Zonguldak, Bartın ve Karabük Hayvan Varlıkları

	Karabük (Sayı) (1996)	Bartın (Sayı) (1996)	Zonguldak (Sayı) (1995)
Koyun	22.208	2.410	11.132
Kuzu	6.192	940	5.448
Kıl Keçi	3.530	700	19.790
Tiftik Keçi	3.190	50	30
Sığır	43.616	62.017	93.003
Dana	26.874	17.883	39.907
Manda	2.020	3.220	3.350
At	1.980	1.010	780
Katır	300	690	3.180
Eşek	2.430	2.750	780
Tavuk	184.200	225.500	302.995
Hindi	37.300	9.400	11.067
Ördek	4.200	5.000	5.437
Kaz	10.700	2.400	1.294
Toplam	348.740	333.970	498.193
Arı Kovanı	19.133	14.100	20.655

Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Zonguldak, Yayın No:2070, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975- 19- 1860-X, Ankara, Ekim 1997, s.354, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Bartın, Yayın No: 2243, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975 - 19 - 2199 – 6, Ankara, Nisan 1999, s.206 ve T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Karabük, Yayın No:2242, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975-19-2198-8, Ankara, Nisan 1999, s.204.

Tablo 10. Türkiye ve Karadeniz Bölgesi Hayvan Varlıkları (1995-1996)

	Karadeniz Bölgesi (Sayı) (1995)	Karadeniz Bölgesi (Sayı) (1996)	Türkiye (Sayı) (1995)	Türkiye (Sayı) (1996)
Koyun	1.964.882	1.931.058	24.570.588	24.122.776
Kuzu	655.978	678.552	9.220.412	8.949.224
Kıl Keçi	242.460	239.140	8.397.000	8.242.000
Tiftik Keçi	86.620	93.180	714.000	709.000
Sığır	2.007.994	2.018.922	7.817.913	7.860.501
Dana	926.386	933.948	3.971.087	4.025.499
Manda	134.180	128.510	255.000	235.000
At	53.260	49.890	415.000	391.000
Katır	38.460	37.230	169.000	154.000
Eşek	128.600	119.770	731.000	689.000
Tavuk	31.254.354	22.914.770	129.014.427	152.956.970
Hindi	474.829	549.000	3.291.000	3.063.540
Ördek	234.125	203.680	1.199.925	1.093.860
Kaz	250.416	234.920	1.745.163	1.641.845
Toplam	38.452.544	30.132.570	191.511.515	214.134.215
Arı Kovanı	1.016.209	1.002.669	3.916.038	3.964.718

Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Zonguldak, Yayın No:2070, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975- 19- 1860-X, Ankara, Ekim 1997, s.352-353 ve T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Karabük, Yayın No:2242, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975-19-2198-8, Ankara, Nisan 1999, s.202-203.

Tablo 11. Türkiye, Karadeniz Bölgesi, Bartın ve Karabük Hayvansal Ürünler (1996)***

	Türkiye Miktar (Ton)	Türkiye Pazarlananın Değeri (Milyon TL)	Karadeniz Bölgesi Miktar (Ton)	Karadeniz Bölgesi Pazarlananın Değeri (Milyon TL)	Karabük Miktar (Ton)	Karabük Pazarlananın Değeri (Milyon TL)	Bartın Miktar (Ton)	Bartın Pazarlananın Değeri (Milyon TL)
Süt	10.760.915	56.914.754	1.873.000	10.401.160	24.965	135.408	29.440	138.680
Et (*)	416.815	147.276.009	49.495	16.754.899	865	305.710	880	296.677
Deri	8.883.170	7.973.546	746.940	823.182	10.110	12.178	7.600	11.377
Yapağı	49.847	1.267.147	4.099	133.898	33	1.510	4	96
Kıl	3.310	228.681	96	6.827	2	194	0	0
Tiftik	795	136.146	91	17.100	3	524	0	0
Tavuk Eti	422.094	63.372.157	87.457	14.869.227	0	0	84	12.600
Yumurta (**)	611.701	23.277.157	98.658	3.882.616	1.568	59.599	2.491	115.319
Bal	62.950	11.598.136	18.041	3.925.216	267	59.857	248	76.787
Balmumu	3.235	605.810	948	194.493	8	981	8	946
İpek Kozası	215	43.895	4	904	0	0	0	0
Toplam	21.215.047	312.693.438	2.878.829	51.009.522	37.821	575.961	40.755	652.482

Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Karabük, Yayın No:2242, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975-19-2198-8, Ankara, Nisan 1999, s.206-208 ve T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Bartın, Yayın No: 2243, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975 - 19 - 2199 – 6, Ankara, Nisan 1999, s.208-210.

(*) Mezbaha, kombina ve Kurban Bayramı kesimlerini kapsar.

(**) 16.000 adet yumurta 1 ton kabul edilmiştir.

***TÜİK Web Sitesinden alınan verilerle yazar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 12. Türkiye, Karadeniz Bölgesi ve Zonguldak Hayvansal Ürünler (1995)***

	Türkiye Miktar (Ton)	Türkiye Pazarlananın Değeri (Milyon TL)	Karadeniz Bölgesi Miktar (Ton)	Karadeniz Bölgesi Pazarlananın Değeri (Milyon TL)	Zonguldak Miktar (Ton)	Zonguldak Pazarlananın Değeri (Milyon TL)
Süt	10.601.550	33.098.588	1.853.305	5.746.417	51.895	187.997
Et (*)	415.240	116.254.486	55.455	14.663.006	3.175	960.293
Deri	8.939.710	4.017.627	818.760	487.890	39.470	26.420
Yapağı	47.650	751.761	4.085	87.361	0	0
Kıl	3.245	152.371	0	0	10	714
Tiftik	2.404	248.867	0	0	0	0
Tavuk Eti	286.944	25.745.876	0	0	562	51.259
Yumurta (**)	635.313	13.241.485	106.087	2.287.580	2.052	55.200
Bal	67.643	7.157.037	21.365	2.574.392	210	34.294
Balmumu	3.708	385.642	1.252	137.709	5	573
İpek Kozası	269	55.443	0	0	0	0
Toplam	21.003.676	201.109.183	2.860.309	25.984.355	97.379	1.316.750

Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Zonguldak, Yayın No:2070, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975- 19- 1860-X, Ankara, Ekim 1997, s.356-358.

(*) Mezbaha, kombina ve Kurban Bayramı kesimlerini kapsar.

(**) 16.000 adet yumurta 1 ton kabul edilmiştir.

***TÜİK Web Sitesinden alınan verilerle yazar tarafından hazırlanmıştır.

2008 yılında T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı'ndan (Mülga) alınan verilere göre Zonguldak, Bartın ve Karabük'te bulunan OSB'ler içerisinde Bartın-Merkez I OSB'nin toplam istihdam kapasitesi 2.850 kişi olup; 2008 yılında mevcut istihdamı 2.700 kişidir. OSB'nin toplam parsel sayısı 29 olup; imar planında planlanan alanı 71,25 hektardır. Karabük OSB'nin toplam istihdam kapasitesi 1.100 kişi olup; 2008 yılında mevcut istihdamı 480 kişidir. OSB'nin toplam parsel sayısı 41 olup; imar planında planlanan alanı 113 hektardır. Zonguldak-Çaycuma OSB'nin toplam istihdam kapasitesi 4.200 kişi olup; 2008 yılında mevcut istihdamı 2.500 kişidir. OSB'nin toplam parsel sayısı 66 olup; imar planında planlanan alanı 126 hektardır. Bunlara ek olarak, Bartın-Merkez I OSB (ilave alan), Zonguldak-Alaplı OSB, Zonguldak-Çaycuma OSB (ilave alan) imar planı aşamasında ve Zonguldak-Ereğli OSB ise inşaat aşamasındadır.

Tablo 13. Maden ve Taş Ocağı Sektörü, 1995

	Türkiye	Karadeniz	Zonguldak	Bartın	Karabük
İşletme Sayısı					
Toplam	1.613	165	24	4	0
Devlet	540	65	18	1	0
Özel	1.073	100	6	3	0
Üretimde Çalışanlar					
Toplam	21.729.579.125	7.732.881.094	4.615.226.625	1.917.029.848	0
Devlet	19.524.694.231	7460.290.222	4.611.075.051	1.911.602.348	0
Özel	2.204.884.894	272.590.872	4.151.574	5.427.500	0
İdari ve Diğer İşlerde Çalışanlar					
Toplam	9.055.971.631	3.197.319.324	763.951.82	2.023.105.440	0
Devlet	8.496.304.850	3.169.670.125	763.077.502	2.022.745.440	0
Özel	559.666.781	27.649.199	873.680	360.000	0

Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Zonguldak, Yayın No:2070, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975- 19- 1860-X, Ankara, Ekim 1997, s.376, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Bartın, Yayın No: 2243, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975 - 19 - 2199 – 6, Ankara, Nisan 1999, s.212 ve T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Karabük, Yayın No:2242, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975-19-2198-8, Ankara, Nisan 1999, s.210.

1995 yılında maden ve taş ocağı sektöründe, en fazla işletmenin ve istihdamın Zonguldak, Bartın ve Karabük illeri arasında Zonguldak'ta bulunduğu Tablo 13'te görülmektedir. Buna ek olarak, Tablo 14'te yer aldığı üzere, 1997 yılında Bartın ve Karabük illerinin toplam ihracat değerleri sırasıyla 63.064.000 ABD Doları ve 6.175.000 ABD Dolar olup; toplam ithalat değerleri ise yine sırasıyla 56.491.000 ABD Doları ve 17.135.000 ABD Dolarıdır. 1995 yılında Zonguldak ilinin toplam ihracat ve ithalat değerleri ise sırasıyla 130.855.000 ABD Doları ve 601.223.000 ABD Doları olup; yine Bartın ve Karabük illerinin toplam ithalat ve ihracat değerlerinden fazladır.

Tablo 14. Zonguldak, Bartın ve Karabük İllerinin Dış Ticaret Değerleri ve Ülke İçerisindeki Payları, 1995 ve 1997 (Bin ABD Doları)

	Türkiye (1995)	Zonguldak (1995)	Ülke İçindeki Payı (%)	Türkiye (1997)	Bartın (1997)	Ülke İçindek Payı (%)	Karabük (1997)	Ülke İçindeki Payı (%)
İhracat	21.637.041	130.855	0,60%	26.244.731	63.064	0,24%	6.175	0,02%
İthalat	36.709.011	601.223	1,64%	48.585.095	56.491	0,12%	17.135	0,04%

Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Zonguldak, Yayın No:2070, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975- 19- 1860-X, Ankara, Ekim 1997, s.424, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Bartın, Yayın No: 2243, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975 - 19 - 2199 – 6, Ankara, Nisan 1999, s.266 ve T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Karabük, Yayın No:2242, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975-19-2198-8, Ankara, Nisan 1999, s.264'ten alınan verilerle yazar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 15. Kullanma Amacına Göre Tamamen veya Kısmen Biten Yeni ve İlave Yapıların Sayısı (Adet), 1995 ve 1997 (Yapı Kullanma İzin Belgelerine Göre)

	Türkiye (1995)	Karadeniz (1995)	Zonguldak (1995)	Türkiye (1997)	Karadeniz (1997)	Bartın (1997)	Karabük (1997)
Konutlar	91.548	9.387	757	100.446	10.014	82	357
Ticari yapılar	2.599	337	17	3.150	227	10	9
Sınai yapılar	1.208	106	12	1.502	87	0	10
Sıhhi ve sosyal yapılar	160	22	3	225	25	0	1
Kültürel yapılar	86	11	0	86	9	0	0
Dini yapılar	33	7	0	35	4	0	0
İdari yapılar	91	15	1	93	12	0	0
Diğer yapılar	936	89	7	869	87	2	3
Toplam	96.661	9.974	797	106.406	10.465	94	380

Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Zonguldak, Yayın No:2070, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975- 19- 1860-X, Ankara, Ekim 1997, s.396, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Bartın, Yayın No: 2243, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975 - 19 - 2199 – 6, Ankara, Nisan 1999, s.233-234 ve T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler, Karabük, Yayın No:2242, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, ISBN 975-19-2198-8, Ankara, Nisan 1999, s.231-232.

1995 ve 1997 yıllarında inşaat sektöründe ise, tamamen veya kısmen biten yeni ve ilave yapıların sayısı Tablo 15'te yer almaktadır. Buna göre, 1995 yılında Zonguldak'ta tamamen veya kısmen biten yeni ve ilave toplam yapı sayısının 797 adet olduğu ve yine tamamen veya kısmen biten yeni ve ilave toplam yapı sayısının 1997 yılında Karabük'te Bartın'ındakinden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Zonguldak, Bartın, Karabük'ün Aldığı ve Verdiği Göçler (kişi)

	1985-1990		1995-2000	
	Aldığı Göç	Verdiği Göç	Aldığı Göç	Verdiği Göç
Zonguldak	38.943	68.311	27.839	71.848
Bartın	*	*	10.069	25.727
Karabük	*	*	15.440	24.080
Toplam	38.943	68.311	53.348	121.655

Kaynak: TÜİK (2005), *Genel Nüfus Sayımı, 2000 Göç İstatistikleri*, Türkiye İstatistik Kurumu, Yayın No:2976, Aralık 2005 ve T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, Kocaman T., Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Türkiye'de İç Göçler Ve Göç Edenlerin Nitelikleri (1965-2000), Nisan 2008, s.77-83.

*Bartın ve Karabük, Zonguldak'ın ilçeleri olduğu için bu ilçelere ait veriler Zonguldak il bütününe ait verilerin içerisinde değerlendirilmiştir.

Tablo 17. Göç Etme Nedenine Göre İllerin Verdiği Göç (1995-2000)

	Toplam Göç Eden Nüfus	İş Arama/ Bulma	Tayin/Atama	Hane Halkı Fertlerinde Birine Bağımlı Göç	Eğitim	Evlilik	Deprem	Güvenlik	Diğer	Bilinmeyen
Zonguldak	71.848	20.465	5.942	20.024	8.415	5.782	267	145	10.162	646
Bartın	25.727	8.090	2.434	7.318	1.981	2.362	21	69	3.182	270
Karabük	24.080	5.448	2.558	6.544	3.463	2.388	71	55	3.274	279
Toplam	121.655	34.003	10.934	33.886	13.859	10.532	359	269	16.618	1.195

Kaynak: TÜİK (2005), *Genel Nüfus Sayımı, 2000 Göç İstatistikleri*, Türkiye İstatistik Kurumu, Yayın No:2976, Aralık 2005 ve T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, Kocaman T., Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Türkiye'de İç Göçler Ve Göç Edenlerin Nitelikleri (1965-2000), Nisan 2008, s.77-83.

Tablo 16 ve Tablo 17'ye bakıldığında, Zonguldak, Bartın ve Karabük'te verilen göç sayısının alınan göç sayısından fazla olduğu söylenebilir. Tablo 17'de de görüldüğü üzere, 1990-2000 yılları arasında maden sektöründe yaşanan küçülme ile birlikte, 1995-2000 yılları arasında Zonguldak, Bartın, Karabük'ten göç eden nüfus toplam 121.655 kişi olup; bunun içerisinde oran olarak, %27,95 ile iş arama/bulma sebebiyle yapılan göçler, en fazla paya sahiptir.

Günümüzde ise Zonguldak, Karabük ve Bartın illerinin oluşturduğu TR81 Düzey 2 Bölgesi'nin toplam yüz ölçümü 9.814 km²'dir. 2022 TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi verilerine göre Bölge nüfusu toplam 1.043.919 kişi olup; bu nüfusun 203.351'i Bartın'da, 252.058'i Karabük'te ve 588.510'u Zonguldak'ta yaşamaktadır. Bölge genelinde kentsel nüfus oranı kırsal nüfus oranından fazla olup; son 15 yılda kent nüfusundaki artış önem arz etmektedir. Bu çerçevede, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi verilerine göre 2007 yılında % 48,91 olan Bölgenin kentsel nüfus oranı 2022 yılında % 65,23'e ulaşmıştır. Ancak buna rağmen, yine 2022 yılı verilerine göre Bölgedeki illerden sadece Bartın'da kırsal nüfus oranı %54,2'lik bir oranla kentsel nüfus oranından fazla olup; bu iller arasında kentsel nüfusu en fazla olan il ise % 77,3'lük bir oran ile Karabük'tür. Zonguldak'ta ise kentsel nüfus oranı % 66,8 olup; bunu % 45,8 ile Bartın takip etmektedir. Bölge nüfusunun yaş dağılımına bakıldığında, 2022 yılı verilerine göre Bölge'deki yaşlı bağımlılık oranı (65+ yaş) % 21,13 olup; Türkiye ortalaması olan % 14,55'in üzerindedir. Buna ek olarak, genç bağımlılık oranında (0-14 yaş) Türkiye ortalaması % 32,25 olup; Bölge ortalaması % 22,85 ile Türkiye ortalamasının altındadır. Bu bilgiler çerçevesinde, söz konusu yaş bağımlılık oranlarından hareketle, bölgede yaşlı nüfusun artış eğiliminde olduğu, genç nüfusun azaldığı ve bölge nüfusunun giderek yaşlandığı söylenebilir. Çok modlu ulaşım ve taşımacılık altyapısına sahip olan Bölge'deki tek havalimanı olan Zonguldak Havalimanı ile 5 tanesi Zonguldak'ta ve 3 tanesi de Bartın'da olmak üzere toplam 8 liman yer almaktadır. Zonguldak'ta, Erdemir Limanı, Ereğli Bozhane Limanı, TTK Limanı, Eren Limanı ve Filyos Limanı ve Bartın'da Bartın Limanı, Amasra Limanı ve Akkonak Limanı yer almaktadır. Bu limanlar arasında Amasra'da bulunan kruvaziyer limanı yolcu taşımacılığında kullanılmakta olup, diğer limanlar yalnızca yük taşımacılığı için kullanılmaktadır. Demir yolu taşımacılığı altyapısına bakıldığında, Irmak-Karabük-Zonguldak (IKZ) demiryolu hattı bölgeden geçmektedir. Bölgede eski dönemlerde taş kömürü madenleri ile ağır sanayi kuruluşlarının ham madde ve nihai ürün nakliyatları için kullanılan demir yolu taşımacılığı, günümüzde de Türkiye Taşkömürü Kurumu (TTK), Kardemir, termik santraller gibi önemli sanayi kuruluşları tarafından kullanılmaya devam etmektedir. Zonguldak – Kozlu – Üzülmüş hattında mevcut olan demir yolu da TTK tarafından kullanılmaktadır. Bölgedeki demir yolu hattı, Eren Limanı ve Zonguldak Limanı ile entegre olup; bu hat ile Zonguldak-Karabük ve bölge dışı arasında yük taşımacılığı yapılmaktadır. Demir yolu ile yolcu taşımacılığı ise yalnızca Zonguldak-Karabük arasında ve demir yolu istasyonlarının bulunduğu ilçeler arasında yapılabilmektedir. Tüm bu bilgilere ek olarak, Bölgede üç adet devlet üniversitesi bulunmakta olup, bunlar; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Bartın Üniversitesi'dir (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı Web Sitesi, 20.01.2025).

2022 yılı Sanayi ve Teknoloji İl Müdürlüklerinden alınan verilere göre; bölgede toplam 1.373 adet sanayi tesisi yer almakta olup; bu tesislerin yaklaşık olarak % 49,5'i Zonguldak'ta, % 32,5'i Karabük'te ve % 18'i Bartın'da bulunmaktadır. Ayrıca, bölgede yer alan sanayi Tesisleri'nde toplam 67.357 kişi istihdam edilmekte olup bunların yaklaşık % 57,6'sı Zonguldak'ta, % 24,4'ü Karabük'te ve % 18,01'i ise Bartın'dadır (Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı Web Sitesi, 20.01.2025). Bölgedeki OSB'lere bakıldığında, Bartın'da Bartın Merkez I OSB faaliyette olduğu görülmektedir. Karabük'te Karabük OSB, faaliyette olup; Eskipazar OSB'nin altyapısı hazırlanmaktadır. Zonguldak'ta ise, Zonguldak Çaycuma OSB, Zonguldak Alaplı OSB ve Zonguldak Ereğli OSB faaliyette olup; Zonguldak Gökçebey OSB planlama aşamasındadır. Bunlara ek olarak, Zonguldak (Sera) TDI'nin altyapısı hazırlanmaktadır (OSBÜK Web Sitesi, 20.03.2025).

Türkiye'de illerin toplam alanları içerisinde sanayi alanlarının payları incelendiğinde Bartın yüzde 0,14 oran ile 50. sırada, Karabük yüzde 0,26 oran ile 35. sırada ve Zonguldak yüzde 0,70

oran ile 14. sırada yer almaktadır. Zonguldak İli Çaycuma İlçesi'nde bulunan Filyos Serbest Bölgesi 1.044 hektar büyüklüğünde olup; Bölge'nin güneyinde gelişme alanı olarak tanımlanmış 620 hektar büyüklüğünde bir alan daha bulunmaktadır. Bölge'de ayrıca üç endüstri bölgesi yatırım alanı bulunmaktadır. Bunlar; 344 hektar büyüklüğe sahip Filyos Endüstri Bölgesi, 176,53 hektar büyüklüğünde Eren Holding AŞ. Zonguldak Özel Endüstri Bölgesi, 253 hektar büyüklüğe sahip TPAO Filyos Endüstri Bölgesi'dir. Bunlara ek olarak, Bölgede toplam 920 hektar büyüklüğünde, 269 parsel içerisinde toplam 15.339 kişilik bir istihdamın ve 171 işletmenin yer aldığı faaliyette olan 5 adet karma OSB yer almakta olup; bu OSB'ler; Karabük OSB, Bartın OSB, Kdz. Ereğli OSB, Çaycuma OSB ve Alaplı OSB'dir. Bunların yanı sıra, Eskipazar OSB'nin altyapı uygulama proje süreci tamamlanma aşamasında olup; Zonguldak Çaycuma Tarıma Dayalı İhtisas OSB'nin ise altyapı yatırımları tamamlanmıştır. Kuruluş protokolü T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığınca onaylanarak tüzel kişilik kazanmış olan Gökçebey Karma OSB'nin yer tespit işlemleri de tamamlanmıştır. Gökçebey Karma OSB'nin büyüklüğü yaklaşık olarak 65 hektardır. T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında hazırlanan İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması Raporu'nda TR81 Batı Karadeniz Bölgesi'nin 26 bölge arasında 12'nci sırada yer aldığı belirtilmiştir. 81 il arasında ise, Karabük 22. sırada, Zonguldak 28. sırada ve Bartın 46. sırada bulunmaktadır. Batı Karadeniz Bölgesi nüfus yoğunluğu bakımından 2022 yılı verilerine göre 111 kişi olan Türkiye ortalamasının üzerinde olup; kilometrekareye düşen kişi sayısı Zonguldak'ta 178, Bartın'da 98 ve Karabük'te 61'dir. Türkiye'de il bazında kırsal nüfus sıralamasına bakıldığında ise, Bartın 3., Zonguldak 33. ve Karabük 58. sırada yer almaktadır. Bunlara ek olarak, bölgedeki illerin faaliyet gösterdikleri sektörlerle göre işletme sayıları incelendiğinde; Zonguldak'ta madencilik ve demir-çelik sektörlerindeki işletmeler ile kömür çıkarılması ve diğer madencilik ve taş ocakçılığı, ana metal sanayi, fabrikasyon metal ürünleri imalatı (makine teçhizatı hariç), başka yerde sınıflandırılmamış makine ekipmanı imalatı, ağaç ve ağaç ürünleri ile mobilya imalatı, gıda ürünleri ile kauçuk ve plastik ürünlerin imalatı sektörlerindeki işletme sayılarının fazla olduğu, Karabük'te yine demir çelik ile bağlantılı sektörler olan fabrikasyon metal ürünleri imalatı (makine teçhizatı hariç), ana metal sanayi ve başka yerde sınıflandırılmamış makine ekipman imalatı ile ağaç ve ağaç ürünleri imalatı, mobilya imalatı, diğer madencilik ve taş ocakçılığı, gıda ürünleri imalatı ve giyim eşyalarının imalatı sektörlerindeki işletme sayılarının daha fazla olduğu ve Bartın'da giyim eşyaları, ağaç ve ağaç ürünleri imalatı, mobilya imalatı, diğer ulaşım araçları ve diğer metalik olmayan mineral ürünlerin imalatı ile gıda ürünleri imalatı sektörlerindeki işletme sayılarının daha fazla olduğu görülmektedir. Son olarak Bölgedeki taşkömürünün, entegre demir çelik tesislerinin ve geniş orman örtüsünün, işletme sayılarındaki bu dağılımda etkili olduğu söylenebilir (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı Web Sitesi, 20.01.2025).

Ayrıca bölgede, iki adet teknoloji geliştirme bölgesi yer almaktadır. Bunlar: Karabük Teknoloji Geliştirme Bölgesi ve Zonguldak Teknoloji Geliştirme Bölgesi'dir. Bu bölgeler, 2017 yılında kurulmuş olup; Zonguldak Teknoloji Geliştirme Bölgesi 10.973,15 m² yerleşim alanına ve 2.030 m² kullanım alanına sahiptir. Teknopark'ta 36 firma faaliyet göstermiştir. Karabük Teknoloji Geliştirme Bölgesi ise toplam 15.023 m² alanda hizmet vermektedir. Teknopark'ta 48 adet firma faaliyet göstermiştir. Bunların yanı sıra, Bartın OSB içerisinde Bartın İnovasyon ve Test Merkezi bulunmakta olup; 4.000 m² kapalı alana sahiptir. Zonguldak Merkez İlçe'de ise bir adet iş geliştirme merkezi bulunmaktadır. Bunlara ek olarak, Bölgede ikisi Zonguldak ve biri Karabük'te olmak üzere toplam üç adet özel Ar-Ge merkezi ile bir adet Zonguldak ve bir adet de Karabük'te olmak üzere toplam iki adet tasarım merkezi de bulunmaktadır. Tasarım merkezlerinde Zonguldak'ta 80, Karabük'te 18 kişi çalışırken, Ar-Ge merkezlerinde Zonguldak'ta

78, Karabük'te 20 kişi çalışmaktadır. 2021 yılında TÜİK'in gerçekleştirdiği Araştırma-Geliştirme Faaliyetleri Araştırmasına göre TR81 Düzey 2 Bölgesi'nin Ar-Ge insan kaynağı 3.089 kişi ve Ar-Ge harcaması ise 752.578.883 TL'dir. Bölgeye ait bu verilerin Türkiye'nin Ar-Ge harcaması ve Ar-Ge insan kaynağına oranı sırasıyla % 0,74 ve % 0,86'dır. Bölge'de 2017-2022 yılları arasında Türk Patent Enstitüsü'nden alınan verilere göre patent sayısı ise 47 olup; aynı yıllar arasında Türkiye'de alınan patent sayısı 15.735 adettir. Filyos Vadisi Projesi içerisinde ise, Filyos Endüstri Bölgesi, Filyos Limanı, Filyos Serbest Bölgesi ve Serbest Bölge gelişme alanı yer almaktadır. Bu proje ile birlikte, özellikle ulusal ve uluslararası ticaret ve taşımacılığın geliştirilmesi hedeflenmektedir. Filyos Limanı, 25 milyon ton/yıl kapasiteye sahip olup, Liman'da konteyner, dökme yük ve kuru yükleri elleçlemek için gerekli liman tesisleri yer almaktadır. Ayrıca, Filyos Endüstri Bölgesi i 344 hektarlık bir alana sahip iken; Filyos Serbest Bölgesi 1.166 hektar büyüklüğünde ve Serbest Bölge Gelişme Alanı ise 620 hektar büyüklüğündedir (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı Web Sitesi, 20.01.2025).

Tüm bu bilgilerin yanı sıra, Batı Karadeniz Bölgesinde genç işsizlik oranı oldukça yüksektir. Bölgedeki işsizlerin yaklaşık % 30'a yakını gençlerden oluşmaktadır. 2022 yılında işsizlik oranı, 15-19 yaş grubunda % 24,4; 20-24 yaş grubunda % 30,8, 25-35 yaş grubunda % 13,7; 35-54 yaş grubunda % 9,1 ve 55 yaş ve üzeri grupta % 3'tür. Batı Karadeniz Bölgesinde 15-24 yaş grubu işsizlik oranı ise, 26 adet Düzey 2 Bölgesi arasında en yüksek değere sahiptir. Ayrıca, 2008-2022 yılları arasında Batı Karadeniz Bölgesi'nin net göç hızına bakıldığında, genel olarak göç veren bir bölge olduğu söylenebilir (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı Web Sitesi, 20.01.2025).

Son olarak, Ülke ihracatında; 2014, 2017, 2018 ve 2021 yıllarındaki artışa paralel olarak Bölge ihracatının da arttığı görülmektedir. Bölge'de 2022 yılında en fazla ihracatı 597,9 milyon USD ile Zonguldak gerçekleştirirken; 32,8 milyon USD ile en az ihracatı Bartın gerçekleştirmiştir (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı Web Sitesi, 20.01.2025).

Yığılma Ekonomileri

Belirli bölgelerde ekonomik faaliyetlerin yoğunlaşması ile üretim bölgeleri ve böylece yığılma ekonomileri oluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle, belirli bir alanda daha çok mekansal olarak birbirine yakın firmalar ile bu firmaların karşılıklı etkileşimlerinden dolayı çeşitli maliyet avantajları elde ettikleri ekonomik faaliyetler içinde bulunmaları yığılma ekonomilerini meydana getirmektedir. Kavramsal olarak yığılma ekonomilerini, Alfred Marshall ortaya koymuştur. Marshall, ayrıca, belirli bir alanda yoğunlaşan ve birbiriyle coğrafi yakınlığa sahip işletmelerin dışsal ölçek ekonomileri ile artan verimlilikten de faydalanabileceklerini ortaya koymuştur (Duranton ve Puga, 2004 ve Sunay, 2022). Buna ek olarak Marshall, yerel tedarikçi ağları ile yoğunlaşan endüstrilerin içinden yeni gelişen firmaların ilgili endüstriye girdi tedarikinde avantaj sağlayacağını belirtmiştir. Böylece, uzmanlaşmış tedarikçiler vasıtasıyla daha ucuz ve kolay ulaşılabilen girdilerle üretim sağlanabilecektir (Krugman vd., 2017, s. 148 ve Sunay, 2022). Yerel iş gücü havuzu ile yoğunlaşmanın olduğu bölgelerde işçi ve işverenin ihtiyaçlarına cevap verebilme imkânı sağlanırken; her iki taraf için de riskler azalmış olacaktır. Bunun yanı sıra, endüstrideki çalışanlar arasında bilgi alışverişi daha kolay sağlanabilecektir (Rosenthal ve Strange, 2004, s. 2.123 ve Sunay, 2022).

Yığılma ekonomilerinin oluşması ile uzmanlaşma ve iş gücü niteliğinde artış görülmekte ve bu da talep artışlarına cevap verebilecek yerel bir iş gücü havuzunun oluşmasında etkili olmaktadır. Böylece, firmaların kalifiye iş gücüne ulaşım imkanları artmaktadır (Rotemberg ve Saloner, 1999, s.375). Ayrıca, bölgeye gelen ve faaliyet göstermeye başlayan yeni firmalar da

rekabet gücü elde edebilmek amacıyla ihtiyaç duydukları nitelikli iş gücünü var olan firmalardan transfer edebilme imkânı elde etmekte ve böylece yığılma ekonomilerinin yarattığı dışsal ekonomilerden faydalanabilmektedirler (Verhoef ve Nijkamp, 2002, s.158 ve Sunay, 2022).

Yığılma ekonomileri literatürde, kentleşme ekonomileri ve yerelleşme ekonomileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yerelleşme Ekonomileri temelde, aynı sektördeki firmaların belirli bir lokasyonda yığılması ile oluşan dışsal ekonomilerdir. Kentleşme ekonomileri ise farklı sektördeki firmaların kent içerisinde yığılmasıyla ortaya çıkan dışsal ekonomilerdir. Bir başka ifadeyle, kent içerisindeki belirli bir alanda toplam üretim ve toplam çıktı miktarının artışı ile birlikte firmaların üretim maliyetlerinde azalma söz konusu ise, oluşan bu dışsallıklar kentleşme ekonomileri olarak nitelendirilmektedir. Yığılma ekonomileri içerisinde kentleşme ekonomileri ön planda ise firmalar daha fazla endüstriyel çeşitlenmenin yer aldığı daha büyük kentlerde yer almayı tercih edeceklerdir. Ayrıca, büyük kentlerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin daha fazla olması, işçilerin bu kentleri tercih etmesinde etkili olmaktadır. Özellikle yüksek uzmanlık isteyen bazı sanayi alanlarında çalışacak uzman personel, genellikle, yüksek gelir düzeyine sahip sosyal yaşantısına uygun daha büyük kentleri tercih etmektedir. Bu sebeple, söz konusu sanayi alanlarında faaliyet gösteren firmalar, çoğunlukla, büyük kentlerde yer seçmeyi tercih etmektedirler. Doğal kaynaklara bağlılık gibi farklı sebeplerden ötürü büyük kentlerde yer alamayan firmalar ise, firmalarının bulunduğu yerlerde sosyal tesislerin kurulmasını tercih etmektedirler. Diğer bir açıdan bu durum, büyük kentlerin sağladığı olanakların firmalar tarafından karşılanması anlamına gelmekte olup; söz konusu firmaların maliyetlerinin ciddi ölçüde artmasına neden olmaktadır (Hanson, 2000, s.6-7, Ottivano ve Thisse, 2002, s.432, Feser ve Sweeney, 2000, s.349-373, O'Sullivan, 2000, s.32 ve Karaalp, 2008, s.72, 77 ve 79).

Yöntem

Bölgelerin hangi sektörlerde uzmanlaştıklarını ve aralarındaki farkları uzmanlaşma katsayılarına bakarak değerlendirmek mümkündür. Böylece, bir sektörün bütün sektörler içerisindeki uzmanlaşma seviyesinin analizi ile birlikte bölge içerisinde sektörler arasında kıyaslama da yapılabilmektedir. Bu da, yapılacak planlama çalışmalarında faydalı olabilmektedir.

Uzmanlaşma Katsayısı GSYH, ithalat, ihracat ve istihdam verileri gibi birçok verinin kullanılması ile hesaplanabilmektedir. Eşik değer olarak literatürde farklı değerler kabul edilebilmekte ancak genellikle 1.25 eşik değer olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla,

$LQ < 1.00$ ise sektörde henüz bir yoğunlaşmanın olmadığı,

$1.00 \leq LQ < 1.25$ ise sektörün yoğunlaşmaya aday olduğu,

$1.25 \leq LQ < 2.00$ ise sektörün bölgede yoğunlaşmaya başladığı,

$2.00 \leq LQ < 3.00$ ise sektörün bölgede yüksek yoğunlaşma düzeyinde olduğu ve

$LQ \geq 3.00$ ise sektörün bölgede tam yoğunlaşma düzeyine eriştiği söylenebilir.

Uzmanlaşma Katsayısının formülü ise şu şekilde gösterilebilir (Çelik ve Sandal, 2022, Isserman, 1977, s.34; Brantingham ve Brantingham, 1998, s.268, Moineddin, vd., 2003, s.250, Karaalp, 2008, s.102 ve Çiftçi, 2018, s.557):

$$LQ = (a_{ij} / \sum a_{ij}) / (A_{nk} / \sum A_{nk})$$

$LQ =$ Uzmanlaşma Katsayısı (Location Quotient)

anj: n sektöründe j bölgesindeki istihdam

$\sum a_j$: j bölgesindeki toplam istihdam

Ank: n sektöründe referans k bölgesindeki istihdam

$\sum A_k$: Referans k bölgesindeki toplam istihdam

Bu bilgilerle birlikte, çalışma içerisinde literatür taraması ve T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı (Mülga) ile 2008 yılında yüz yüze görüşmeler yapılmış ve aynı yıl içerisinde TÜİK'ten alınan 1990 ve 2000 yıllarına ilişkin Zonguldak, Karabük ve Bartın'daki temel sektörlerle LQ Analizi yapılarak, söz konusu sektörlerdeki değişim karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Analiz ve Bulgular

Tablo 18: 1990 Yılı Zonguldak İli ve Karabük ve Bartın İlçelerinde İstihdamın Sektörel Dağılımı*

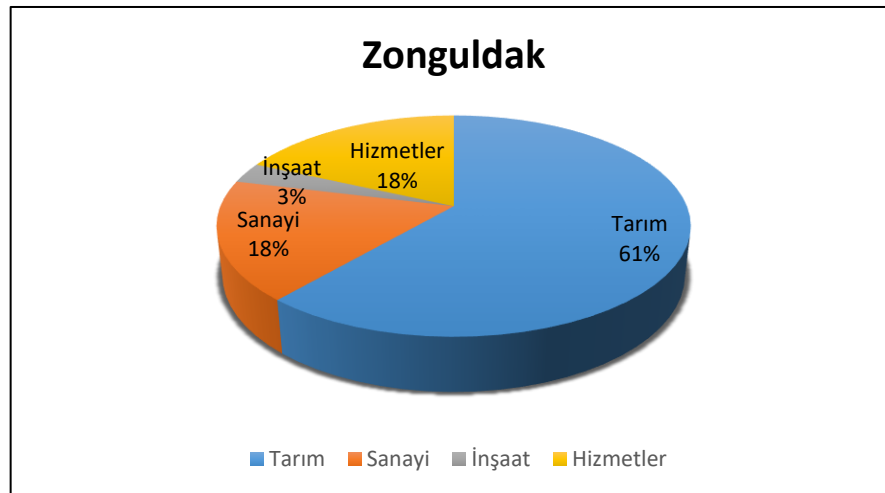
İl ve İlçeler	Tarım		Sanayi		İnşaat		Hizmetler	
	Kişi	Oran (%)	Kişi	Oran (%)	Kişi	Oran (%)	Kişi	Oran (%)
Zonguldak	284.793	%100	1.405	%100	13.937	%100	84.305	%100
Karabük	8.083	%2,84	12.471	%15,32	1.446	%10,38	13.332	%15,81
Bartın	47.793	16,78	6.957	%8,55	1.898	%13,62	9.863	%11,70
Zonguldak**	228.917	%80	61.977	%76,13	10.593	%76,00	61.110	%72,49

Kaynak: TÜİK Web Sitesi, <https://biruni.tuik.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 07.03.2025.

*TÜİK Web Sitesinden alınan verilerle yazar tarafından hazırlanmıştır.

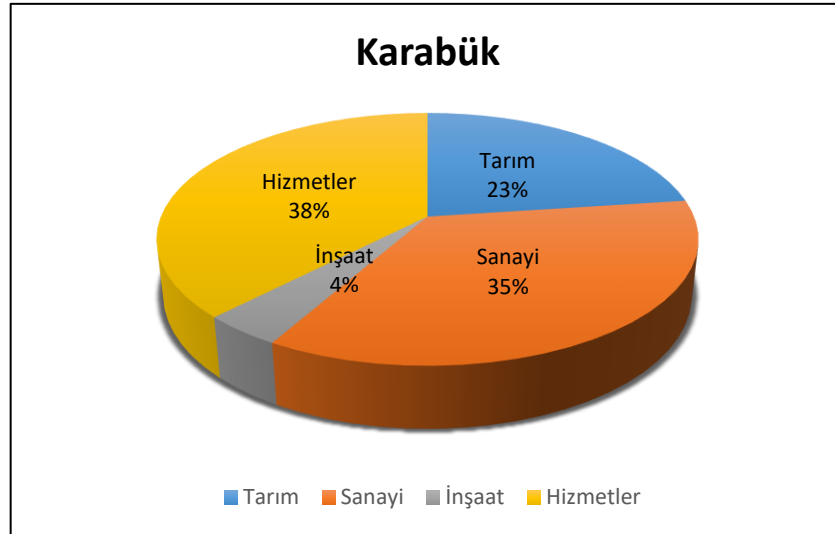
**1991 yılında Bartın ve 1995 yılında ise Karabük il olarak Zonguldak'tan ayrılmışlardır. Bu sebeple 1990 yılında Zonguldak'ın ilçeleri olan Bartın ve Karabük ilçelerine ait veriler Zonguldak il bütününe ait verilerden çıkarılarak hesaplama yapılmıştır.

Grafik 1. 1990 Yılı Zonguldak İli İstihdamın Sektörel Dağılımı*



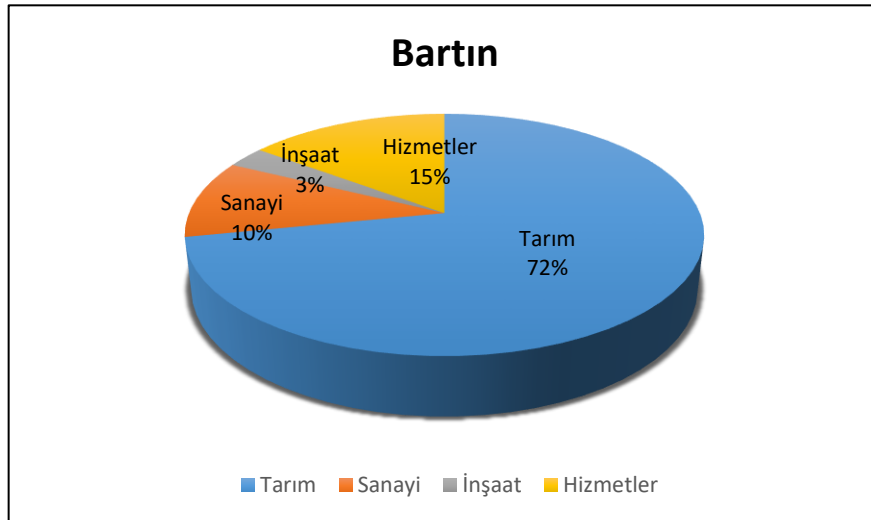
*TÜİK Web Sitesinden alınan verilerle yazar tarafından hazırlanmıştır.

Grafik 2. 1990 Yılı Karabük İli İstihdamın Sektörel Dağılımı*



*TÜİK Web Sitesinden alınan verilerle yazar tarafından hazırlanmıştır.

Grafik 3. 1990 Yılı Bartın İli İstihdamın Sektörel Dağılımı*



*TÜİK Web Sitesinden alınan verilerle yazar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 18, Grafik 1, Grafik 2 ve Grafik 3'e bakıldığında, Karabük ve Bartın'ın 1990'dan sonra il statüsüne sahip olması göz önünde bulundurulduğunda Zonguldak'ta (Karabük ve Bartın ilçeleri hariç) istihdamın sektörel dağılım oranları tarım, sanayi, inşaat ve hizmetler sektörlerinde Karabük ve Bartın ilçelerine kıyasla en yüksek değerlere sahiptir.

Tablo 19: 1990 Yılı Zonguldak-Karabük-Bartın İlleri LQ Analizi Sonuçları*

	Tarım	Sanayi	İnşaat	Hizmetler
Karabük	0,37	2,01	1,36	2,08
Bartın	1,17	0,60	0,95	0,82
Zonguldak**	1,03	0,98	0,97	0,93

*TÜİK Web Sitesinden alınan verilerle yazar tarafından hazırlanmıştır.

**1991 yılında Bartın ve 1995 yılında ise Karabük il olarak Zonguldak'tan ayrılmışlardır. Bu sebeple 1990 yılında Zonguldak'ın ilçeleri olan Bartın ve Karabük İlçelerine ait veriler Zonguldak il bütününe ait verilerden çıkarılarak hesaplama yapılmıştır.

Tablo 19'da da görüldüğü üzere, 1990 yılı Zonguldak ili (Bartın ve Karabük ilçeleri hariç), Bartın ve Karabük İlçelerinde tarım sektörünü incelediğimizde LQ değerleri; Zonguldak ilinde (Bartın ve Karabük ilçeleri hariç) 1,03, Karabük ilçesinde 0,37 ve Bartın ilçesinde 1,17'dir. Dolayısıyla, Bartın tarım sektöründe yoğunlaşmaya adaydır denebilir. Sanayi sektöründe LQ değerlerine bakıldığında; Zonguldak ilinde (Bartın ve Karabük ilçeleri hariç), 0,98, Karabük ilçesinde 2,01 ve Bartın ilçesinde 0,60'dır. Hizmetler sektöründe LQ değerleri; Zonguldak ilinde (Bartın ve Karabük ilçeleri hariç) 0,93, Karabük ilçesinde 2,08 ve Bartın ilçesinde 0,82'dir. Bu durumda sanayi ve hizmetler sektörlerinde en fazla sektörel yoğunlaşma Karabük ilçesinde olup; sektörün yüksek yoğunlaşma düzeyinde olduğu söylenebilir. İnşaat sektöründe en fazla yoğunlaşma ise yine Karabük ilçesinde olup; LQ değeri 1,36'dır. Bu sebeple, inşaat sektörünün ilçede yoğunlaşmaya başladığı söylenebilir. Bunlara ek olarak, yine inşaat sektöründe Bartın ilçesinde LQ değeri 0,95 ve Zonguldak ilinde (Bartın ve Karabük ilçeleri hariç) 0,97'dir. Bu bilgiler çerçevesinde, Bartın ilçesinde ve Zonguldak ilinde (Bartın ve Karabük ilçeleri hariç) inşaat sektöründe henüz bir yoğunlaşmanın olmadığı söylenebilir.

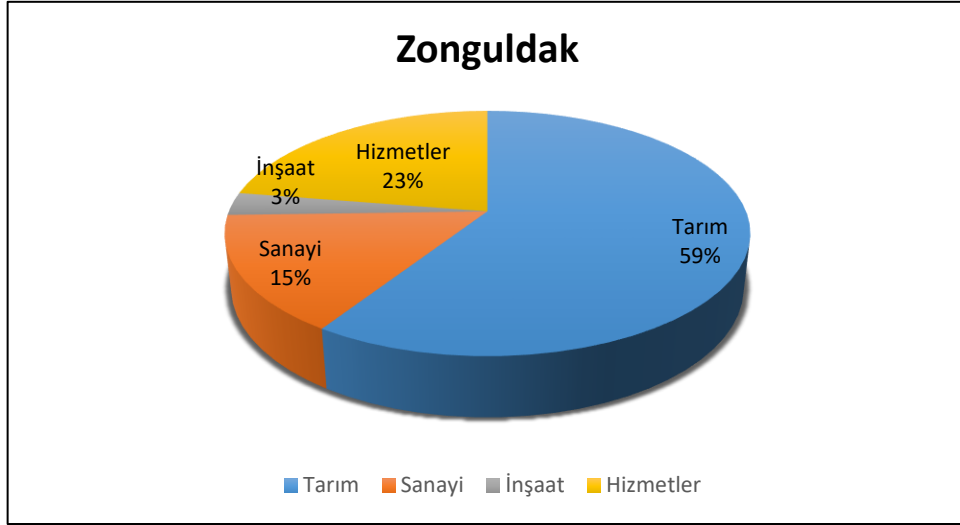
Tablo 20: 2000 Yılı Zonguldak-Karabük-Bartın İllerinde İstihdamın Sektörel Dağılımı

	Tarım		Sanayi		İnşaat		Hizmetler	
İller	Kişi	Oran (%)	Kişi	Oran (%)	Kişi	Oran (%)	Kişi	Oran (%)
Zonguldak	166.649	%62,20	43.347	%66,31	8.499	%58,05	63.287	%58,92
Karabük	32.110	%11,98	7.664	%11,73	3.331	%22,75	26.752	%24,91
Bartın	69.165	%25,82	14.355	%21,96	2.812	%19,20	17.374	%16,17
Toplam	267.924	%100	65.366	%100	14.642	%100	107.413	%100

Kaynak: TÜİK Web Sitesi, <https://biruni.tuik.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 07.03.2025.

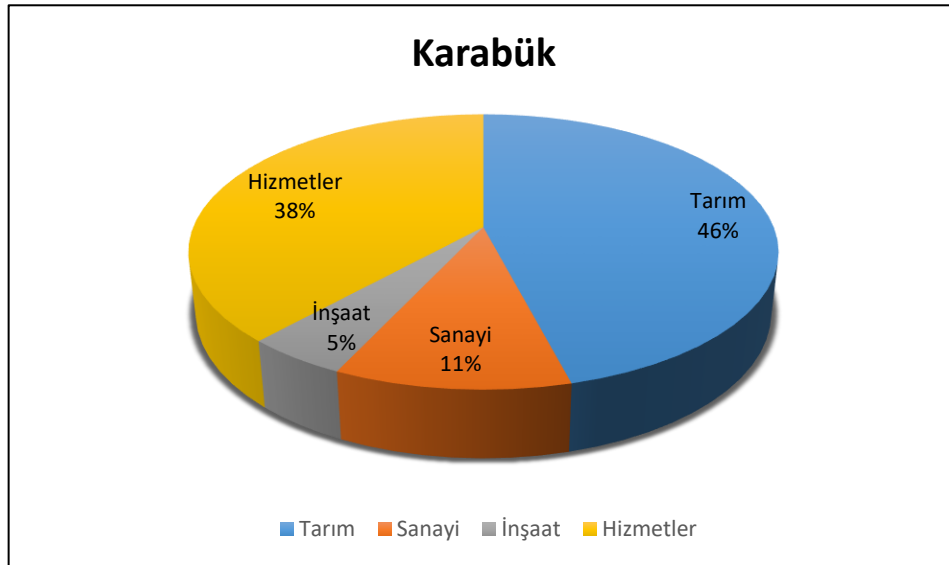
*TÜİK Web Sitesinden alınan verilerle yazar tarafından hazırlanmıştır.

Grafik 4. 2000 Yılı Zonguldak İli İstihdamın Sektörel Dağılımı*



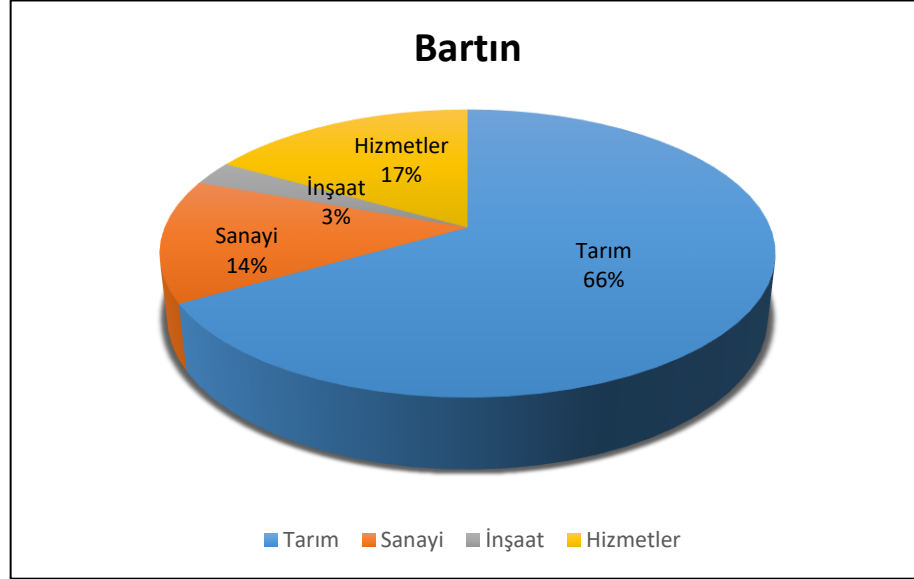
*TÜİK Web Sitesinden alınan verilerle yazar tarafından hazırlanmıştır.

Grafik 5. 2000 Yılı Karabük İli İstihdamın Sektörel Dağılımı*



*TÜİK Web Sitesinden alınan verilerle yazar tarafından hazırlanmıştır.

Grafik 6. 2000 Yılı Bartın İli İstihdamın Sektörel Dağılımı*



*TÜİK Web Sitesinden alınan verilerle yazar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 20, Grafik 4, Grafik 5 ve Grafik 6'ya bakıldığında da, Zonguldak, Karabük ve Bartın illeri arasında Zonguldak'ta (Karabük ve Bartın ilçeleri hariç) istihdamın sektörel dağılım oranları tarım, sanayi, inşaat ve hizmetler sektörlerinde Karabük ve Bartın illerine kıyasla en yüksek değerlere sahiptir. Dolayısıyla, Zonguldak, Karabük ve Bartın illeri arasında, 1990 yılında olduğu gibi, 2000 yılında da en fazla istihdam sağlayan ilin Zonguldak olduğu görülmektedir.

Tablo 21. 2000 Yılı Zonguldak-Karabük-Bartın İlleri LQ Analizi Sonuçları*

	Tarım	Sanayi	İnşaat	Hizmetler
Zonguldak	1,01	1,07	0,94	0,95
Karabük	0,78	0,76	1,48	1,62
Bartın	1,13	0,96	0,84	0,71

*TÜİK Web Sitesinden alınan verilerle yazar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 21'de görüldüğü üzere, 2000 yılında Zonguldak, Bartın ve Karabük illerinde tarım sektörünü incelediğimiz zaman LQ değerleri; Zonguldak'ta 1,01, Karabük'te 0,78 ve Bartın'da 1,13'tür. Buradan da görüldüğü üzere tarım sektöründe Bartın ve Zonguldak'ın sektörel yoğunlaşmaya aday olduğu denebilir. Sanayi sektöründe LQ değerleri; Zonguldak'ta 1,07, Karabük'te 0,76 ve Bartın'da 0,96'dır. Bu durumda sanayi sektöründe Zonguldak sektörel yoğunlaşmaya adaydır denebilir. İnşaat sektöründe LQ değerleri; Zonguldak'ta 0,94, Karabük'te 1,48 ve Bartın'da 0,84 ve hizmetler sektöründe LQ değerleri ise; Zonguldak'ta 0,95, Karabük'te 1,62 ve Bartın'da 0,71'dir. Bu bilgiler doğrultusunda, inşaat ve hizmetler sektörlerinin Karabük'te yoğunlaşmaya başladığı söylenebilir.

Tartışma/Sonuç

Literatür taraması çerçevesinde Zonguldak, Karabük ve Bartın'ın sektörel olarak gelişimi ve değişimi incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, 1990 ve 2000 yılları arasında, maden ve taş ocağı, inşaat ve tarım sektörlerinde Zonguldak'ın ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca çalışma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda, Zonguldak, Karabük ve Bartın için il ve ilçe bazında sektörel olarak 1990 ve 2000 yıllarına ait sektörel istihdam verileriyle LQ Analizi yapılmıştır. LQ Analizi sonuçlarına göre, 1990 yılında sanayi, inşaat ve hizmetler sektörlerindeki en fazla yoğunlaşmanın Karabük'te, tarım sektöründeki en fazla yoğunlaşmanın ise Bartın'da olduğu görülmektedir. 2000 yılında, sanayi sektöründeki en fazla yoğunlaşmanın Zonguldak'ta, tarım sektöründeki en fazla yoğunlaşmanın Bartın'da, inşaat ve hizmetler sektörlerindeki en fazla yoğunlaşmanın ise yine Karabük'te olduğu görülmektedir.

Tüm bu bilgiler çerçevesinde, Bölgenin coğrafi konumu ile Bölgede oluşan ekonomik ve mekânsal yığılmalar dikkate alındığında, yığılma ekonomilerinin oluşturduğu dışsallıklardan ve avantajlardan faydalanmak, istihdam olanaklarını arttırmak ve göçü önlemek amacıyla özellikle sanayi, hizmetler ve lojistik sektörlerinde, yapılacak yatırımların Bölgeye yönlendirilebilmesi ve bu sektörlerde faaliyet gösterecek kümelenmelerin oluşturulması faydalı olabilir. Buna ek olarak, bölgedeki tarım sektöründeki yoğunlaşmalar dikkate alındığında da, bölgede agro-turizm faaliyetleri geliştirilebilir. Böylece, Bölgenin bir cazibe merkezi haline gelmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Biçer C. (2013). Demir çelik sektörünün kentleşmeye ve çevreye etkisi: Karabük ve Sheffield Örneği, T.C. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Karabük.
- Brantingham, P. L. & Brantingham, P. J. (1998). Mapping crime for analytic purposes: location quotients, counts and rates. *Crime Mapping and Crime Prevention*, 8, 263-288.
- Cavusgil, S. T., Knight, G., Riesenberger, J. R. (2012). *International Business The New Realities*, Second Edition, Pearson Education Inc., New Jersey.
- Çiftçi, M. (2018). Türkiye' de bölgelerarası sektörel verimliliğim analizi. *İşletme Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 551 – 580. <https://doi.org/10.20491/isarder.2018.407>.
- Çubuk S. (2019). Bartın'da Sanayi Faaliyetleri, T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalı Coğrafya Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- DİE. (2002). 2000 Yılı Genel Nüfus Sayımı (İl 67/Zonguldak) Yayın No:2552 s.43-44, Ankara.
- Duranton, G., & Puga, D. (2004). Micro-foundations of urban agglomeration economies. In *Handbook of regional and urban economics* (Vol. 4, pp. 2063-2117). Elsevier.
- Emir S.F. (2002). Bartın ve çevresinin turizm coğrafyası, T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beşerî ve İktisadi Coğrafya Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Engin F. (2004). Zonguldak'ta sanayileşme ve sosyal değişim (1923-2000), T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Bolu.
- Erdal Ç. ve Sandal E.K. (2022). Türkiye imalat sanayii ve alt sektörlerinin bölgesel yoğunlaşma yapısı: 2011-2020 Yılı Karşılaştırmalı Yerelleşme Katsayısı Analizi, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), ss.1452-1468.

- Feser, E.J. ve and Sweeney, S. H. (2000). "A test for the coincident economic and spatial clustering of business enterprises," *Journal of Geographical System*, 2, ss.349-73.
- G.M.İ.S. (2003). 7. Olağan Genel Kurul Çalışma Raporu, 257.
- Hanson, G. H. (2000). Scale economies and the georaphic concentration of industry, NBER Working Paper Series ,No: 8013.
- Hunt, S. D., Morgan, R. M. (1995). The comparative advantage theory of competition, *journal of marketing*, 59.
- Isserman, A. M. (1977). the location quotient approach to estimating regional economic impacts. *Journal of the American institute of planners*, 33-41. Karaalp, H. S. (2008). Türkiye’de sektörel yığılmalar ve bölgeler arası yakınsamaya etkisi (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaalp H.S. (2008). Türkiye’de sektörel yığılmalar ve bölgeler arası yakınsamaya etkisi. T.C. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Ana Bilim Dalı, Aydın.
- T.C. Karabük Belediyesi web sitesi, https://www.karabuk.bel.tr/icerik.asp?i_id=39, Erişim Tarihi:13.01.2025.
- Karakas D.N. (2005). Kalkınmada öncelikli yöreler uygulaması: Zonguldak örneği, T.C. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi) Zonguldak.
- Krugman, P., Obstfeld, M., ve Melitz, M. J. (2017). Uluslararası iktisat, Çev. Ed. Onur ÖZSOY, 10.
- Moineddin, R., Beyene, J., & Boyle, E. (2003). On the location quotient confidence interval. *geographical analysis*, 35 (3), 249-256.
- Organize Sanayi Bölgeleri Üst Kuruluşu (OSBÜK) Web Sitesi, <https://osbuk.org/view/osb/osbliste.php>, Erişim Tarihi:20.03.2025.
- O’Sullivan, A. (2000). *Urban economics*, Chigago: Mc Graw-Hill Higher Education.
- Ottivano, G. I .P ve Thisse J. F. (2002). “Integration, agglomeration and the political economics of factor mobility”, *Journal of Public Economics*, 83(3), ss.429-456.
- Rosenthal, S. S., & Strange, W. C. (2004). Evidence on the nature and sources of agglomeration economies. In *handbook of regional and urban economics* (Vol. 4, pp. 2119-2171). Elsevier.
- Rotemberg, J. J., & Saloner, G. (2000). Competition and human capital accumulation: A theory of interregional specialization and trade. *Regional Science and Urban Economics*, 30(4), 373-404.
- Sarı, S., (2007). Bartın ili tarım coğrafyası, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Sunay E.B. (2022). Yığılma ekonomileri: Teorik bir inceleme, Dumlupınar Üniversitesi İİBF Dergisi, Sayı (Issue): 10.
- Sümer, U. (2005). “Zonguldak il profili,” KOSGEB Bölgesel ve Yerel Kalkınma Merkezi, 10.05.2005, www.abmanka.gov.tr/ilprofilleri/KOSGEB%20BKE.htm.

- T.C. Bartın Valiliği Web Sitesi, <http://www.bartın.gov.tr/coğrafya.htm>., Erişim Tarihi: 20.06.2002.
- T.C. Bartın Valiliği Web Sitesi, <http://www.bartın.gov.tr/bartın-tarihi-ve-cografi-yapisi>, Erişim Tarihi: 02.03.2025.
- T.C. Başbakanlık, Türkiye İstatistik Kurumu. (1997) Köy Envanteri. Ankara.
- T.C. Başbakanlık, Türkiye İstatistik Kurumu. (2000). Genel Nüfus Sayımı. Ankara.
- T.C. Başbakanlık, Türkiye İstatistik Kurumu. (2001). VII. Genel Tarım Sayımı.
- T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Sanayi Genel Müdürlüğü. (2012). 81 İl Durum Raporu, a.g.e., ss.537.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı Web Sitesi, T.C. Kalkınma Bakanlığı Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı ve Karabük Ticaret ve Sanayi Odası, Karabük Ekonomik Kalkınma ve Gelişim Stratejileri, Karabük Ekonomik Kalkınma ve Gelişim Stratejileri Raporu, ss.17-19,21, <https://bakkakutuphane.org/upload/dokumandosya/Karabuk-Ekonomik-KalkYnma-ve-GeliYim-Stratejileri-31.03.2015.08.52.22.pdf?v=678ebee0ef321>, Erişim: 20.01.2025.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Karabük İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Web Sitesi, <https://karabuk.ktb.gov.tr/TR-63710/tarihce.html#:~:text=Karabük%201939%20yılında%20Belediye%2C%201941,Türk iye%20idare%20sistemindeki%20yerini%20alır>., Erişim Tarihi: 02.03.2025.
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Kalkınma Ajansları Web Sitesi, <https://ka.gov.tr/sayfalar/kalkinma-planlamasinda-istatistiki-bolge-birimleri-siniflandirmasi--24>, Erişim Tarihi: 03.01.2025.
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı Web Sitesi, <https://bakka.gov.tr/bolgemiz/bati-karadeniz>, Erişim Tarihi: 20.01.2025.
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı. (2012). Sektör Raporları, Karabük Zonguldak Bartın İlleri Çevresel Durum Değerlendirmesi, ss.69.
- TSO Araştırma Müdürlüğü. (2000). Uygun Yatırım Alanları Araştırması Zonguldak, Ekim, Ankara.
- Verhoef, E. T. & Nijkamp, P. (2002). Externalities in urban sustainability: Environmental versus localization-type agglomeration externalities in a general spatial equilibrium model of a single-sector monocentric industrial city. *Ecological Economics*, 40(2), ss.157-179.
- Yumuşak T. (2016). Rekabetin karşılaştırmalı üstünlükler teorisi ve rekabet araçları, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, ss.10-11.

Extended Abstract

Introduction

Today, there are 26 Level 2 Statistical Regional Units within the scope of NUTS (The Nomenclature of Territorial Units for Statistics). In our country, in 2002, according to the Statistical Regional Units defined and came into force, the TR81 Region, one of the 26 Level II Regions, covers the provinces of Zonguldak, Karabük and Bartın. The provinces currently included in the TR81 Region were selected as the study area. The reason for selecting these

provinces as the study area is that there are more studies before 1990 and after 2000 rather than studies covering the mentioned date ranges for these provinces in the literature and the aim of the study to contribute to the literature in this sense. However, the data used in the analysis in the study belong to the years 1990 and 2000; the mentioned classification is not available in these years. Bartın, which gained provincial status in 1991, and Karabük, which gained provincial status in 1995, were previously districts of Zonguldak. The total surface area of the region is 9,814 km². According to the 2022 TÜİK Address Based Population Registration System data, the total population of the Region is 1,043,919 people; 588,510 of this population live in Zonguldak, 252,058 in Karabük and 203,351 in Bartın. The urban population rate in the Region is higher than the rural population rate. Besides; the increase in the urban population in the last 15 years is significant. In the Western Black Sea Region, youth unemployment is high, and nearly 30% of the unemployed people are young people. When we look at the net migration rate of the Region between 2008 and 2022, it is seen that, the region generally emigrates. In addition to all this information, the only airport in the Region with multimodal transportation and transport infrastructure is Zonguldak Airport. In addition, there are a total of 8 ports in the Region; transportation is carried out by ports, railway and road. The Region has Organized Industrial Zones, Industrial Zones, R&D and Design Centers and Filyos Free Zone.

Method

The increasing trade volume with globalization has also been effective in the formation of spatial agglomerations and agglomeration economies in certain geographical areas. The distribution of economic activities among regions, the spatial location and agglomerations of industry are important issues in the scope of research on competition. When we look at the literature, Alfred Marshall was the first to conceptually address agglomeration economies. According to competition, the specialization of firms and regions related to agglomeration economies came to the fore. Within the framework of this information, the aim of the study is to examine the sectoral agglomerations in Zonguldak, Bartın and Karabük located in the today's TR81 Region between the years 1990-2000. In this context, after the literature review in the study, face to face interviews were conducted with the Ministry of Industry and Trade of the Republic of Turkey (Repealed) in 2008 and in the same year the data obtained from TÜİK for the years 1990 and 2000 in the basic sectors in Zonguldak, Bartın and Karabük. With this data, LQ Analysis and a comparative evaluation were made. In this context, and as a result of the literature review and analysis, it has been observed that Karabük is the province with the highest concentration in the construction and services sector over the years within Zonguldak, Bartın and Karabük.

Result and Discussion

Based on the literature review, face to face interviews conducted with the Ministry of Industry and Trade of the Republic of Turkey (Repealed) in 2008 and LQ Analysis with employment data of 1990 and 2000 on a sectoral basis for Zonguldak, Bartın, Karabük; it is seen that the highest concentration in the services and construction sectors were in Karabük and in the agricultural sector in Bartın between the years 1990 and 2000. There have been changes in sectoral agglomerations in Zonguldak, Bartın and Karabük over the years. It can be said that the increasing trend of the elderly population in the Region and the increase of migration rates from the Region are effective in these changes. The other effective issue in this regard is the contraction in the mining sector between the years 1990-2000. Within the framework of all this information, considering the geographical location of the Region and the economic and spatial

agglomerations formed in the Region, it may be beneficial to direct investments to the Region, especially in the industry, services and logistics sectors, and to create clusters that will operate in these sectors in order to benefit from the externalities and advantages created by agglomeration economies, to increase employment opportunities and to prevent migration. In addition, considering the concentration of the agricultural sector in the region, agro-tourism activities can be developed in the region. Thus, it can be provided that the Region can be made a center of attraction.

ÖZ-MERHAMET YOLUYLA SİBER ZORBALIĞI ÖNLEME ÜZERİNE

Eşref NAS

Dr. Öğretim Üyesi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye
esrefnasx@gmail.com
Orcid ID: 0000-0002-4524-9534

Makale Geliş Tarihi: 06/08/2024

Makale Kabul Tarihi: 16/06/2025

Makale Türü: Derleme Makalesi

Atıf: Nas, E. (2025). Öz-merhamet yoluyla siber zorbalığı önleme üzerine. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(55), 58-75

Öz

Bu çalışmada, siber zorbalık hakkında genel bir farkındalık oluşturulması ve siber zorbalıkla başa çıkma noktasında öz-merhametin önemli rolünün ele alınması amaçlanmıştır. Çalışma yöntemsel olarak sistematik derleme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Sistematik derleme belirli bir konunun kavramsal çerçevede ve kuramsal bağlamda ele alınmasıyla yapılan bir değerlendirme çalışmasıdır. Dolayısıyla bu çalışmada öncelikle siber zorbalık kavramı ele alınmış ve siber zorbalığı önlemeye yönelik ortaya konulan çalışmalara değinilmiştir. Ardından siber zorbalık ve öz-merhamet kavramları birlikte ele alınarak alanyazındaki araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca öz-merhamet geliştirmeye yönelik mevcut uygulamalar sunulmuştur. Son olarak öz-merhametin siber zorbalığa karşı önleyici bir faktör olması açısından genel bir değerlendirme yapılmış ve bu bağlamda birtakım önerilerde bulunulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda siber zorbalığın küresel çapta bir sorun haline geldiği ve bu sorunun azaltılması ve önlenmesi noktasında bazı çözüm arayışlarının ortaya konulduğu anlaşılmıştır. Siber zorbalığı önleme açısından öz-merhametin etkili bir faktör olduğu görülmüştür. Sonuç olarak siber zorbalığı azaltma ve engelleme sürecinde bireylere öz-merhamet eğitiminin verilmesi gerektiği önerisi ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, siber mağduriyet, öz-merhamet, müdahale eğitimi

ON CYBERBULLYING PREVENTION THROUGH SELF-COMPASSION

Abstract

In this study, it is aimed to provide a general awareness about cyberbullying and to address the important role of self-compassion in coping with cyberbullying. Methodologically, the study was conducted as a systematic review. Systematic review is an evaluation study conducted by addressing a specific issue in a conceptual framework and theoretical context. Therefore, in this study, firstly, the concept of cyberbullying was discussed and the studies put forward to prevent cyberbullying were mentioned. Then, the concepts of cyberbullying and self-compassion were discussed together and the studies in the literature were included. In addition, existing practices for developing self-compassion are presented. Finally, a general evaluation was made in terms of self-compassion as a preventive factor against cyberbullying and some suggestions were made in this context. As a result of the evaluation, it was understood that cyberbullying has become a

global problem and some solutions have been sought to reduce and prevent this problem. Self-compassion was found to be an effective factor in terms of preventing cyberbullying. As a result, it was suggested that self-compassion training should be given to individuals in the process of reducing and preventing cyberbullying.

Keywords: Cyberbullying, cyber victimization, self-compassion, intervention training

Giriş

Siber zorbalık, dünya çapında bir sorun haline gelmiştir. OECD ülkelerinde politikalar ortaya konulurken siber zorbalığa yer verilmiştir (OECD, 2023). Yakın zamanda yapılan araştırmalarda İtalya, İngiltere, Portekiz, Almanya, Yunanistan, İzlanda, Romanya, Hollanda, Polonya ve İspanya gibi ülkelerde siber zorbalığın yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir (Athanasίου vd., 2018; Jaskulska vd., 2022). Çin ve Vietnam gibi Asya ülkelerinde gerçekleştirilen çalışmalarda siber zorbalığın yaygınlaştığı vurgulanmıştır (Jin vd., 2023; Ngo vd., 2021; Zhou, 2021; Zhu vd., 2021). Birleşik Arap Emirlikleri (Abaido, 2020), Nijerya (Olumide vd., 2016) ve Gana (Sam vd., 2019) gibi ülkelerde siber zorbalığın olumsuz yönleri üzerinde durulmuştur. Türkiye Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu'nun 2023 yılında yayınladığı bültende, siber zorbalık konusu ele alınarak siber zorbalığın gerçek hayatta çocuklar üzerindeki etkilerine dikkat çekilmiştir. Bütün bu çalışmalar, siber zorbalığın küresel çapta pek çok ülkede temel bir kaygıya dönüştüğünü göstermektedir. Ayrıca COVID-19 salgınının küresel bir tecride sebep olması ve dünya çapında okulların kapanması nedeniyle eğitim kurumları çevrimiçi öğrenime geçince, dünya çapında milyonlarca ergen, siber zorbalığın mağduru olma tehlikesiyle baş başa kalmıştır (Repo vd., 2022; UNICEF, 2023a).

Bu çalışmada, son yıllarda artış gösteren ve özellikle de ergenler arasında ciddi sorunlara yol açan siber zorbalık hakkında genel bir farkındalık oluşturulması ve bu konuda farklı bir çözüm ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında öncelikle siber zorbalıktan bahsedilmiş ve siber zorbalığı önleme çalışmalarına değinilmiştir. Ardından siber zorbalık ve öz-merhamet kavramları birlikte ele alınarak alanyazındaki araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca öz-merhamet geliştirmeye yönelik mevcut uygulamalar sunulmuştur. Son olarak öz-merhametin siber zorbalığı önleme açısından genel değerlendirmesi yapılmış ve bu bağlamda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Siber Zorbalık

Zorbalık, fiziksel veya sosyal açıdan güçlü konumda olan bir bireyin kendisinden daha zayıf ve güçsüz durumda olan bireye karşı baskı kurması, acımasızca davranması ve istismara varacak şekilde kötülük yapmasıdır (Rigby, 2007). Siber zorbalık ise sanal/dijital ortamda gerçekleşen zorbalıktır. Siber zorbalık, teknolojik araçlar kullanılarak bir başkasına zarar vermeyi içeren (Nixon, 2014) ve çoğunlukla hedef alınan kişilerin kızdırılması, utandırılması, aşağılanması, ötekileştirilmesi, tehdit edilmesi, korkutulması ve rencide edilmesi şeklinde ortaya çıkan olumsuz davranışlardır (UNICEF, 2023b). Siber zorbalığın yaşandığı olaylarda tıpkı zorbalıkta olduğu gibi üç ayrı gruptan (zorba, mağdur ve izleyici) bahsedilmektedir. Zorbalığı uygulayan birey, siber zorba olarak bilinmektedir. Zorbalığa maruz kalan birey, siber mağdur şeklinde kaydedilmektedir. İzleyici ise genelde olaya tanıklık eden ve doğrudan müdahil olmayan kişidir (Tanrıku ve Erdur-Baker, 2021).

Siber zorbalık çeşitleri, alanyazında farklı şekillerde ele alınmıştır. Genel olarak incelendiğinde siber zorbalığın çevrimiçi/sanal kavga, etiketleme, iftira, zarar verme, sahte hesap oluşturma, başkasına ait verileri ve bilgileri izinsiz kullanma, dışlama, tehdit, hakaret, sanal şantaj

ve taciz gibi şekillerde ortaya çıktığı belirtilmektedir (Yaman vd., 2011). Siber zorbalık sonucunda ortaya çıkan bu durumlar genelde farklı teknolojik araçlarla, uygulamalarla ve yollarla gerçekleşebilmektedir. Bazen anlık mesajlarla, telefon kullanılarak, sohbet (chat) odaları ve e-posta yoluyla siber zorbalık yaşanabilirken bazen de sosyal medya, internet siteleri, çevrimiçi oyunlar, bloglar ve forumlar üzerinden siber zorbalık meydana gelebilmektedir (Bhat, 2008; Sayar, 2006; Williard, 2007; Yaman vd., 2011).

Siber zorbalığın ortaya çıkışı ve nedenleri konusunda alanyazında farklı kuramsal açıklamalara yer verildiği anlaşılmaktadır (Akgül, 2020). Sosyal Ekolojik Kuram (Espelage vd., 2013) bireylerin siber zorbalığa eğilimlerinin nedenleri arasında içinde bulunan sosyokültürel dinamikleri ve ekosistemin etkisini ileri sürmektedir. Çevrimiçi Umursamazlık Etkisi (Suler, 2004) siber zorbalığın nedenini online ortamlarda içsel sansürün azalmasına bağlamaktadır. Genel Saldırganlık Kuramı (Kowalski vd., 2014) bireylerin demografik özelliklerini, psikolojik durumlarını ve sahip oldukları sosyal destek ağını siber zorbalığın önemli nedenleri arasında görmektedir. Gerekçelendirilmiş Eylem Kuramı ve Planlanmış Davranış Kuramı (Tokunaga, 2010) siber zorbalığın ortaya çıkmasında tutumların, normların ve algılanan toplumsal baskıların etkisine dikkat çekmektedir. Barlett ve Gentile'in Siber Zorbalık Modeli (Barlett ve Gentile, 2012) siber zorbalık açısından çevrimiçi ortamın özellikleri, siber zorbalığın öğrenilmiş sonuçları ve tüm bunlar sonucunda oluşan tutumları ön plana çıkarmaktadır. Genel Gerginlik Kuramı (Paez, 2018) bireylerin engellenmesi, kayıplar ve başarısızlık yaşaması siber zorbalık açısından önemli etkenler olarak görmektedir. Rutin Aktiviteler Kuramı (Marcum vd., 2010) siber zorbalığın gelişmesinde suça karışmış olmak, hedefsizlik/amaçsızlık ve risklere karşı korunmasızlık gibi durumların etkili olabileceğini ileri sürmektedir. Üç I Kuramı (Wong vd., 2018) ise siber zorbalık noktasında kıskırtıcı, itici ve engelleyici faktörlerin önemli nedenler olduğunu belirtmektedir.

Her ne kadar küçük yaşta çocuklarda ve yetişkinlerde görülebildiği belirtilse de özellikle ergenlik çağındaki ortaokul ve lise öğrencileri arasında daha çok gerçekleşmektedir. Bu durumun ergenlik dönemindeki birtakım bilişsel ve fiziksel özelliklerden kaynaklandığı söylenebilir (Burnukara, 2009; Eroğlu ve Peker, 2015; Yılmaz, 2011). Yapılan araştırmalarda siber zorbalık sonucunda kurban/mağdur durumundaki kişilerin zihinsel, duygusal ve toplumsal alanda önemli düzeyde zarar gördüğü belirtilmektedir. Psikososyal sorunları bulunan, akran ilişkilerinde zayıf olan, sürekli yalnız kalan ve düşük öz-saygılı bireylerin siber mağduriyet yaşama ihtimalinden bahsedilmektedir (Campfield, 2008). Çalışmalarda siber mağduriyet yaşayan ergenlerin ruh sağlığının tehlikede olduğuna dikkat çekilmektedir. Siber mağdur ergenlerde özgüven eksikliği, intihar düşüncesi, düşük akademik performans ve beslenme sorunları ortaya çıkabilmektedir (Extremere vd., 2018; Ferrara vd., 2018; Kumar ve Goldstein, 2020; Wang vd., 2022). Diğer zorbalık türlerinde olduğu gibi siber zorbalığın da büyük ölçüde yalnızlığa, kaygıya ve depresyona neden olduğuna dair sonuçlar bulunmaktadır (Gohal vd., 2023). Siber mağdur bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlıkları giderek kötüleşirken bu bireylerde yaşanan süreçten dolayı intihara eğilim de artabilmektedir. Bunun yanı sıra siber zorbalık failleri de çeşitli risklerle ve tehlikelerle karşı karşıya kalmaktadır. Araştırmalar gösteriyor ki, siber zorbalar genellikle madde kullanımı, saldırganlık, tehlikeli alet kullanımı, okul devamsızlığı, akademik başarısızlık ve suç eğilimi gibi konularda siber mağdurlardan daha fazla sorun yaşamaktadır (Nixon, 2014; Sraabstein ve Piazza, 2008).

Zorbalığın her türlü bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal tahribatlar oluşturabilmektedir. Can sıkıntısı, üzümlük hali, korku, kaygı, depresyon, düşük özgüven ve benlik saygısı, davranışsal sorunlar, okul başarısızlığı ve öz-kıyım gibi olumsuz sonuçlar, çocukların yaşayabileceği zorluklardan birkaçıdır (Kowalski vd., 2018; Ybarra ve Mitchell, 2007). Ancak siber zorbalığın olumsuz etkisi diğer zorbalık türlerine oranla daha fazla görülebilmektedir. Çünkü çoğu zaman

akranlar arasında görülen ve tespiti daha kolay olan fiziksel ve duygusal zorbalığın tersine, siber zorbalık pek çok durumda ve zamanda ortaya çıkabilmektedir. Siber zorbalık içeren eylemler, dijital platformlarda farklı bireylere, farklı zamanlarda tekrarlanabilmekte; dolayısıyla siber zorbalığın etkisi uzun süre devam edebilmektedir (Williard, 2007). Okul içinde veya dışında meydana geldiği gibi, gündüz ya da gece vakitlerinde de gerçekleşebilmektedir. Bu yüzden siber mağdur bireyler daha fazla acı çekebilmekte ve sorun yaşayabilmektedir. Ayrıca siber mağdurların yaşadığı sorunlar kronik hale gelerek kimi zaman yaşam boyu sürebilmektedir (Tokunaga, 2010).

Siber zorbalığın ergenlerde oluşturduğu olumsuz sonuçlar ve zararlar nedeniyle birtakım önleyici ve müdahale çalışmalarına ihtiyaç duyulmuştur. Bu konudaki çalışmaların başta ailelere yönelik olmakla birlikte, günümüzde okullardan toplumun diğer kurumlarına kadar her alanda gerçekleşmesi gerekli görülmektedir. Bu doğrultuda ebeveynlerde farkındalık oluşturulması yoluyla ergenlerin sanal ortamlarda karşılaşabileceği olası tehlikelerden korunmaları sağlanabilir (Manap, 2020). Birtakım denetimlerle siber zorbalığın ve mağduriyetin önüne geçilmeye çalışılabilir (Wade ve Beran, 2011). Bununla birlikte zorbalığın yaşandığı eğitim kurumları dikkate alındığında, bilinçli teknoloji kullanımı noktasında okullara da büyük bir görev düştüğü belirtilebilir. Bu anlamda eğitsel faaliyetler içinde siber zorbalığı önleyici etkilere yer verilebilir. Okullarda uygulanabilecek çeşitli müdahale ve eğitim programları sayesinde zorbalık eylemlerinin önüne geçilebilir (Aydemir, 2018).

Siber Zorbalığı Önleme Çalışmaları

Siber zorbalığın önlenmesine yönelik birtakım çalışmaların gerçekleştirildiği, mevcut faaliyetlerin istenildiği düzeyde olumlu neticeler sağlamadığı ve bu yüzden ilgili alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Nixon, 2014; Young vd., 2017). Siber zorbalığı önleme noktasında iki kavram üzerinde durulmaktadır: farkındalık ve başa çıkma stratejileri. Zorbalıkla mücadele anlamında ya geleneksel olarak krize müdahale şeklinde bir yol takip edilmiş ya da zorbalık konusunda farkındalık oluşturulması temel alınmıştır (Yurdakul ve Ayhan, 2023). Örneğin Kartal ve Bilgin (2007) tarafından Okulu Zorbalıktan Arındırma Programı adında zorbalık karşıtı bir program geliştirilmiştir. Son yıllarda ise zorbalık, saldırganlık ve şiddeti önleme bağlamında üçüncü bir yönetime başvurulmuştur. Bu yöntemde zorbalıkla ilgili farkındalık oluşturulmasının yanı sıra psiko-sosyo-eğitsel uygulamalar yoluyla ergenlerde başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Örneğin, Boyacı'nın (2015) hazırladığı Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'nın akran zorbalığını önlemede etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Peker ve İskender'in (2013) yaptıkları çalışmada siber zorbalığı önlemeye yönelik uygulanan psiko-eğitim programının siber zorbalık içeren davranışların azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Ergenlerin ve çocukların siber zorbalıktan korunması açısından ailelerin, okul personellerinin ve bizzat gençlerin sağlıklı ve işlevsel bir şekilde bilgilendirilmesi genelde bilindik bir tedbir olarak düşünülmektedir. Siber zorbalığın meydana gelmemesi açısından herkesin zorbalık ve mağduriyetin ne olduğu, neye sebep olduğu, kimlerin risk altında olduğu gibi durumların farkında olması ve bunlarla başa çıkması konusunda farkındalık sahibi olması önemlidir. Bu bağlamda gerekli görülen farkındalık eğitimleri verilmeli ve başa çıkma becerilerin geliştirilmesine yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ancak sadece bilgilendirmenin yeteri kadar etkili olamayacağı da dikkate alınmalıdır. Nitekim önleyici çalışmaların gerçekten de gerekli olduğu bilinmesine rağmen, maalesef siber zorbalıkla ilişkili problemlerin üstesinden nasıl gelineceği hususunda daha fazla müdahalelere gereksinim duyulmaktadır (Espelage ve Hong, 2017). Siber mağdurların siber zorbalardan nasıl korunacağına dikkat çeken Smith ve arkadaşları (2008), zorbalardan gelen mesajların engellenmesi, bunlardan kaçınılması ve ayrıca bu tür vakaların rapor edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Pennell ve arkadaşları (2020) ise siber

zorbalığın önlenmesi açısından toplumsal düzeyde bir girişim gerçekleşmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Araştırmalarda siber zorbalıkla başa çıkma hususunda çeşitli stratejiler ortaya koyulmuştur. Bu anlamda önlem olarak başa çıkma, tepki vererek başa çıkma (Parris vd., 2012), duygusal başa çıkma (Völlink ve diğerleri, 2013), başkasına anlatarak başa çıkma (Patchin ve Hinduja, 2006), aktif, dışsal ve kaçınmacı başa çıkma (Altundağ ve Ayas, 2018) gibi stratejilerden bahsedilmiştir. Başa çıkma stratejileri dışında bir de farkındalık eğitimlerine yer verilmesine dikkat çekilmiştir. Bu durum ise başta okullar olmak üzere toplumu etkileyen birçok kurumda önleyici çalışmaların ortaya koyulması gerektiğini akla getirmektedir. Berber Çelik ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada uygulanan değer odaklı programın ergen bireylerin siber zorbalıkla alakalı duyarlılıklarını ve başa çıkma düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydemir (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul zorbalığını önleme amacıyla uygulanan Merhamet Devrimi isimli eğitim programının öğrencilerin zorbalık eğilimlerini azalttığı saptanmıştır. Bu yüzden okullar ve eğitim programı bazında düşünülerek siber zorbalığa karşı tedbirlerin sağlanması ve siber mağduriyetlerin engellenmesi açısından birtakım uygulamalara yer verilebilir. Siber zorbalık noktasında farkındalığın kazandırılması ve mağduriyet sonrası sağlıklı davranışların sergilenmesi, zorbalık olaylarının önlenmesi açısından etkili olabilir. Ayrıca, siber zorbalıkla ilgili duyarlılığı ve başa çıkma stratejilerini geliştirmede insani değerlerin rolü vurgulanmalıdır. Bu bağlamda, öz-merhamet eğitiminin eğitim kurumlarında benimsenmesi, bu alandaki farkındalığı artırmak için kritik öneme sahiptir. Eğitim programlarına öz-merhamet eğitimlerinin dâhil edilmesi ve bu eğitimlerin pratiğe aktarılması, siber zorbalıkla mücadelede etkili bir önleyici strateji olarak değerlendirilmektedir (Çelik vd., 2023).

Siber Zorbalık ve Öz-merhamet

Öz-merhamet (self-compassion), genel olarak zor zamanlarda bireyin kendine yönelik nazik olması ve anlayışlı bir tavır takınması şeklinde tanımlanır (Kotera vd., 2022). Bu kavram üç bileşenden oluşmaktadır: (a) kişinin kendini aşırı derecede yargılayıcı olması yerine kendine karşı nazik bir tutum sergilemesi; (b) kişinin sorun yaşadığı süreçlerde kendini her şeyden ve herkesten izole etmesi yerine başına gelenleri hayatın ve insan olmanın bir özelliği şeklinde kabul ederek ortak insanlığa (common humanity) inanması; (c) kişinin yaşadığı sıkıntılarla kendini aşırı özdeşleştirilmesi yerine bilinçli farkındalık geliştirmesidir (Kotera vd., 2022; Raes vd., 2011). Öz-merhamet yaşamda acı veya ıstırap gibi zorluklarla karşılaşıldığında, koşullar kötüye gittiğinde, yetersizlikler, hatalar ve başarısızlıklar ortaya çıktığında bireyin kendine merhamet duyabilmesi, anlayış gösterebilmesi ve nazik davranabilmesidir (Bluth ve Blanton, 2014; Neff, 2023). Araştırmalarda öz-merhamet ve öz-merhamet eğitiminin anksiyete, stres ve depresyon gibi sorunlardan şikâyetçi olan bireyler için olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir (Ferrari vd., 2019; Marsh vd., 2018). Bütün bu veriler ise hem siber zorbaya hem de mağdura öz-merhamet eğitiminin sağlanmasının faydalı sonuçlar verebileceğini düşündürmektedir.

Siber mağdurlar korku, endişe, çaresizlik ve öfke gibi durumları deneyimlerken aynı zamanda yaşadıkları zor süreç nedeniyle kendilerini izole edebilmektedir. Çoğu zaman mağdurlar yalnız kalmayı tercih edebilmekte, yaşadıklarını kimseye anlat(a)mamakta, psikolojik açıdan tahripkâr bir durumla karşı karşıya kalabilmekte ve hatta intihara varan düşünceler ve girişimler ortaya çıkabilmektedir (Nixon, 2014). Bütün bu olumsuz ve zarar verici durumlarla başa çıkabilmede öz-merhamet etkili bir faktör olabilir. Çünkü öz-merhamet sayesinde bireyler kendilerini sosyal yaşamdan ayrı tutarak izole etmek yerine, yardım arayışına girebilmektedir. Öz-merhametli olmak, bireyin zorluklar ve acılar karşısında daha dayanıklı olmasını, acı veren olaylara daha sağlıklı tepkiler vermesini ve sıkıntılı yaşantılarla daha işlevsel bir biçimde baş etmesini sağlayabilmektedir (Neff vd., 2007). Nitekim alanyazın incelendiğinde öz-merhametin

Fayda sağlayıcı etkilerine dair bulguların olduğu görülmektedir. Egan ve arkadaşlarının (2022) yaptıkları araştırmada öz-merhametin stres, kaygı ve depresyon açısından etkili olduğu bulunmuş ve öz-merhameti yüksek olan ergenlerin daha düşük düzeyde kaygı ve depresyon belirtileri gösterdiği anlaşılmıştır. Wu ve Zhang (2023) tarafından yapılan çalışmada, öz-merhametin siber zorbalığın etkisinin azaltılmasında önemli rol oynadığı görülmüştür. Neff ve McGehee'nin (2010) yaptıkları araştırmada ergenlerin iyi oluşlarını yordamada öz-merhametin önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Deneyisel desende gerçekleştirilen bir araştırmada (Teale Sapach vd., 2023), öz-merhametin sosyal anksiyete bozukluğunun semptomlarını azaltıp azaltmadığının ortaya konulması için Öz-merhamet Eğitim Programı uygulanmış ve araştırma sonucunda öz-merhamet eğitiminin psikolojik sağlığın iyileştirilmesi açısından umut verici olduğu ileri sürülmüştür.

Nas'ın (2021) tez çalışmasında geliştirip uyguladığı Çocuk ve Ergenlere Yönelik Merhamet Temelli Eğitim Programı'nın ergenlerde hem başkalarına merhameti hem de öz-merhameti arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda ilgili programın ergenlerde öz-merhameti geliştirdiği gibi siber zorbalığa eğilimi de azaltabileceği belirtilebilir. Bunun yanı sıra öz-merhamet aracılığıyla siber mağduriyetin depresyon ve kaygı üzerindeki etkisinin azalabildiği belirtilmiştir (Chu ve diğerleri, 2018). Sinclair ve arkadaşlarının (2017) yaptıkları çalışmada, öz-merhametin yer aldığı terapötik müdahalelerin duygudurum açısından olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Neff ve Germer'in (2013) araştırmasında Öz-merhametli Farkındalık Programı uygulanmış ve programın hem başkalarına hem de kendine merhamet göstermeyi arttırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Kim ve arkadaşları (2020) yaptıkları çalışmada katılımcılara Öz-merhamet Eğitimi sunulurken kalp atış hızı değişkenliği incelenmiş ve tehditle ilişkili sinir ağlarının azaldığı bulunmuştur. Sonuç olarak öz-merhametin olumsuz ve acı deneyimlerle baş etme üzerindeki etkisi birçok araştırma sonucunda tespit edilmiştir (Chen ve Zhu, 2022).

Öz-merhametin siber mağdur bireylere fayda sağlayıcı etkisinin bulunduğu dair araştırmalar da mevcuttur. Chu ve arkadaşlarının (2018) yaptıkları araştırmada, siber mağdurlarda anksiyete ve depresyon arasındaki ilişkide umutsuzluğun kısmi aracı rolünün bulunduğu görülmüştür. Ayrıca öz-merhametin, umutsuzluğun aracılık etkisini azalttığı gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öz-merhameti yüksek bireylerde umut düzeyi de yükselebilmektedir ve bu durum ise siber mağdur bireylerin kaygı ve depresyon belirtilerini azaltabilmektedir. Başka bir çalışmaya göre siber mağduriyet ile öz-merhamet arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bildirilmekte ve öz-merhameti yüksek bireylerin siber mağduriyete daha az maruz kalacağı öngörülmektedir (Gonynor, 2016).

Öz-merhamet eğitiminin amaçlarından biri, siber zorbalarının empati duygusu geliştirmelerini sağlamaktır. Öz-merhametli bireylerde empati duygusu daha yüksek düzeyde olabilmektedir (Centeno, 2020). Bu anlamda öz-merhametin geliştirilmesi sonucunda siber zorbaların mağdurlara karşı empati duyguları geliştirilebilir. Bu şekilde zorbalar, diğer insanlara verdikleri zararı dikkate alabilirler ve başkalarına saldırmayı bırakabilirler (Auriemma vd., 2020; Balakrishnan ve Fernandez, 2018). Topçu ve Erdur-Baker (2012) tarafından ergenlerle yapılan araştırmada, empati düzeyi düşük olan ergenlerin siber zorbalığa karışma riskinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Çalışmada empatinin ergenlerin siber zorbalığa katılımını etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucundan hareketle, gelecekteki önleme ve müdahale çabalarının ergenlerin duygusal ve bilişsel empatilerini geliştirmeye yönelik olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu anlamda siber zorbalar, öz-merhamet eğitiminden faydalandığında başkalarının kendilerine karşı nazik olmasını istedikleri gibi, onlar da başkalarına karşı nezaketli olmayı öğrenebilirler. Öz-merhamet eğitimi, bireyin kendine karşı merhametli bir duruş sergileyerek yaşadığı olumsuz duygulara tahammül etmesine yardımcı olabilir (Gilbert, 2017;

Klimecki vd., 2014; Leiberg vd., 2011).

Öz-merhamet eğitimi, pozitif duygulanımı artırabilir ve depresif semptomların düzeylerini düşürebilir (Sommers-Spijkerman vd., 2018). Ayrıca öz-eleştiri ve mükemmeliyetçilik gibi genellikle kendine zarar vermayla ilişkilendirilen özelliklerin olumsuz etkisini azaltmada öz-merhamet önemli bir role sahip olabilir (O'Connor ve Kirtley, 2018; O'Connor ve Nock, 2014). Sonuç olarak siber mağdurlarına yönelik önleme ve müdahale programlarında empati, merhamet ve öz-merhamet çalışmalarına yer verilmesi sonucunda siber mağdurlarının deneyimledikleri acılar ve rahatsızlıklar azalmaya başlayabilir ve iyi oluş düzeylerinde artış gerçekleşebilir (Ramos Salazar vd., 2020).

Öz-merhamet Geliştirmeye Yönelik Örnek Uygulamalar

Alanyazında öz-merhamet geliştirmeye yönelik uygulamaların mevcut olduğu görülmektedir. Wilson ve arkadaşlarının (2018) yaptıkları derleme çalışmasında öz-merhameti artırmayı amaçlayan müdahalelerin etkisi değerlendirilmiştir. Özellikle deneysel müdahale süreçlerinde öz-merhametin başarılı bir şekilde artış gösterdiği belirtilmiş ve öz-merhametin çeşitli terapilerle, eğitimlerle, egzersizlerle ve müdahalelerle değiştirilebileceği ifade edilmiştir.

Literatür incelendiğinde öz-merhametle ilişkili müdahalelerin mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Merhamet-Odaklı Terapi ve Öz-merhamete Dayalı Farkındalık Programı bu konudaki önemli uygulamalar arasında yer almaktadır. Ayrıca Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi, Merhamet Geliştirme Eğitimi, Bilişsel-Temelli Merhamet Eğitimi, Farkındalık-Temelli Nüksetmeyi Önleme, Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı, Kabul ve Kararlılık Terapisi, Diyalektik Davranışçı Terapi gibi birçok müdahale türleri bulunmaktadır (Gerbarg vd., 2017; Kirby, 2017; Wilson vd., 2018).

Merhamet Odaklı Terapi (MOT), öz-merhameti geliştirmeyi en açık şekilde amaçlayan müdahaledir. Bu terapi, yüksek düzeyde öz-eleştiri ve utanç yaşayan kişiler için geliştirilmiştir (Gilbert ve Proctor, 2006). MOT sürecinde öz-merhametli meditasyon, imgeleme, mektup yazma ve rol yapma gibi bir dizi teknik kullanılmaktadır (Gilbert, 2009). Öz-merhametli farkındalık terapisi ile paralel egzersizlere yer verilmektedir (Neff ve Germer, 2013). Konuyla ilgili yapılan bir meta-analizde MOT'un öz-merhameti artırmaya katkı sağladığı belirtilmektedir (Kirby vd., 2017).

Neff ve Germer'in (2013) geliştirdiği Öz-merhametli Farkındalık Programı (ÖMFP), bireyin kendisine yönelik merhametini artırmak ve öz-merhamete dayalı eylemlerde bulunmasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. ÖMFP kişilerde farkındalığı arttırarak öz-merhametli olmalarını sağlamaktadır (Germer ve Neff, 2019). Merhamet Geliştirme Eğitimi ise kişilerin hem kendilerine hem diğerlerine hem de başka canlılara merhametli olmalarını arttırmayı amaçlamaktadır (Goldin ve Jazaieri, 2017). Bununla birlikte Diyalektik Davranışçı Terapi (DDT) de öz-merhametle ilişkilendirilen bir müdahaledir. DDT el kitabında yer alan birtakım alıştırmalarla öz-merhametin geliştirilmesi amaçlandığı belirtilmiştir (Linehan, 1993). Ayrıca öz-merhamet geliştirmeye yönelik uygulanan bir çalışma da Bilişsel-Temelli Merhamet Eğitimi'dir (Pace vd., 2013). Bu eğitim kapsamında bireylerin duygusal farkındalık, öz-merhamet ve empati gibi becerilerinin geliştirilmesi esas alınmıştır (Ozawa-de Silva ve Dodson-Lavelle, 2011).

Öz-merhamet kavramı, Kabul ve Kararlılık Terapisinde (KKT) önemli bir yer tutan psikolojik esneklik modeliyle ilişkili görülmektedir (Yadavaia vd., 2014). KKT perspektifi içindeki en önemli kavram, psikolojik esnekliktir. Psikolojik esneklik, birbiriyle ilişkili olan altı öğeyi içermektedir. Temelini KKT'den alan bu öğeler kabul, değişime kararlılık, şimdiye odaklanma, bağlamsal benlik, bilişsel ayrışma ve değerlerden oluşmaktadır (Bond vd., 2006; Harris, 2007, 2009; Hayes vd., 2006; İzgiman, 2014; Louma vd., 2010). KKT'ye göre bu öğeler psikolojik esnekliğin artmasında

ve gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. KKT çerçevesinde vurgulanan ve önemsenen psikolojik esneklik ile öz-merhamet kavramları arasında birçok benzerlik bulunmaktadır. Örneğin, KKT’de bireyin acı verici deneyimlerini ve sıkıntılı süreçlerini görmezlikten gelmesi yerine kabul etmeye yanaşması (Harris, 2009), derin bir öz-merhamet duruşu ile gerçekleşebilmektedir.

Öz-merhamet kapsamında önemsenen ve bir baş etme stratejisi şeklinde vurgulanan öz-anlayış/öz-nezaketin (kişinin kendine anlayış ve nezaket geliştirmesi) gelişmesi için bireyin yaşadığı acılarla açık bir şekilde temasa geçmesi gerekmektedir. Bu da, zorlayıcı ve acı verici deneyimlerin farkında olup bu deneyimleri kabule hazır olmak demektir. Bu nedenle KKT müdahalesinin öz-merhameti geliştirmeye katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu bağlamda yapılan bir araştırmada (Yadavaia vd., 2014), KKT’ye dayalı bir müdahale programı uygulanmış ve programa dâhil olan katılımcılarda öz-merhamet ile psikolojik esnekliğin arttığı saptanmıştır. Ayrıca depresyon ve kaygı semptomlarında büyük düşüş gerçekleştiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla öz-merhamet kavramının önemli psikolojik bir yapı ve etken olduğu ve KKT’nin temelini oluşturan kavramlarla öz-merhamet kavramının ilişkili olduğu ifade edilebilir ve KKT yaklaşımı kullanılarak öz-merhametin geliştirilebileceği belirtilebilir.

Değerlendirme, Sonuç ve Öneriler

Siber zorbalığın yarattığı zorluklar coğrafi sınırları aştığı ve herhangi bir ülkeye has bir özellik olmadığı anlaşılmaktadır. Bu zorluklarla başa çıkma hususunda çeşitli strateji ve müdahaleler ön plana çıkabilmektedir. Bu bağlamda siber zorbalığı önleme programlarının hem ebeveynlerin çocuklara destek olabilecek hem de çocukların öz-merhametlerini güçlendirebilecek şekilde tasarlanması gerektiği belirtilmektedir (Chen ve Zhu, 2022). Bu anlamda eğitim kurumları aracılığıyla ebeveynlere gerekli desteğin sağlanması önemli görülmektedir (Griffiths ve Kuss, 2023). Dolayısıyla siber zorbalığın önlenmesine ve müdahalesine yönelik kapsamlı, okul temelli programlara güçlü bir ihtiyaç olduğu belirtilebilir (Nixon, 2014). Bu faaliyetlerden biri de öz-merhamet eğitimi olarak düşünülebilir (Neff vd., 2007).

Öz-merhamet eğitimi, bireyler zor duygularla veya olaylarla başa çıkmaya çalışırken kendilerine karşı aşırı eleştirel olmak yerine merhametli bir yaklaşım içinde olmasını sağlayan eğitimidir. Eğitim süreci, farkındalık oluşturmaya temel alan seminerler şeklinde gerçekleşebildiği gibi birkaç oturum halinde ve modüller şeklinde de sunulabilmektedir. Araştırma bulgularında, öz-merhametin ergenlerin ruh ve zihin sağlığına, sosyal ilişkilerine ve akademik süreçlerine olumlu katkıda bulunduğu dair veriler yer almaktadır (Neff vd., 2007; O'Connor ve Nock, 2014). Öz-merhameti yüksek düzeyde seyreden ergenlerde anksiyete, depresyon, intihara eğilim, beslenme problemleri ve duygu-duruma dayalı rahatsızlıklar gibi negatif ruh hallerinin daha az hasarla atlatılabildiği anlaşılmaktadır (Ferrari vd., 2019; Marsh vd., 2018). Ayrıca öz-merhamet eğitimleri aracılığıyla ergenlerde şiddet, saldırganlık ve siber zorbalık gibi olayların azaltılabileceği ve önlenebileceği öngörülmektedir (Gonynor, 2016; Ramos Salazar vd., 2020). Öz-merhametin psiko-sosyal açıdan fayda sağlayıcı etkisi dikkate alındığında eğitim kurumlarında süreklilik arz edecek şekilde işlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çocuk ve ergenlerde öz-merhametin geliştirilmesi sonucunda siber zorbalık azaltılabilir ve önlenir. Çünkü öz-merhamet siber zorbalığa maruz kalan bireyler açısından önemli bir koruyucu faktördür. Öz-merhamet sayesinde bireylerin psikolojik esneklikleri, duygusal dayanıklılıkları ve fiziksel dirençleri daha güçlü hale gelebilir. Siber mağdurlar, öz-merhametli olduklarında kendilerini aşırı eleştirmek, yargılamak ve kötülemek yerine öz-saygılarını koruyup kendilerine karşı daha anlayışlı ve duyarlı olabilir. Mağdurlar, siber zorbalıkla karşılaştıklarında

başkalarından destek ve yardım almak için cesaretlenebilir. Bununla birlikte siber zorbaların öz-merhamet geliştirmeleri de önemli bir fayda olarak düşünülebilir. Bu bağlamda siber zorbalar genel olarak merhamet duygusunu ve merhametli davranışları sergilemede deneyim kazandıkça başkalarıyla daha sağlıklı ilişkiler geliştirebilir ve empati kurarak işlevsel tepkiler ortaya koyabilir. Siber zorbalar öz-merhameti öğrendikçe öfke ve saldırganlık eğilimlerini daha fazla kontrol edebilir ve ayrıca kendilerine zarar vermeye dönük tutumlardan vazgeçebilir. Öz-merhamet geliştiren siber zorbalar hem kendilerine hem de başkalarına karşı merhametli, şefkatli, duyarlı ve anlayışlı olabilirler.

Öz-merhamet, başta öğrencilerin yararlanabileceği bir süreçle işlenebilir. Bu nedenle öz-merhametle ilişkili eğitim ve müdahale programları, okul müfredatına dâhil edilebilir. Bu şekilde öğrencilerin günlük yaşamlarında merhametli davranışları öğrenmeleri ve öz-merhamet geliştirmeleri sağlanabilir. Öz-merhametle ilgili sunulan eğitsel uygulamalara katılan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri arttırılabilir (Neff ve Knox, 2017; Neff, 2011). Bu yolla, öğrenciler siber zorbalığın olumsuz etkilerinden kendilerini korumak için sağlıklı başa çıkma stratejilerini öğrenebilir. Ayrıca bilinçli farkındalık sayesinde, siber mağdur öğrenciler yaşadıkları duygusal durumları daha sağlıklı, işlevsel ve dengeli bir biçimde yansıtarak deneyimleyebilir. Bu anlamda bilinçli farkındalık, her anımızı hissederek deneyimlemek ve içimizde olup bitenlerin farkında olup kendimizi yargılamadan bir tepki verebilmek şeklinde anlaşılabilir (van Gordon ve Shonin, 2020; Kabat-Zinn, 2003).

Son araştırmalara göre siber zorbalık ergenlerde daha fazla kaygı, yalnızlık, depresyon, intihar belirtilerine sebep olmaktadır (Deol ve Lashai, 2022; Maurya vd., 2022; Nixon, 2014; Skilbred-Fjeld vd., 2020). Bu nedenle ergenlerin yaşadığı kaygı ve depresyon belirtilerinin hafifletilmesi amacıyla öz-merhamet eğitiminin geliştirilmesi önerilmektedir (Egan vd., 2022). Ergenlerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri okullarda öz-merhamete dayalı etkinliklerin gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir. Okul eğitim müfredatına öz-merhametin dahil edilmesinin yanı sıra öğretmen yetiştirme programlarına da entegre edilmesi faydalı bulunmaktadır. Okullarda merhamet odaklı eğitimci ve yönetici yaklaşımlarının benimsenmesi ve öz-merhamet eğitiminin uygulanması, hem okul liderlerinin kendilerine yönelik merhamet duygularını güçlendirir hem de öğrenci ve öğretmenler arasında merhametin yaygınlaşmasını teşvik edebilir (Coaston ve Lawrence, 2019; West, 2021). Bu şekilde öz-merhametin eğitim kurumlarına entegrasyonu ile bir merhamet kültürünün inşa edilebileceği söylenebilir.

Siber zorbalık sorununu çözmek amacıyla okullarda öz-merhamet odaklı eğitimlerin faydalı bir biçimde gerçekleştirilmesi noktasında paydaşlara ve politika yapıcılara öneriler sunulabilir. Hem siber zorbalığı önlemek hem de siber mağdurları korumak amacıyla öz-merhamet eğitimi yüz yüze sunulabildiği gibi çevrimiçi eğitim platformlarına da dâhil edilebilir (Uneno vd., 2022). Öz-merhamet eğitimi içeren etkinlikler hazırlanarak psiko-eğitim programları geliştirilebilir. Bu programlar içinde farkındalık, empati, öz-nezaket, öz-anlayış, öz-duyarlılık, ortak insanlık, duygu yönetimi, davranışsal kontrol gibi konulara yer verilebilir. Ayrıca söz konusu programlara çocuk ve ergenlerin gelişimsel süreçlerine ilişkin konular dâhil edilebilir.

Öz-merhamet eğitimi, okullardaki mevcut sağlık ve ruh sağlığı müfredatına entegre edilebilir. Öğretmen yetiştirme programları, eğitimcilerin öz-merhamet eğitimi sunabilmeleri için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerle donatacak şekilde geliştirilebilir. Bunlar seminer, çalıştay ve çevrimiçi eğitim oturumlarını içerebilir. Siber zorbalığı önleme açısından öz-merhamet eğitiminin önemi vurgulanarak ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri için fayda sağlayıcı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Öz-merhamet eğitimi sunulurken okullar ve ruh sağlığı uzmanları arasında işbirliğinin gerçekleştirilmesi teşvik edilebilir. Şiddetle/zorbalıkla mücadele programlarına resmi birimlerce entegre edilmesini sağlamak için öz-merhamet eğitimi okul politikalarına dahil

edilebilir. Okullarda öz-merhamet eğitiminin uygulanmasına destek toplamak amacıyla çeşitli topluluk ve kuruluşlarla işbirliği yapılabilir. Bu işbirliğini ve destek ağını geliştirmek için ruh sağlığı çalışanlarından, sağlık kuruluşlarından, yerel eğitim kurumlarından ve ailelerden destek alınabilir. Öz-merhamet eğitiminin sağlıklı ve verimli bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenebilmesi amacıyla değerlendirme ve izleme protokolleri oluşturulabilir. Bu amaçla öğrenci geribildirimleri alınabilir ve öğretmenlerden dönütler toplanabilir. Öz-merhamet eğitime dayanan programların etkililiği, araştırma süreçleriyle değerlendirilebilir. Araştırma bulguları, eğitim sürecini iyileştirmek ve geliştirmek için kullanılabilir (Aledeh vd., 2024).

Kaynakça

- Abaido, G. M. (2020). Cyberbullying on social media platforms among university students in the United Arab Emirates. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 407–420. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1669059>
- Akgül, G. (2020). Siber zorbalığın nedenleri üzerine kuramsal açıklamalar. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 149-167.
- Aledeh, M., Sokan-Adeaga, A. A., Adam, H., Aledeh, S. ve Kotera, Y. (2024). Suggesting self-compassion training in schools to stop cyberbullying: A narrative review. *Discover Psychology*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1007/s44202-023-00110-5>
- Altundağ, Y. ve Ayas, T. (2018). Öğretmenler için sanal zorbalıkla başa çıkma stratejileri ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 84-92. <https://doi.org/10.5455/apd.292158>
- Athanasiou, K., Melegkovits, E., Andrie, E. K., Magoulas, C., Tzavara, C. K., Richardson, C., Greydanus, D., Tsolia, M. ve Tsitsika, A. (2018). Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14–17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC Public Health*. 18(1), 800. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5682-4>
- Auriemma, V., Iorio, G., Roberti, G. ve Morese, R. (2020). Cyberbullying and empathy in the age of hyperconnection: An interdisciplinary approach. *Frontiers in Sociology*, 5, 551881. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.551881>
- Aydemir, F. (2018). Okul zorbalığını önlemede merhamet devrimi. *Turkish Studies*, 13(27), 143-162. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13919>
- Balakrishnan, V. ve Fernandez, T. (2018). Self-esteem, empathy and their impacts on cyberbullying among young adults. *Telemat Inform*, 35(7), 2028–2037. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.07.006>
- Barlett, C. P. ve Gentile, D. A. (2012). Attacking others online: The formation of cyberbullying in late adolescence. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(2), 123-135.
- Berber Çelik, Ç., Hacıoğlu, S. ve Terzi, H. (2023). İnsani değer yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının etkililiğinin sınanması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(46), 347-375. <https://doi.org/10.34234/ded.1295628>
- Bhat, C. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(1), 53–66. <https://doi.org/10.1375/ajgc.18.1.53>
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu. (2023). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde gelişmeler, yenilikler ve örnek çalışmalar. *Sektörel Araştırma ve Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı Bülteni*, 9, 3-17. <https://www.btk.gov.tr> sitesinden alınmıştır. Erişim tarihi: 05.12.2023.
- Bluth, K. ve Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1298–1309. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9830-2>

- Bond, F. W., Hayes, S. C. ve Barnes-Holmes, D. (2006). Psychological flexibility, act, and organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26(1-2), 25-54. https://dx.doi.org/10.1300/J075v26n01_02
- Boyacı, M. (2015). *Hoşgörü eğilimi geliştirme programının etkililiği: Hoşgörü eğiliminin geliştirilmesi ve zorbalığın önlenmesi* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Burnukara, P. (2009). *İlk ve orta ergenlikte geleneksel ve sanal akran zorbalığına ilişkin betimsel bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Campfield, D. C. (2008). *Cyber bullying and victimization: Psychosocial characteristics of bullies, victims, and bully/victims* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. University of Montana.
- Centeno R. P. R. (2020). Effect of mindfulness on empathy and self-compassion: An adapted MBCT Program on Filipino College students. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 10(3), 61. <https://doi.org/10.3390/bs10030061>
- Chen, Q. ve Zhu, Y. (2022). Cyberbullying victimisation among adolescents in China: Coping strategies and the role of self-compassion. *Health & Social Care in the Community*, 30(3), 677–686. <https://doi.org/10.1111/hsc.13438>
- Chu, X.W., Fan, C.Y., Liu, Q.Q. ve Zhou, Z.K. (2018). Cyberbullying victimization and symptoms of depression and anxiety among Chinese adolescents: Examining hopelessness as a mediator and self-compassion as a moderator. *Comput Hum Behav.* 86, 377–86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.039>
- Coaston, S. C. ve Lawrence, C. (2019). Integrating self-compassion across the counselor education curriculum. *Journal of Creativity in Mental Health*, 14(3), 292–305. <https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1610536>
- Deol, Y. ve Lashai, M. (2022). Impact of cyberbullying on adolescent mental health in the midst of pandemic – hidden crisis. *European Psychiatry*, 65(1), S432. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.1096>
- Egan, S. J., Rees, C. S., Delalande, J., Greene, D., Fitzallen, G., Brown, S., Webb, M. ve Finlay-Jones, A. (2022). A review of self-compassion as an active ingredient in the prevention and treatment of anxiety and depression in young people. *Administration and Policy in Mental Health*, 49(3), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10488-021-01170-2>
- Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2015). Ergenlerde akran ilişkileri ile siber zorbalık statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 593–606. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8574>
- Espelage, D. L. ve Hong, J. S. (2017). Cyberbullying prevention and intervention efforts: Current knowledge and future directions. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne De Psychiatrie*, 62(6), 374–380. <https://doi.org/10.1177/0706743716684793>
- Espelage, D. L., Rao, M. A., ve Craven, R. G. (2013). *Theories of cyberbullying. Principles of cyberbullying research: Definitions, Measures, and Methodology*, (Eds. Bauman, S., Cross, D., & Walker, J. L.). (2013). Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology, 49-67. Routledge.
- Extremiera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. ve Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? *Front Psychol.*, 9, 367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>
- Ferrara, P., Ianniello, F., Villani, A. ve Corsello, G. (2018). Cyberbullying a modern form of bullying: Let's talk about this health and social problem. *Italy Journal of Pediatr.*, 44(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s13052-018-0446-4>

- Ferrari, M., Hunt, C., Harrysunker, A., Abbott, M. J., Beath, A. ve Einstein, D. A. (2019). Self-compassion interventions and psychosocial outcomes: a meta-analysis of RCTs. *Mindfulness*, 10(8), 1455–73. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01134-6>
- Gerbarg, P. L., Muskin, P. R. ve Brown, R. P. (2017). *Complementary and integrative treatments in psychiatric practice*. American Psychiatric Association Publishing.
- Germer, C. ve Neff, K. D. (2019). Mindful Self-Compassion (MSC). İçinde I. Itzvan (Ed.) *The handbook of mindfulness-based programs: Every established intervention, from medicine to education* (pp. 357-367). Routledge.
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15(3), 199–208. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gilbert, P. (2017). 'A brief outline of the evolutionary approach for compassion focused therapy.' *EC Psychology and Psychiatry*, 3(6), 218-227. <http://hdl.handle.net/10545/622126>
- Gilbert, P. ve Proctor, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(6), 353–379. <https://doi.org/10.1002/cpp.507>
- Gohal, G., Alqassim, A., Eltyeb, E., Rayyani, A., Hakami, B., Al Faqih, A., Hakami, A., Qadri, A. ve Mahfouz, M. (2023). Prevalence and related risks of cyberbullying and its effects on adolescent. *BMC psychiatry*, 23(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04542-0>
- Goldin, P. ve Jazaieri, H. (2017). *The compassion cultivation training (cct) program* (1.Basım). Oxford Handbooks Online.
- Gonynor, K. A. (2016). *Associations among mindfulness, self-compassion, and bullying in early adolescence* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Colorado State Üniversitesi.
- Griffiths, M. D. ve Kuss, D. J. (2023). *Adolescent social networking: Should parents and teachers be worried?* https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/3950/1/205719_7875%20Griffiths%20Publisher.pdf adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 21.12.2023.
- Harris, R. (2007). *Acceptance and Commitment Therapy (ACT) introductory workshop handout* (1.Basım). Psych Med.
- Harris, R. (2009). *KKT made simple: An easy-to-read primer on Acceptance and Commitment Therapy* (1.Basım). New Harbinger Publication.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. ve Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- İzgiman, S. (2014). Kabul ve Kararlılık Terapisi. İçinde A. N. Canel (Ed.), *Terapide Yeni Ufuklar: Modern, Postmodern ve Kısa Terapiler* (s. 97-117). Pinhan.
- Jaskulska, S., Jankowiak, B., Pérez-Martínez, V., Pyzalski, J., Sanz-Barbero, B., Bowes, N., De Claire, K., Neves, S., Topa, J., Silva, E., Mocanu, V., Dascalu, C. G. ve Vives-Cases, C. (2022). Bullying and cyberbullying victimization and associated factors among adolescents in six European countries. *Sustainability*, 14(21), 14063. <https://doi.org/10.3390/su142114063>
- Jin, X., Zhang, K., Twayigira, M., Gao, X., Xu, H., Huang, C., Luo, X. ve Shen, Y. (2023). Cyberbullying among college students in a Chinese population: Prevalence and associated clinical correlates. *Front Public Health*, 11, 1100069. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1100069>
- Kabat-Zinn, J. (2003) Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <http://dx.doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207- 227.
- Kim, J. K., Parker, S. L., Doty, J. R., Cunnington, R., Gilbert, P. ve Kirby, J. N. (2020). Neurophysiological and behavioural markers of compassion. *Scientific Reports*, 10(1), 6789. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-63846-3>
- Kirby, J. N. (2017). Compassion interventions: The programmes, the evidence, and implications for research and practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 90, 432-455. <https://doi.org/10.1111/papt.12104>
- Kirby, J. N., Tellegen, C. S. and Steindl, S. R. (2017). A meta-analysis of compassion-based interventions: Current state of knowledge and future directions. *Behavior Therapy*, 48, 778-792. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.06.003>
- Klimecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M. ve Singer, T. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social cognitive and affective neuroscience*, 9(6), 873–879. <https://doi.org/10.1093/scan/nst060>
- Kotera, Y., Llewellyn-Beardsley, J., Charles, A. ve Slade M. (2022). Common humanity as an under-acknowledged mechanism for mental health peer support. *Int J Ment Health*, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00916-9>
- 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.
- Kowalski, R. M., Toth, A. ve Morgan, M. (2018). Bullying and cyberbullying in adulthood and the workplace. *The Journal of social psychology*, 158(1), 64–81. <https://doi.org/10.1080/00224545.2017.1302402>
- Kumar, V. L. ve Goldstein, M. A. (2020). Cyberbullying and adolescents. *Current Pediatrics Reports*, 8(3), 86–92. <https://doi.org/10.1007/s40124-020-00217-6>
- Leiberg, S., Klimecki, O. ve Singer, T. (2011). Short-term compassion training increases prosocial behavior in a newly developed prosocial game. *PloS one*, 6(3), e17798. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0017798>
- Linehan, M. M. (1993). *Skills training manual for treating borderline personality disorder*. Guilford.
- Luoma, J. B., Hayes, S. C. ve Walser, R. D. (2010). *Learning ACT: An Acceptance & Commitment Therapy skills-training manual for therapists*. New Harbinger Publications.
- Manap, A. (2020). *Anne babalarda dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Marcum, C. D., Higgins, G. E., ve Ricketts, M. L. (2010). Potential factors of online victimization of youth: An examination of adolescent online behaviors utilizing routine activity theory. *Deviant Behavior*, 31(5), 381- 410.
- Marsh, I. C., Chan, S. W. Y. ve MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents-a meta-analysis. *Mindfulness*, 9(4), 1011–1027. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0850-7>
- Maurya, C., Muhammad, T., Dhillon, P. ve Maurya, P. (2022). The effects of cyberbullying victimization on depression and suicidal ideation among adolescents and young adults: a three year cohort study from India. *BMC psychiatry*, 22(1), 599. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04238-x>

- Nas, E. (2021). *Merhamet temelli eğitim programının ortaokul öğrencilerinin merhamet düzeylerine ve yaşam doyumlarına olan etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Neff, K. D. (2011). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*. Harper Collins Publishers.
- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual Review of Psychology*, 18(74), 193–218. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047>
- Neff, K. D. ve Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28–44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Neff, K. D. ve Knox, M. C. (2017). Self-compassion. İçinde V. Zeigler-Hill ve T.K. Shackelford (Edt.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (ss. 1-8). Springer International Publishing.
- Neff, K. D. ve McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240. <http://dx.doi.org/10.1080/15298860902979307>
- Neff, K. D., Rude, S. S. ve Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908–916. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002>
- Ngo, A. T., Tran, A. Q., Tran, B. X., Nguyen, L. H., Hoang, M. T., Nguyen, T. H. T., Doan, L. P., Vu, G. T., Nguyen, T. H., Do, H. T., Latkin, C. A., Ho, R. C. M. ve Ho, C. S. H. (2021). Cyberbullying among school adolescents in an urban setting of a developing country: experience, coping strategies, and mediating effects of different support on psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, 12, 661919. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661919>
- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: The impACT of cyberbullying on adolescent health. *Adolesc Health Med Ther.*, 5, 143–158. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>
- O'Connor, R. C. ve Nock, M. K. (2014). The psychology of suicidal behaviour. *The Lancet. Psychiatry*, 1(1), 73–85. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(14\)70222-6](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(14)70222-6)
- O'Connor, R. C. ve Kirtley, O. J. (2018). The integrated motivational-volitional model of suicidal behaviour. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 373(1754), 20170268. <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0268>
- OECD. (2023). *Girls are more exposed than boys to cyberbullying*. Sitesinden alınmıştır: <https://www.oecd.org/gender/data/girls-are-more-exposed-than-boys-to-cyberbullying.htm> Erişim tarihi: 24.12.2023.
- Olumide, A. O., Adams, P. ve Amodu, O. K. (2016). Prevalence and correlates of the perpetration of cyberbullying among in-school adolescents in Oyo State, Nigeria. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 28(2), 183–191. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2015-0009>
- Ozawa-de Silva, B. ve Dodson-Lavelle, B. (2011). An education of heart and mind: Practical and theoretical issues in teaching cognitive-based compassion training to children. *Practical Matters*, 4(4), 1-28.
- Pace, T. W. W., Negi, L. T., Dodson-Lavelle, B., Ozawa-de Silva, B., Reddy, S. D., Cole, S. P., Danese, A., Craighead, L. W. ve Raison, C. L. (2013). Engagement with cognitively-based compassion training is associated with reduced salivary c-reactive protein from before

- to after training in foster care program adolescents. *Psychoneuroendocrinology*, 38(2), 294-299. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psyneuen.2012.05.019>
- Paez, G. R. (2018). Cyberbullying among adolescents: A general strain theory perspective. *Journal of School Violence*, 17(1), 74-85.
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J. ve Cutts, H. (2012). High school students' perceptions of coping with cyberbullying. *Youth & Society*, 44(2), 284-306. <https://doi.org/10.1177/0044118X11398881>
- Patchin, J. W. ve Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the school yard: A preliminary look at cyber bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Peker, A. ve İskender, M. (2015). İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının siber zorbalık üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 11-22.
- Pennell, D., Campbell, M. ve Tangen, D. (2020). What influences Australian secondary schools in their efforts to prevent and intervene in cyberbullying. *Educ Res.*, 62(3), 284-303. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1795701>
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D. ve Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250-255. <https://doi.org/10.1002/cpp.702>
- Ramos Salazar, L. ve Khandewal, P. (2020). Compassion and empathy as transformative intervention approaches. İçinde P. Ordóñez de Pablos ve L. Ramos Salazar (Edt.), *Advances in human resources management and organizational development, handbook of research on cyberbullying and online harassment in the workplace* (ss. 493-512). London: IGI Global.
- Repo, J., Herkama, S. ve Salmivalli, C. (2022). Bullying interrupted: Victimized students in remote schooling during the COVID-19 pandemic. *Int J Bully Prev.*, 5(3), 181-193. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00146-6>
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Camberwell: ACER.
- Sam, D. L., Bruce, D., Agyemang, C. B., Amponsah, B. ve Arkorful, H. (2019). Cyberbullying victimization among high school and university students in Ghana. *Deviant Behav.*, 40(11), 1305-1321. <https://doi.org/10.1080/01639625.2018.1493369>
- Sayar, K. (2006). *Ruh hali*. (21.Baskı). Timaş Yayınları
- Sinclair, S., Kondejewski, J., Raffin-Bouchal, S., King-Shier, K. M. ve Singh, P. (2017). Can self-compassion promote healthcare provider well-being and compassionate care to others? Results of a systematic review. *Applied Psychology. Health and Well-Being*, 9(2), 168-206. <https://doi.org/10.1111/aphw.12086>
- Skilbred-Fjeld, S., Reme, S. E. ve Mossige, S. (2020). Cyberbullying involvement and mental health problems among late adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 14(1). <https://doi.org/10.5817/CP2020-1-5>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. ve Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Sommer-Spijkerman, S., Trompetter, H., Schreurs, K. ve Bohlmeijer, E. (2018). Pathways to improving mental health in compassion-focused therapy: Self-reassurance, self-criticism and affect as mediators of change. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02442>

- Srabstein, J. ve Piazza, T. (2008). Public health, safety and educational risks associated with bullying behaviors in American adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 223–233. <https://doi.org/10.1515/ijamh.2008.20.2.223>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(3), 321–326.
- Tanrikulu, I. ve Erdur-Baker, Ö. (2021). Motives behind cyberbullying perpetration: A test of uses and gratifications theory. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13-14), 6699–6724. <https://doi.org/10.1177/0886260518819882>
- Teale Sapach, M. J. N. ve Carleton, R. N. (2023). Self-compassion training for individuals with social anxiety disorder: A preliminary randomized controlled trial. *Cognitive Behaviour Therapy*, 52(1), 18–37. <https://doi.org/10.1080/16506073.2022.2130820>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Topcu, Ç. ve Erdur-Baker, Ö. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School Psychology International*, 33(5), 550–561. <https://dx.doi.org/10.1177/0143034312446882>
- Uneno, Y., Kotera, Y., Fujisawa, D., Kataoka, Y., Kosugi, K., Murata, N., Kessoku, T., Ozaki, A., Miyatake, H. ve Muto, M. (2022). Development of a novel COMPASSion focused online psyChoTherapy for bereaved informal caregivers: The COMACT feasibility trial protocol. *BMJ open*, 12(12), e067187. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-067187>
- UNICEF. (2023a). *Children at increased online risk during COVID-19 pandemic*. Sayfasından alınmıştır: <https://www.unicef.org/bhutan/press-releases/children-increased-online-risk-during-covid-19-pandemic>. Erişim tarihi: 18.11.2023
- UNICEF. (2023b). *Cyberbullying: what is it and how to stop it: what teens want to know about cyberbullying*. <https://www.unicef.org/end-violence/how-to-stop-cyberbullying>. Erişim tarihi: 17.12.2023
- van Gordon, W. ve Shonin, E. (2020). *The way of the mindful warrior: Embrace authentic mindfulness for wellbeing, wisdom, and awareness*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Völlink, T., Bolman, C. A., Dehue, F. ve Jacobs, N. C. (2013). Coping with cyberbullying: Differences between victims, bully victims and children not involved in bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 7–24. <https://doi.org/10.1002/casp.2142>
- Wade, A. ve Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 44–61. <https://dx.doi.org/10.1177/0829573510396318>
- Wang, W., Chen, Z. ve Ding, X. (2022). Cyberbullying victimization and disordered eating behaviors: The mediating roles of self-compassion and self-objectification. *Appetite*, 1(178), 106267. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2022.106267>
- West, M. A. (2021). *Compassionate leadership: Sustaining wisdom, humanity and presence in health and social care*. The Swirling Leaf Press.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.
- Wilson, A., Mackintosh, K., Power, K. ve Chan, S. (2018). Effectiveness of self-compassion related therapies: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 10(6), 979–995. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1037-6>
- Wong, R. Y., Cheung, C. M., & Xiao, B. (2018). Does gender matter in cyberbullying perpetration? An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, 79, 247–257. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.022>

- Wu, Q. ve Zhang, T. M. (2023). Association between self-compassion and cyber aggression in the COVID-19 context: roles of attribution and public stigma. *BMC Psychol*, 11(66), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01100-x>
- Yadavaia, J. E., Hayes, S. C. ve Vildardaga, R. (2014). Using acceptance and commitment therapy to increase self-compassion: A randomized controlled trial. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(4), 248–257. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.09.002>
- Yaman, E., Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). *Başa çıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. Kaknüs Yayınevi.
- Ybarra, M. L. ve Mitchell, K. J. (2007). Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: Implications for adolescent health. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 41(2), 189–195. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.03.005>
- Yılmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish middle schools: An exploratory study. *School Psychology International*, 32(6), 645–654. <https://doi.org/10.1177/0143034311410262>
- Young, R., Tully, M. ve Ramirez, M. (2017). School administrator perceptions of cyberbullying facilitators and barriers to preventive action: A qualitative study. *Health education & Behavior: The official publication of the Society for Public Health Education*, 44(3), 476–484. <https://doi.org/10.1177/1090198116673814>
- Yurdakul, Y. ve Ayhan, A. B. (2023). The effect of the cyberbullying awareness program on adolescents' awareness of cyberbullying and their coping skills. *Current Psychology*, 42(28), 24208–24222. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03483-3>
- Zhou, S. (2021). Status and risk factors of Chinese teenagers' exposure to cyberbullying. *SAGE Open*, 11(4), 215824402110566. <https://doi.org/10.1177/21582440211056626>
- Zhu, Y., Li, W., O'Brien, J. E. ve Liu, T. (2021). Parent-child attachment moderates the associations between cyberbullying victimization and adolescents' health/mental health problems: an exploration of cyberbullying victimization among Chinese adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(17–18), NP9272–98. <https://doi.org/10.1177/0886260519854559>

Extended Abstract

Due to the negative consequences and damages caused by cyberbullying for adolescents, some preventive and intervention studies have been needed. Although the studies on this subject are primarily aimed at families, they should be carried out as a whole and in cooperation from schools to other institutions of society. In this context, by raising awareness among parents, adolescents can be protected from possible dangers that they may encounter in virtual environments (Manap, 2020). The healthy implementation of some control and supervision mechanisms can also give effective results in preventing cyberbullying and victimisation (Wade & Beran, 2011). However, considering the educational institutions where bullying recurs, it can be stated that schools also have a great duty in terms of conscious technology use. In this sense, activities that prevent cyberbullying can be included in educational activities. Bullying acts can be prevented through various intervention and training programmes that can be implemented in schools (Aydemir, 2018). In this context, addressing self-compassion education in educational institutions, raising awareness on this issue, providing this education as well as transforming it into practice can be considered as an important preventive strategy.

Self-compassion can be discussed through a process that students can benefit from. Therefore, education and intervention programmes related to self-compassion can be included in the school curriculum. In this way, students can learn compassionate behaviours and develop

self-compassion in their daily lives. The self-awareness levels of students who participate in educational practices related to self-compassion can be increased (Neff & Knox, 2017; Neff, 2011). In this way, students can learn healthy coping strategies to protect themselves from the negative effects of cyberbullying. In addition, thanks to mindfulness, cyber-victim students can reflect and experience their emotional states in a healthier and more balanced way. In this sense, mindfulness can be understood as experiencing every moment by feeling and being aware of what is going on inside us and being able to react without judging ourselves (Kabat-Zinn, 2003; van Gordon & Shonin, 2020).

According to recent studies, cyberbullying causes more anxiety, loneliness, depression, and suicidal symptoms in adolescents (Deol & Lashai, 2022; Maurya et al., 2022; Nixon, 2014; Skilbred-Fjeld et al., 2020). Therefore, it is recommended to develop self-compassion training in order to alleviate the symptoms of anxiety and depression experienced by adolescents (Egan et al., 2022). It is important to carry out activities based on self-compassion in schools where adolescents spend most of their time. In addition to including self-compassion in the school education curriculum, it is also useful to integrate it into teacher training programmes. As a result of adopting and putting into practice the compassionate educator/administrator approach in schools and providing self-compassion training, school leaders' compassion for themselves can be improved and compassion can be increased in students and teachers (Coaston & Lawrence, 2019; West, 2021). In this way, it can be said that a culture of compassion can be built by integrating self-compassion into educational institutions.

Recommendations can also be made to stakeholders and policy makers for the successful implementation of self-compassion education in schools to solve the problem of cyberbullying. In order to both prevent cyberbullying and protect cyber victims, self-compassion education can be included in online education platforms as well as face-to-face (Uneno et al., 2022). Psycho-education programmes can be developed by preparing activities that include self-compassion training. In these programmes, topics such as awareness, empathy, self-compassion, self-compassion, self-understanding, self-sensitivity, common humanity, emotion management and behavioural control can be included. Considering the developmental periods of children and adolescents, physical, cognitive, emotional and social developmental characteristics can be mentioned in these programmes.

Self-compassion education can be integrated into existing health and mental health curricula in schools. Teacher training programs could be developed to equip trainers with the knowledge and skills needed to deliver self-compassion education. These could include seminars, workshops and online training sessions. Efforts can be made to benefit parents, teachers and school administrators by emphasizing the importance of self-compassion education in preventing cyberbullying. Collaboration between schools and mental health professionals can be encouraged when offering self-compassion education. Self-compassion education can be included in school policies to ensure that it is integrated into anti-bullying/violence programs by official bodies. Collaborate with various communities and organizations to gather support for the implementation of self-compassion education in schools. Support can be sought from mental health professionals, health organizations, local educational institutions and families to develop this collaboration and support network. Evaluation and monitoring protocols can be established to determine whether the self-compassion training is healthy and effective. For this purpose, student feedback can be obtained and feedback from teachers can be collected. The effectiveness of programs based on self-compassion education can be evaluated through research processes. Research findings can be used to improve and develop the educational process (Aledeh et al., 2024).

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Dergi Hakkında

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi bünyesinde bulunan *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* yılda 2 kez (Nisan ve Ekim) yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide sosyal bilimlerin her alanına ait araştırmaya dayanan, sahasına katkı sağlayacak nitelikte bilimsel makalelere yer verilir. HMKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin temel amacı; sosyal bilimler alanında çalışma yapan bilim insanlarının bilgi, deneyim, değerlendirme, görüş ve önerilerini paylaştıkları bilimsel bir platform oluşturmak, sosyal bilimler alanındaki çalışmalara ulusal ve uluslararası düzeyde katkıda bulunmaktır.

Yayın İlkeleri

Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizcedir. Sempozyum, kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan çalışmaların hangi sempozyumda/kongrede, ne zaman ve nerede sunulduğu, yazının başlığına eklenen dipnot ile belirtilmelidir. Ayrıca, bir araştırma kurumu veya fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmelidir. Gönderilen çalışmanın başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere başka bir dergiye gönderilmemiş olması gerekmektedir.

Makalelerin açık dergi takip sistemi üzerinden gönderilmesi gerekir. Dergiye gönderilen yazılarda literatür güncel ve kapsamlı olmalı ve yazılar, kendi alanında uygun araştırma, yöntem ve modeller kullanılarak hazırlanmalıdır.

Türkçe yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu esas alınmalı, yabancı terim ve kavramlar yerine olabildiğince Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır. Türkçede henüz tam yerleşmemiş bazı terim ve kavramlar kullanılıyorsa bunların uluslararası literatürdeki karşılığı ilk geçtiği yerde parantez içinde verilmelidir.

Yazı Değerlendirme Süreci

Dergiye gönderilen çalışmalar ilk olarak editörler tarafından değerlendirilir. Bu aşamada, derginin amaç ve kapsamına uymayan, dil ve anlatım kuralları açısından zayıf, bilimsel açıdan kritik hatalar içeren, özgün değeri olmayan ve yayın politikalarını karşılamayan çalışmalar reddedilir. Uygun bulunan çalışmalar ise ön değerlendirme için çalışmanın ilgili olduğu alana yönelik bir alan editörüne gönderilir.

Alan editörleri çalışmaların, giriş ve literatür, yöntem, bulgular, sonuç ve tartışma bölümlerini dergi yayın politikaları ve kapsamı ile özgünlük açısından ayrıntılı bir şekilde inceler. Bu inceleme sonucunda uygun bulunmayan çalışmalar iade edilir. Uygun bulunan çalışmalar ise hakemlendirme sürecine alınır.

Çalışmalar içeriğine ve hakemlerin uzmanlık alanlarına göre alan editörleri tarafından iki hakeme gönderilir. Hakemlerin kimlikleri hakkında yazarlara, makalenin kime ait olduğu konusunda da hakemlere bilgi verilmez. Hakemlerin değerlendirmeleri sonucunda iki yayımlanabilir raporu alan makale, dergi yönetimince uygun görülen bir sayıda yayımlanır. Hakem raporlarının birisinin olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Bu durumda makalenin yayımlanıp yayımlanmamasına üçüncü hakemin raporuna göre karar verilir.

Hakemler tarafından düzeltme istenen yazılar gerekli düzeltmeler için yazarına geri gönderilir. Düzeltilmiş metnin belirtilen sürede dergi sistemine yüklenmesi yazarın sorumluluğundadır. Düzeltilmiş metin, gerekli olduğu hallerde değişikliği isteyen hakemlerce tekrar incelenebilir. Dergi editörleri gerektiğinde makalede içeriği etkilemeyen küçük değişiklikler yapabilir.

Yayıma kabul edilen makalelerin, intihal yazılım programı kullanılarak benzerlik oranı kontrol edilir. Benzerlik oranı %20'in altında ise, yazı en kısa sürede Yayın Kurulunun belirleyeceği sayıda yayımlanır.

Yazının yayımlanması konusunda son karar, dergi editörlüğüne aittir.

HMKÜ Sosyal Bilimler Dergisi Yazım İlkeleri

Gönderilen yazılar, Microsoft Word 2010 ve üstü programlarda (*.docx), Calibri yazı karakterinde, 10 punto ve tek satır aralığı ile yazılmış olmalıdır. Paragraflar arasında satır boşluğu bırakılmamalıdır. Paragraflar arası boşluk, paragraf öncesi 3 nk, paragraf sonrası 0 nk olarak düzenlenmelidir. Tablolarda ise otomatik boşluk kullanılmamalıdır. Paragraf girintileri 1 cm, kenar boşlukları alt ve üst kenarlarda 5,5 cm; sol ve sağ kenarlarda 4,5 cm olmalıdır.

Dergide yayımlanacak yazılar, aşağıda verilen yazım kurallarına ve örneklerle göre yazılmalıdır. Verilen örneklerin dışındaki durumlar için Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan “Publication Manual of American Psychological Association (6th Edition) 2010” adlı kitapta belirtilen ilkeler (APA stili) dikkate alınmalıdır (Örnekler için http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm web adresine başvurulabilir.).

Yazıların sırasıyla öz, abstract, ana metin, (varsa) ekler ve extended abstract bölümlerden oluşması gerekir.

Başlık Sayfası

Başlık sayfasında Türkçe ve İngilizce başlık, yazar ad(lar)ı, kurum ad(lar)ı, Türkçe ve İngilizce öz ile anahtar kelimeler yer almalıdır. Başlık, en fazla 12 kelimedenden oluşmalı, 11 puntuyla, tamamı büyük ve koyu harflerle, satıra ortalanarak yazılmalıdır. Başlığın yazının içeriğini en iyi şekilde yansıtmaması gerekir. Başlıkta kısaltmalar kullanılmamalıdır.

Yazarların ad ve soyadları başlık satırının altında, ortalı biçimde, koyu (bold) karakterde olmalı. Adın ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük; soyadın tamamı büyük harfle yazılmalıdır. Yazarların çalıştığı kurum, adlarının altına yazılmalıdır. Birden fazla yazarlı makalelerde yazar-kurum adları alt alta yazılmalıdır.

Türkçe ve İngilizce öz ile anahtar kelimeler, 10 punto ve italik harflerle, tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Öz 150-200 kelime uzunluğunda olmalıdır. Özde çalışmanın kapsamı, amacı, yöntemi ve sonucu kısaca verilmelidir. Özden sonra 3-5 anahtar kelime yazılmalıdır.

Türkçe Ana Metin

Çalışmalarda sırasıyla *giriş*, *yöntem*, *bulgular*, *tartışma* bölümlerine yer verilir.

❖ **Giriş** bölümünde, yapılan çalışma ile ilgili olarak güncel literatürdeki temel kavramlar, kuramsal gelişim ve yaklaşımlar ile araştırmadaki problem durumu, amaç, denenceler (hipotezler) varsayımlar (sayıltılar), sınırlılıklar vb. yer almalıdır. Bu bölüm yeni bir sayfadan başlatılmalıdır.

❖ **Yöntem** bölümünde, araştırmada kullanılan evren, örneklem, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri, işlem aşamaları vb. açıklanmalıdır.

❖ **Bulgular** bölümünde, araştırma problemiyle / denencelerle ilgili olarak ulaşılan sonuçlar verilmelidir.

❖ **Tartışma** bölümünde, araştırma bulguları daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak açıklanmalı, tartışılmalı, yorumlanmalı ve sonuç/sonuçlara bağlı olarak öneriler dile getirilmelidir.

Metindeki tablo, grafik ve şekillere sıra numarası verilmeli, isimleri üstte yazılmalıdır. Tablolarda dikey çizgi kullanılmamalı, sadece üstten iki alttan tek olmak üzere 3 yatay çizgi kullanılmalıdır.

Örnek:

Tablo 1: Sanat Kategorisindeki Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	f	%
Yapboz	5	33.3
El Sanatları (Örgü ve dikiş)	2	13.3
Resim	7	46.6
Tual	1	6.6
Toplam	15	100

Dergi Yayın ve Yazım İlkeleri

Tablolar sayfa sınırlarını aşmamalıdır. Büyük tablolarda gerekirse yazı puntosu küçültülebilir veya sayfa yapısı yatay hale getirilebilir.

Kaynakça

Kaynakça, “Kaynakçanın Düzenlemesi” başlığı altında verilen örneklerle uygun biçimde düzenlenmelidir.

(Varsa) Ekler

Araştırmanın anlaşılır olmasında önemli bir işleve sahip olan ölçek, belge, resim vb. ek olarak verilebilir. Ekler Ek-1,Ek-2, şeklinde numaralandırılmalı ve metin içinde bu numaralarla atıf yapılmalıdır.

Extended Abstract (Uzun Özet)

Türkçe yazılmış makalelerin Kaynakça bölümünden sonra İngilizce Extended Abstract eklenmesi gerekmektedir. (İngilizce yazılmış makalelere Türkçe uzun özet eklenmeyecektir). Uzun özet, 750-1000 kelime arasında olmalıdır. Derginin esas metin için geçerli olan biçimsel yazım özellikleri uzun özet için de geçerlidir. Extended Abstract, “Introduction”, “Method” ve “Result and Discussion” alt başlıklarını içermelidir. Uzun özeti İngilizce dil kontrolü (proofreading) yazarın sorumluluğundadır. Özeti dil açısından yetersiz olan makaleler düzeltilene kadar yayımlanmayacaktır.

Metin içindeki **başlıklar ve alt başlıklar** şu şekilde düzenlenmelidir:

✓ Birinci Derecedeki Alt Başlık: İlk harfi büyük diğer harfleri küçük tamamı **kalin** harflerle, paragraf başından başlayacak şekilde.

Örnek: **Giriş**

✓ İkinci Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı **kalin ve italik** harflerle.

Örnek:

Çalışmanın Amacı

✓ Üçüncü Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı italik harflerle.

Örnek: *Türkçede Kişi Zamirleri*

Bütün başlıklardan önce bir satır boşluk bırakılmalıdır.

Metin İçinde Atıf Yapma

✗ Metin içinde kaynaklara atıf yapılırken yazarın/yazarların soyad(lar)ı, ilgili yayının basım yılı ve sayfa numarası kullanılır. Yazarın soyadı ile eserin basım yılı arasına virgül (,) sonra iki nokta konularak sayfa numarası yazılır.

Örnek: Konuşma sırasında yapılan bir hareket, bir toplumda mesajın etkisini artırırken diğerinde tam tersi bir etki yaratabilir (Baltaş, 1998: 46).

✗ Atıf yapılan eserden bir bölüm aynen aktarılıyorsa bu bölüm tırnak işareti (“ ”) kullanılarak gösterilmeli ve atıf yapılan eserin basım yılından sonra iki nokta (:) konularak alıntının yapıldığı sayfa numarası da yazılmalıdır. Yazarın adı cümlelerin bir parçası olarak söyleniyorsa yayın yılı ve sayfa numarası parantez içinde ismin hemen yanında yer almalıdır.

Örnek: Korkmaz’a (2007: 68) göre dil bilgisi, “*çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlelerin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğretme bilgi dalıdır.*”

✗ Yazar sayısı 3 ile 5 arasında ise ilk atıfta, yazar soyadları eserdeki sıraya göre verilir. Aynı esere daha sonra yapılacak atıflarda ise sadece ilk yazarın soyadı yazılır ve Türkçe yazılarda “ve diğer.”; İngilizce yazılarda “et al.” kısaltması kullanılır.

Örnek: 1936 yılında hazırlanan ilköğretim Türkçe Programı’nda, okuma yazma öğretiminin basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi kabul edilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

5'ten fazla yazarlı eserlere ilk atıftan itibaren ilk yazarın soyadı ile birlikte, Türkçe yazılarda "ve diğer."; İngilizce yazılarda "et al." kısaltması kullanılır.

Örnek: Böylece anlatılan bilgiler çok daha kolay anlaşılır ve kalıcı hâle getirilir (Korkmaz ve diğer., 1995).

Aynı bilgi için birden fazla esere atıfta bulunuluyor ise kaynaklar cümle sonunda parantez içinde, aralarına noktalı virgül konularak, kronolojik sıralama ile verilmelidir.

Örnek: Okul yöneticilerinin öğretmenlere oranla daha fazla strese maruz kaldıklarını belirten çalışmalar da vardır (Savery, 1993; Feitler, 1996).

~~✗~~ Atıf yapılan eser bir kurum adına hazırlanmışsa ilk atıfta, kurumun açık adı, yanında kısaltması, basım yılı ve sayfa numarası verilir. Daha sonraki atıflarda kurumun açık adı değil sadece kısaltması kullanılır.

Örnek: (Türk Dil Kurumu, [TDK], 1997)
(TDK, 1997)

~~✗~~ Bir yazarın aynı yıla ait iki ayrı eserine atıf yapılıyorsa bu yayınların yıllarına bir harf eklenir.

Örnek: (Aydın, 1998a)
(Aydın, 1998b)

~~✗~~ Doğrudan ulaşılamayan bir yayına metin içinde atıf yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir.

Örnek: ... (Karahana, 1985'ten aktaran Gündüz, 1998)

Kaynakçanın Düzenlenmesi

Çalışmanın sonunda kullanılan tüm kaynaklar alfabetik sırayla aşağıdaki ilkelere uygun olarak verilmelidir.

✍ Tek yazarlı kitap

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayınevi.

✍ Çok yazarlı kitap

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

✍ Editörlü kitap

Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). (2009). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

✍ Kurum yazarlı kitap

Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. (8. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

✍ Çeviri kitap

Bloom, B. J. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev.: Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Yayınevi.

✍ Süreli yayınlardaki makale

Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar. *Milli Eğitim*, 196, 85-105.

✍ Editörlü kitapta bölüm

Göçer, A. (2009). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 477-551.

✍ Basılmış sempozyum ve kongre bildirisi

Huber, E. ve Uzun, L. (2000). Dilbilim alanında Türkçe yazılan bilimsel metinler üzerine gözlemler. *XIII. Dilbilim Kurultayı (13-15 Mayıs 1999) Bildirileri*, (Ed.: A. S. Özsoy ve E. E. Taylan) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, s. 201-215.

Dergi Yayın ve Yazım İlkeleri

Gazete Yazısı

Akyol, T. (2001, Aralık 24). Edebiyat Tartışması. *Milliyet*, s. 12.

Tez

Uzun, L. (1992). *Köktürk metinleri üzerine bir metindilbilimsel çalışma: Kullanımbilimsel ve biçimbilimsel görünüşleriyle*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Elektronik dergilerdeki / veri tabanlarındaki makale

Brewster, C., & Railsback, J. (2002). Fullday kindergarten: Exploring an option for extended learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED472733). (Erişim Tarihi: 18.09.2008)

Arakji, R. Y., & Lang, K. R. (2008). Avatar business value analysis: a method for the evaluation of business value creation in virtual commerce. *Journal of Electronic Commerce Research*, 9, 207-218. <http://www.csulb.edu/journals/jecr/> (Erişim Tarihi: 15.09.2008)

 Basılmamış ders notları, yayımlanmamış bilimsel toplantı bildirileri kaynak olarak gösterilmez.

HMKÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Web Adresi / Web: : <https://dergipark.org.tr/hmkusbed>

E-posta / E-mail: mkusbed@gmail.com

İletişim Adresi / Adress: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Tayfur Sökmen Kampüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Antakya / Hatay / TÜRKİYE

Telefon / Phone: + 90 326 2455812 **Faks / Fax:** + 90 326 2455811