



**T.C.
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
HAMİDİYE SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÇOCUKLARIN EDEBİ ESER
KARAKTERLERİNİ ROL-MODEL ALMA
EĞİLİMLERİ İLE ÖZ ŞEFKAT VE
SOSYAL SORUMLULUK ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

BÜŞRA NUR MUSULOĞLU

**TEZ DANIŐMANI
DOÇ. DR. ESİN SEZĐİN**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANA BİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
NİSAN/ 2025**

İTHAF

“Bana ilham kaynağı olan öğrencilerime ve çocukluk yıllarıma ithaf ediyorum.”

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans sürecimde her zaman yanımda olan, bana rehberlik eden danışmanım Doç. Dr. Esin SEZGİN'e, derslerine katılmaktan büyük keyif aldığım bana ilham kaynağı olan tüm değerli hocalarıma, samimiyetle, gönüllü katılım göstererek bu araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan tüm öğrencilere, değerli velilere, kıymetli öğretmenlere ve idarecilere teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında olduğu gibi bu sürecimde de beni yalnız bırakmayan, yüksek lisans yapmam için beni teşvik eden, üzerimde her zaman desteklerini ve güvenlerini hissettiğim ailem, Hatice MUSULOĞLU, İsmail MUSULOĞLU, Ali Osman MUSULOĞLU, Mücahit Mehmet MUSULOĞLU ve Yüstra MUSULOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bana olan güvenleriyle her zaman yanımda olan sevgili dostlarım Tuba, Müleyke, Beyza ve Rümeysa'ya, yüksek lisans sürecimi bana güzelleştiren kıymetli arkadaşlarım Hatice Hilal, İrem Hazal, Fulya ve Canan'a, üzerimde emeği olan diğer tüm sevdiklerime en içten teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

İTHAF	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xii
ÇOCUKLARIN EDEBİ ESER KARAKTERLERİNİ ROL-MODEL ALMA EĞİLİMLERİ İLE ÖZ ŞEFKAT VE SOSYAL SORUMLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ.....	xiii
ÖZET.....	xiii
EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDREN'S TENDENCY TO TAKE LITERARY CHARACTERS AS ROLE MODELS AND THEIR LEVELS OF SELF-COMPASSION AND SOCIAL RESPONSIBILITY	xiv
1. GİRİŞ VE AMAÇ	1
2. GENEL BİLGİLER.....	6
2.1. ERGENLİK DÖNEMİ.....	6
2.2. ERGENLİK DÖNEMİNDE ÇOCUK EDEBİYATI.....	7
2.2.1 Edebi Eser Kahramanları	9
2.3. ROL-MODEL ALMA DAVRANIŞI	10
2.3.1. Çocuklarda Rol-Model Alma.....	12
2.3.2. Edebi Kurguları Rol-Model Alma	13
2.4. ÖZ ŞEFKAT KAVRAMI	14
2.4.1. Öz Şefkatin Üç Yapısı.....	16
2.4.2. Öz Şefkatle İlgili Psikolojik Yaklaşımlar	17
2.4.3. Çocuklukta Öz Şefkat Gelişimi	18
2.4.4. Öz Şefkatin Gelişim Üzerindeki Etkileri.....	20
2.5. SORUMLULUK KAVRAMI	22
2.5.1. Sosyal Sorumluluğun Tanımı	23
2.5.2. Bireysel Sosyal Sorumluluk	25
2.5.3. Sosyal Sorumluluğun Boyutları.....	26
2.5.4. Türkiye’de Sosyal Sorumluluk Çalışmaları.....	27
2.5.5. Çocuklarda Sosyal Sorumluluk.....	28
2.3.6. Rol-Model Alma, Öz Şefkat ve Sosyal Sorumluluk İlişkisi	30
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31
2.6.1. Rol-Model Alma ile İlgili Yapılan Çalışmalar	31

2.6.2.	Öz Şefkat ile İlgili Yapılan Çalışmalar	35
2.6.3.	Sosyal Sorumluluk ile İlgili Yapılan Çalışmalar	40
3.	GEREÇ VE YÖNTEM.....	47
3.1.	ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	47
3.2.	EVREN/ ÖRNEKLEM.....	47
3.3.	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	51
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.3.2.	Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği	51
3.3.3.	Ergen İçin Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu (ÖŞÖ-KF).....	52
3.3.4.	Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği.....	52
4.	BULGULAR	56
4. 1.	EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİ ile DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	56
4. 2.	ÖLÇEKLER ARASI KORELASYON VE REGRESYON BULGULARI	77
5.	TARTIŞMA	81
5.1.	CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI	81
5.2.	YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI	84
5.3.	ANNE ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI.....	87
5.4.	BABA ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI.....	89
5.5.	KARDEŞ SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI.....	91
5.6.	ALGILANAN AİLE GELİR DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI.....	94
5.7.	ALGILANAN AKADEMİK DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN	

ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI.....	96
5.8. KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI.....	98
5.9. KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞININ EDİNİLDİĞİ KAYNAK DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI	100
5.10. EVDEKİ KİTAP SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI.....	103
5.11. KİTAP SEÇİMİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖR DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI.....	105
5.12. EN ÇOK OKUNAN YAZAR DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI.....	106
5.13. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN EDEBÎ ESER KAHRAMANLARINI ROL-MODEL ALMA EĞİLİMLERİ İLE ÖZ ŞEFKAT VE SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI	108
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	111
KAYNAKLAR	117
EKLER	125

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik özelliklerin dağılımı.....	48
Tablo 3.2: Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerine ilişkin demografik özelliklerin dağılımı.....	50
Tablo 3.3: Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin madde sayısı ve cronbach's alpha değerleri.....	53
Tablo 3.4: Araştırmada kullanılan ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları...	55
Tablo 4.1: Çocukların cinsiyetlerine göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait Bağımsız Örneklem T Testi analizi sonuçları	56
Tablo 4.2: Çocukların yaşlarına göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları	57
Tablo 4.3: Çocukların anne öğrenim durumuna göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları	60
Tablo 4. 4: Çocukların baba öğrenim durumuna göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları	62
Tablo 4.5: Çocukların kardeş sayısına göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları	63
Tablo 4.6: Çocukların algılanan aile gelir düzeyine göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul	

Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları	65
Tablo 4.7: Çocukların algılanan akademik başarı düzeyine göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları	66
Tablo 4.8: Çocukların kitap okuma alışkanlığına göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait Bağımsız Örneklem T Testi analizi sonuçları	68
Tablo 4.9: Çocukların kitap okuma alışkanlığını edindiği kaynağa Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları	70
Tablo 4.10: Çocukların evdeki kitap sayısına göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları	73
Tablo 4.11: Çocukların kitap seçiminde etkili olan faktöre göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları	74
Tablo 4.12: Çocukların en çok okunan yazara göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği Bağımsız Örneklem T Testi analizi.....	76
Tablo 4.13: Ölçek Skorlarının Birbirleri ile Olan Korelasyon Analizi Tablosu	77
Tablo 4.14: Edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğiliminin öz şefkat düzeyine etkisine yönelik basit doğrusal regresyon analizi	79
Tablo 4.15: Edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğiliminin sosyal sorumluluk düzeyine etkisine yönelik basit doğrusal regresyon analizi.....	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Öz şefkatin üç yapısı	16
Şekil 2.2: Carroll'un sosyal sorumluluk modeli.....	26



SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

HSD: Honestly Significant Difference

K-S Testi: Kolmogorov-Smirnov Testi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖŞÖ-KF: Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

SS: Sum of Squares

ÇOCUKLARIN EDEBİ ESER KARAKTERLERİNİ ROL-MODEL ALMA EĞİLİMLERİ İLE ÖZ ŞEFKAT VE SOSYAL SORUMLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Amaç: Ortaokul öğrencilerinin edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimleri ile öz şefkat, sosyal sorumluluk ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Gereç ve Yöntem: Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Pendik ilçesindeki 380 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları arasında "Kişisel Bilgi Formu", "Edebi Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği", "Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu" ve "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği" yer almıştır. Veri analizinde, ölçekler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizi, değişkenler arasındaki farkları belirlemek için tek yönlü ANOVA ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır, basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre, çocukların edebi kahramanları rol-model alma eğilimleri yaş, akademik başarı ve kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı farklılık göstermektedir. 11 yaş grubunun edebi eser kahramanlarını rol model alma eğilimi 14 yaş grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. İyi seviye akademik başarıya sahip katılımcıların rol model alma seviyeleri orta seviye akademik başarıya sahip katılımcılardan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kitap okuma alışkanlığına öğretmen ve aile kaynaklı olarak sahip olanlar, daha yüksek rol-model alma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Öz-şefkat düzeylerinin cinsiyete, yaşa ve kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erkek katılımcıların öz şefkat seviyelerinin kız katılımcılara göre daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. 11 yaş grubunun öz şefkat seviyesinin, 13 ve 14 yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların öz şefkat seviyesi, sosyal medya kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcılardan daha yüksek bulunmuştur. Sosyal sorumluluk düzeyinin yaşa, akademik başarı düzeyine, kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yaş arttıkça sosyal sorumluluk ve alt boyutlardan biri olan birlikte hareket etme düşmektedir. Akademik

başarı düzeyi arttıkça sosyal sorumluluk puanı ve sosyal sorumluluğun alt boyutlarından olan yardımlaşma ve sosyal duyarlılık düzeyi artmaktadır. Kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri ve sosyal sorumluluğun alt boyutlarından olan yardımlaşma, çevreye duyarlılık ve sosyal duyarlılık alt boyutunda bu alışkanlığa sahip olmayan katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Rol-model alma eğilimi ile öz şefkat arasında zayıf, sosyal sorumluluk düzeyi ile ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Sonuç: Edebi eserleri rol-model almanın öğrencilerin sosyal sorumluluk ve öz şefkat düzeyleri üzerinde etkilerinin olduğu ve bazı demografik değişkenlerin edebi kahramanları rol-model alma, sosyal sorumluluk ve öz şefkat düzeyleri üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Edebi karakterler, Rol-model, Öz şefkat, Sosyal sorumluluk

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDREN'S TENDENCY TO TAKE LITERARY CHARACTERS AS ROLE MODELS AND THEIR LEVELS OF SELF-COMPASSION AND SOCIAL RESPONSIBILITY

Aim: The aim of this study is to examine the relationship between middle school students' tendency to role-model literary heroes and self-compassion, social responsibility and some demographic variables.

Materials and Methods: The research was conducted with the relational survey model. Simple random sampling method was used in the study conducted on 380 students in Pendik district. Data collection tools included "Personal Information Form", "Scale of Role-Modeling Heroes in Literary Works", "Self-Compassion Scale-Short Form" and "Social Responsibility Scale for Secondary School Students". In data analysis, Pearson correlation analysis was used to examine the relationships between the scales, one-way ANOVA and independent sample t-test were used to determine the differences between variables, and multiple regression analysis was performed.

Results: According to the findings of the study, children's tendency to role-model literary heroes differs significantly according to age, academic achievement and reading habits. The 11-year-old age group's tendency to take literary heroes as role models was found to be significantly higher than the 14-year-old age group. The role modeling levels

of participants with good academic achievement were found to be significantly higher than those of participants with moderate academic achievement. It was found that those who had the habit of reading books as a result of teachers and family had a higher tendency to take role-modeling. Self-compassion levels were found to differ significantly according to gender, age and reading habits. It was found that male participants had higher levels of self-compassion than female participants. The self-compassion level of the 11-year-old age group was found to be higher than that of the 13 and 14-year-old age groups. The level of self-compassion of participants with teacher-based book reading habits was found to be higher than participants with social media-based book reading habits. It was found that the level of social responsibility differed significantly according to age, academic achievement level and reading habits. As age increases, social responsibility and acting together, one of the sub-dimensions, decrease. As the academic achievement level increases, the social responsibility score and the level of cooperation and social sensitivity, which are sub-dimensions of social responsibility, increase. It was found that the social responsibility levels of the participants who had the habit of reading books and the sub-dimensions of social responsibility such as helping, environmental sensitivity and social sensitivity were significantly higher than the participants who did not have this habit. There were weak positive and significant relationships between role-modeling tendency and self-compassion, and moderate positive and significant relationships with social responsibility level.

Conclusion: It was determined that role-modeling literary works had effects on students' social responsibility and self-compassion levels and that some demographic variables were significant predictors of role-modeling literary heroes, social responsibility and self-compassion levels.

Keywords: Literary characters, Role model, Self-compassion, Social responsibility

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Çocuk gelişimi, bireyin doğumdan itibaren fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda yaşadığı değişim ve ilerlemeleri içeren karmaşık ve dinamik bir süreçtir (1). Bu süreç, çevresel etkenler, aile yapısı ve genetik faktörlerin bir araya gelmesiyle şekillenir ve çocuğun gelişimsel yolculuğunda belirleyici bir rol oynar (2). Özellikle erken çocukluk dönemi, bireysel ve toplumsal davranışların temellerinin atıldığı kritik bir dönem olarak öne çıkmaktadır. Bu dönemde kazanılan beceriler, bireyin yaşam boyu karşılaşacağı gelişimsel süreçlerin temelini oluşturur (3). Çocukluk dönemini takip eden ergenlik ise, bireyin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişiminde köklü dönüşümlerin yaşandığı, çocukluktan yetişkinliğe geçişi simgeleyen önemli bir dönemdir (4).

Edebiyatın ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkileri, farklı çalışmalarda güçlü biçimde desteklenmiştir (5,6). Ergenlerin okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri, bu süreçte okuma tutumlarının belirlenmesi ile doğrudan ilişkilidir (7). Çocuk edebiyatı, hikâye, roman, masal ve efsane gibi türlerde olayları ve kahramanları ele alarak çocukların ilgisini çeker ve okuma tutumlarını olumlu yönde etkiler (8,9). Bu tür eserler, çocukların dünyayı tanımasına ve farklı perspektifler geliştirmesine katkı sağlar (10). Edebiyat aynı zamanda karakter eğitimi ve gelişim alanlarında güçlü bir araçtır (11). Özellikle kahramanlar, genellikle iyi ve erdemli özelliklerin temsilcileri olarak, okuyucuların özdeşim kurabileceği güçlü figürlerdir (12). Bu kahramanlar, olay, zaman ve mekân unsurlarıyla birlikte kurgunun önemli bir parçasını oluşturur ve okuyuculara ilham verir (8). Çocukların karakterlerle özdeşim kurarken, bu karakterlerin çocukların gelişim özelliklerine uygun olması da son derece önemlidir (13).

Rol-modeller, bireylerin sosyal ve duygusal gelişiminde kritik bir rol oynar (14). Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde, bireyler, çevrelerindeki kişilerden veya hayali karakterlerden ilham alarak kendi davranış ve değer sistemlerini şekillendirir (9). Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, rol-model alma sürecinin dikkat, hatırlama, taklit ve motivasyon aşamalarından oluştuğunu ifade eder (15,16). Bu süreçte aile, öğretmen, akran grupları ve edebi eserlerdeki kahramanlar gibi farklı kaynaklar, bireylerin gelişiminde yönlendirici bir etkiye sahiptir. Çocuklar, edebi eserlerde yer alan karakterlerle özdeşim kurarak onların değerlerini benimseyebilir ve davranışlarını model alabilir (17). Ancak bu kahramanların, çocukların yaş dönemine ve gelişim özelliklerine

uygun nitelikler taşıması son derece önemlidir (18). Edebi karakterlerin, etik ve sosyal değerleri teşvik ederek bireylerin sağlıklı kimlik geliştirme sürecine katkı sağladığı görülmektedir (8).

Öz şefkat, bireyin kendine karşı nazik davranması ve kendi olumsuz yönlerini ele alırken anlayışlı bir tutum sergilemesiyle ilişkilidir. Bu kavram, başarısızlık veya yetersizlik anlarında dahi bireyin kendisiyle açık ve destekleyici bir ilişki kurmasını ifade eder (19,20,21). Öz şefkatin temelleri erken çocukluk döneminde atılır. Çocukların karşılaştıkları zorlu yaşam koşullarında, bakım veren kişilerin tepkileri, çocukların kendilerine şefkat gösterme becerisini büyük ölçüde etkiler. Erken dönemde şefkatle yaklaşılmayan çocukların, kendilerine karşı da aynı şefkatsiz tutumu geliştirme olasılığı yüksektir (20,22). Özellikle ergenlik dönemi, bireylerin öz şefkat düzeylerinin en düşük olduğu bir dönem olarak dikkat çeker. Bu süreçte, öz şefkat geliştirmeye yönelik çalışmaların, bireylerin duygusal sağlığı üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir (22). Öz şefkat düzeyi yüksek bireylerin, daha düşük depresyon ve kaygı seviyelerine sahip olduğu, daha yüksek yaşam doyumu sergilediği birçok çalışmada ortaya konmuştur. Öz şefkat bireyin duygusal güvenliğini desteklerken, eyleme geçme gücünü artırır ve pasiflik yerine aktif bir problem çözme becerisini teşvik eder (21,23). Öz şefkat aynı zamanda, başkalarına şefkat gösterebilmenin temelini oluşturur ve bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle daha sağlıklı ilişkiler kurmasına katkıda bulunur (24).

Sosyal sorumluluk, toplumun refah seviyesini artırmak ve yaşam kalitesini iyileştirmek amacıyla gönüllü olarak yapılan eylemleri kapsar (25). Bu kavram, bireylerin topluma karşı duyarlılık geliştirmesi ve başkalarına yardım etme bilinciyle hareket etmesini ifade eder (26). Sosyal sorumluluğun temel nitelikleri arasında geniş bir kapsamının olması, görecelilik taşıması ve belirli yaptırımlar barındırması yer alır (27). Sosyal sorumluluk bilinci, erken yaşlarda gelişmeye başlar ve bu süreçte aileler ile okullar önemli bir rol oynar. Çocuklara yönelik sosyal sorumluluk eğitimi, onların toplumsal sorunların farkına varmalarını sağlamakla birlikte bilgi ve becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (28,29). Sosyal sorumluluğun gelişimi, bireyin entelektüel yeterlilik, empati, öz kontrol, akademik başarı ve ahlaki olgunluk gibi özellikleriyle doğrudan ilişkilidir (30,31). Ayrıca, sosyal sorumluluk düzeyi, bireylerin yaş, cinsiyet ve gelir durumu gibi demografik değişkenlerden etkilenebilir. Bu bağlamda, bazı araştırmalar bu

değişkenlerle sosyal sorumluluk düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (26,32,33).

Rol-model alma, sosyal sorumluluk ve öz şefkat konuları, sosyal bilimler (34,35,36), psikoloji (14,37) ve eğitim (12,30,38) alanlarında yoğun bir şekilde araştırılmıştır. Literatür taraması yapıldığında bu konularda hem yurt içinde hem de yurt dışında birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Sosyal sorumluluk alanında yapılan araştırmalarda genellikle "kurumsal sosyal sorumluluk" üzerine odaklanıldığı, eğitim alanında ise sosyal sorumluluk konusunun kısıtlı bir şekilde ele alındığı tespit edilmiştir. Ancak bu üç kavramın bir arada ele alındığı bir çalışmanın henüz bulunmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle rol-model alma, sosyal sorumluluk ve öz şefkat kavramlarının birlikte incelenmesi önemlidir ve bu alanda yapılacak çalışmaların literatüre önemli katkılar sağlayabileceği öngörülmektedir. Bu üç kavramı ele alan bir çalışmanın, entegre bir bakış açısı sunarak yeni araştırma alanlarına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, kavramların birbirleri üzerindeki etkisinin incelenmesiyle daha etkili sosyal sorumluluk ve eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Böylelikle bu araştırma, literatüre önemli bir katkı sunma potansiyeli taşımaktadır.

Rol-model alma, sosyal sorumluluk ve öz şefkat kavramlarının bir arada ele alınması, bilimsel literatürde genellikle bağımsız birer araştırma konusu olarak yer almıştır. Ancak bu üç kavramın kesişim noktasında yapılan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu durum, mevcut araştırmaların yalnızca bir ya da iki kavramı ele alarak, bu kavramların birbirleriyle olan etkileşimlerine dair derinlemesine analizler yapmamış olduklarını göstermektedir. Örneğin, sosyal sorumluluk üzerine yapılan çalışmalar genellikle kurumsal düzeyde ve daha çok davranışsal faktörler üzerinden yoğunlaşırken (26,32), öz şefkat ve rol-model alma daha çok bireysel gelişim bağlamında (17,19) incelenmiştir. Bu araştırma, söz konusu üç kavramı bir arada ele alarak, hem literatürdeki bu boşluğa katkı sunmayı amaçlamakta hem de bu kavramlar arasındaki ilişkilerin nasıl bir etki mekanizması oluşturduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, özellikle sosyal sorumluluk davranışlarının geliştirilmesinde rol-model alma ve öz şefkatin nasıl etkileşebileceğini inceleyen entegre bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu çalışma kapsamında ortaokul düzeyindeki öğrencilerin seçilmesinin temel nedeni, bu dönemin kimlik gelişimi, değer kazanımı ve sosyal-duygusal becerilerin şekillendiği kritik bir dönem olmasıdır. Ortaokul çağındaki bireyler, rol modellerden

etkilenmeye açık, sosyal sorumluluk bilincini geliştirmeye başladıkları ve öz şefkat kavramıyla ilk kez yüzleşebilecekleri gelişimsel bir aşamadır. Bu nedenle, bu yaş grubunda yapılacak çalışmaların hem bireysel gelişime hem de toplumsal katkıya yönelik etkilerinin daha belirgin ve sürdürülebilir olabileceği düşünülmektedir. Diğer çalışmalardan farklı olarak, bu araştırma, rol-model alma, sosyal sorumluluk ve öz şefkat kavramlarının birleşik etkilerinin eğitim ve psikolojik gelişim alanlarında nasıl bir etkileşim oluşturabileceğine dair yeni bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır. Böylece, literatüre katkı sağlamakla birlikte, daha etkili sosyal sorumluluk programları ve eğitim stratejilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulması mümkün olacaktır.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

1. Çocukların edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimleri ile cinsiyetleri, yaşları, anne öğrenim düzeyi, anne mesleği, baba öğrenim düzeyi, baba mesleği, kardeş sayısı, algılanan aile gelir düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, kitap okuma alışkanlığı ve kitap okuma alışkanlığıyla ilişkili sorular arasında anlamlı ilişki var mıdır?

2. Çocukların öz şefkat düzeyleri ile cinsiyetleri, yaşları, anne öğrenim düzeyi, anne mesleği, baba öğrenim düzeyi, baba mesleği, kardeş sayısı, algılanan aile gelir düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, kitap okuma alışkanlığı ve kitap okuma alışkanlığıyla ilişkili sorular arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Çocukların sosyal sorumluluk düzeyleri ile cinsiyetleri, yaşları, anne öğrenim düzeyi, anne mesleği, baba öğrenim düzeyi, baba mesleği, kardeş sayısı, algılanan aile gelir düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, kitap okuma alışkanlığı ve kitap okuma alışkanlığıyla ilişkili sorular arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Çocukların edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimleri ile öz şefkat düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Çocukların edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimleri ile öz şefkat ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Çocukların edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimleri ile öz şefkat ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI:

- Araştırma kapsamında kullanılan değerlendirme araçlarının, katılımcılar tarafından dürüst ve içtenlikle doldurulduğu varsayılmıŐtır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının Pendik ilçesindeki ortaokul ğrencilerinin genel durumunu yansıttığı varsayılmıŐtır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI:

- Bu araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'un Pendik ilçesinde öğrenim gören 5-8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.



2. GENEL BİLGİLER

Bu bölüm, rol-model alma davranışı, öz şefkat ve sosyal sorumluluk olmak üzere üç temel başlık altında yapılandırılmıştır. Her bir başlık, ilgili literatürde yer alan kuramsal çerçeve doğrultusunda ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca, bu kavramlara ilişkin gerçekleştirilen bilimsel araştırmalara da kapsamlı biçimde değinilmiştir.

2.1. ERGENLİK DÖNEMİ

Çocuk gelişimi, doğumdan itibaren fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal alanlardaki değişim sürecini kapsayan dinamik bir yapıya sahiptir (1). Bu süreçte genetik faktörler, aile ortamı ve çevresel etkileşimler, çocuğun gelişimsel ilerleyişinde belirleyici unsurlar arasında yer alır (2). Özellikle erken çocukluk dönemi, bireyin temel becerileri edindiği ve gelecekteki akademik, sosyal ve duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir evredir (3). Çocukluk yıllarında kazanılan yetkinlikler, bireyin ilerleyen yaşlarında karşılaşacağı gelişimsel aşamalar için bir altyapı oluşturur (4). Çocukluk döneminden ergenliğe geçiş süreci ise bireyin fiziksel, zihinsel ve duygusal yönlerden önemli değişimler yaşadığı bir dönem olup, kimlik gelişimi ve bağımsızlık kazanımı açısından belirleyici bir rol oynar (39).

Ergenliğe giriş genellikle fiziksel değişimlerin başlamasıyla ilişkilendirilir. Bu değişimler kızlarda ortalama olarak 10-12 yaşlarında, erkeklerde ise 11-14 yaşlarında görülmeye başlar (40). Ergenlik döneminin sona erışı ise birçok toplumda, ekonomik bağımsızlığın sağlanması, bilişsel öz-yeterliliğe ulaşılması, artan kendine güven ve davranış kontrolünün kazanılmasıyla ilişkilendirilir (41). Ergenlik dönemi yalnızca fiziksel değişimlerle sınırlı kalmaz; bilişsel alanlarda da önemli dönüşümler yaşanır. Özellikle soyut düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinde ilerleme görülür (43).

Ergenlik döneminde hormonal değişimlerin yanı sıra akademik baskılar, sosyal beklentiler ve kimlik arayışı gibi nedenlerle depresyon, kaygı bozuklukları ve düşük benlik saygısı gibi ruhsal sorunlar ortaya çıkabilir (44). Ergenlik dönemini, özellikle ailesinden sağlam bir destek alarak geçiren ergenlerin sorunsuz bir şekilde tamamlayabildiği görülürken, bazı ergenlerde bu dönemin yoğun ruhsal problemlere yol açtığı bilinmektedir (40). Ailesel destek, ergenin ruhsal ve sosyal gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Aile içi iletişimin güçlü olduğu durumlarda ergenler daha az sorun

yaşarken, aileden gelen desteğin eksik olduğu durumlarda duygusal zorluklar ve stres artabilir (45).

Edebiyatın ruh sağlığına olumlu etkileri olduğunu ifade eden birçok çalışma mevcuttur (5,6). Ancak, ülkemizde kitap okuma oranı oldukça düşük seviyededir ve sadece %4,5 civarındadır (46). Ergenlik dönemindeki bireylerin okuma alışkanlığını kazanabilmeleri için okumaya yönelik tutumlarının doğru bir şekilde belirlenmesi büyük önem taşır (7). Bir araştırmada, 627 ergenin kitap okuma alışkanlıklarını değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, ergenlerin sadece %14,01'inin günde bir buçuk saatten fazla kitap okuduğu, kitap okuyanların çoğunun ise genellikle geceleri kitap okuduğu ve %53,7'sinin kitap okumayı sevdiğini ifade ettiği ortaya çıkmıştır (46).

Çocuklar, okudukları edebi eserler aracılığıyla farklı yaşamları ve farklı kişilikleri tanır. Çocuklara yönelik yazılan eserlerde karakterleri oluştururken, çocukların gelişim özelliklerini dikkate almak önemlidir. Bu eserlerdeki karakterlerin, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimine destek olacak özelliklere sahip olması gerekmektedir. Çocukların yaşamlarında, edebi eser karakterleri iki şekilde rol oynamaktadır: Birincisi, çocuklar kahramanlarla özdeşim kurup onları kendilerine benzetebilir, ikincisi ise kahramanları rol-model olarak alabilirler (8). Edebi eserlerdeki kahramanların ahlaki açıdan problem teşkil eden özelliklere sahip olması, çocukların yanlış bir modelle özdeşleşmesine neden olabilir. Bu nedenle, edebi kurgulardaki kahramanların iyi ve özenle işlenmesi gerekmektedir. Çocuklara sunulan edebi eserlerde, istenen kişilik yönlerine sahip güçlü modeller yer almalıdır (13).

2.2. ERGENLİK DÖNEMİNDE ÇOCUK EDEBİYATI

Çocuk edebiyatı, hikâye, roman, fabl, karikatür, masal, efsane, fıkra, hatırat, seyahat yazısı, tiyatro, biyografi, mektup ve sohbet gibi edebi eser türleri, olayları, olguları ve durumları ele alır. Çocuk edebiyatında genellikle bir olay merkezde yer alır ve bu olayı yaşayan kahramanlar bulunur. Olaylar belirli mekanlarda ve zaman dilimlerinde gerçekleşir. Bu nedenle edebi eser unsurlarını kahraman, zaman, olay ve mekân unsurlarıyla sınıflandırmak mümkündür. Çocuklar, bu türleri zevkle okur çünkü daha kolay anlaşılır ve ilgi çekicidirler, bu da onların okuma tutumlarını olumlu yönde etkiler (8,9).

Çocuklar, okudukları eserler aracılığıyla dünyayı daha iyi tanıma fırsatı bulur ve okudukları ile yaşadıkları dünyayı karşılaştırarak yeni fikirler edinirler. Edebi eserlerde bulunan konu, olay, kahraman, duygu ve mesaj gibi unsurlar, çocukların gelişimine katkıda bulunur (10). Edebi eserler, karakter eğitiminde güçlü bir araç olarak kullanılabilir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarının yanı sıra birçok farklı gelişim alanı, edebi eserler aracılığıyla desteklenebilir. Gençlerin entelektüel düzeyleri, duygusal ve manevi olgunlukları da edebi eserler sayesinde gelişim gösterebilir (11).

Çocuk edebiyatında, çocukların ilgisini çekecek çeşitli türler yer alır ve bu türlerde olaylar kadar kahramanlar da önemli rol oynar (46). Masallar, iyilik ile kötülüğün mücadelesini konu edinirken, peri, prens ve cadı gibi olağanüstü özelliklere sahip kahramanlar içerir (47). Hikâye ve roman türlerinde ise daha gerçekçi olay örgüleri görülür ve kahramanlar genellikle çocukların yaşlarına yakın ya da onlara tanıdık gelen figürlerdir (48). Fabl türünde, insan özellikleri taşıyan hayvanlar ders verici hikayelerin merkezindedir ve tilki, aslan, kaplumbağa gibi hayvanlar sıkça karşılaşılan kahramanlardır (49).

Karikatür ve mizahi öyküler, çocukları eğlendirirken düşündürmeyi amaçlar ve kahramanlar abartılı özelliklerle donatılarak mizah yaratılır (50). Efsane ve destanlar gibi geleneksel türlerde, toplumun değerlerini temsil eden güçlü savaşçılar veya bilge kişiler çocuklara cesaret, erdem gibi değerleri aktarır (51). Fıkralar kısalıkları ve esprili yapılarıyla çocukların mizah anlayışını geliştirir (52). Seyahat yazıları ise farklı kültür ve coğrafyaları tanıtarak çocuklara dünyayı keşfetme imkânı sunar (53).

Biyografi ve hatırat gibi türler, tarihî veya kültürel öneme sahip kişilerin yaşam öykülerini anlatarak çocuklara gerçek hayattan rol-modeller sunar (54). Çocuklar, bu tür eserlerdeki kahramanların yaşamlarından ilham alarak kendi değerlerini ve hedeflerini şekillendirebilirler. Çocuk edebiyatındaki bu tür çeşitliliği, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini desteklerken onlara daha geniş bir bakış açısı kazandırır (8).

Çocuk edebiyatı eserlerinin nitelikli sayılabilmesi için belirli iç yapı özelliklerini taşıması gerekmektedir. Bu yapı, temanın çocuk dünyasına uygun biçimde işlenmesi, olay örgüsünün açık ve bütünlüklü olması, karakterlerin yaşantısal gerçekliğe ve gelişim düzeyine uygun şekilde sunulması gibi öğeleri içerir (198). Metnin dili açık, sade ve çocukların bilişsel düzeyine uygun olmalı aynı zamanda hayal gücünü destekleyici, merak uyandırıcı ve estetik bir anlatım barındırmalıdır (199). Çocuk edebiyatında

olayların neden-sonuç ilişkisi içerisinde gelişmesi, metnin iç tutarlılığını sağlarken, çocukların okuduğunu anlama ve ilişkilendirme becerilerine katkı sağlar. Ayrıca, metinlerde iletilmek istenen değerlerin doğrudan bir söylemle değil, metnin doğal akışı içinde verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle, nitelikli çocuk kitapları; çocuğun hem dil gelişimini hem de sosyal-duygusal gelişimini destekleyici bir yapıda olmalıdır (200).

2.2.1 Edebi Eser Kahramanları

Kahraman kelimesi, Yunanca kökenlidir ve "iyi kişi" anlamına gelir. Kahramanlar genellikle iyi ve erdemli kişilik özelliklerinin temsilcileridir (12). Edebi eser kurgularının en önemli unsurlarından biri kahramandır, çünkü okuyucu eseri okurken karakterle özdeşim kurabilir. Karakterler, edebi metinlerdeki olayları yaşayan, eylem, arzu, düşünce ve duygularıyla okuyucuya sunulan anlatı unsurlarıdır. Bu nedenle, olay, zaman, mekân ve kahraman unsurları edebi eserlerin yapı taşlarıdır (8). Edebi eserlerin dört önemli unsuru arasında yer alan kahraman, kurgunun ana öğelerini harekete geçiren ve bu öğeler arasındaki bağlantının kurulmasına öncülük eden dinamik bir güçtür. Kahraman unsurunun varlığı zaman ve mekân kurgusu olmadan da mümkündür (55).

Edebi eserlerin okur üzerindeki etkisi büyük ölçüde kahramana bağlıdır (10). Kahramanlar, farklı kültürlerden ve farklı deneyimlerden gelmelerine rağmen, belirli benzer kişilik özelliklerini sergilerler. Örneğin, diğer insanlara karşı sorumluluk duygusuyla hareket ederler, adaletsizliğe tahammülleri yoktur ve yüksek beklentileri yansıtan davranışlar sergilerler. Ayrıca, karşılaştıkları ani problemleri çözmede evrensel ahlaki ilkeleri takip ederler (12).

Çocuk edebiyatında, karakterler genellikle geliştirilmemiş 'kapalı' ve geliştirilmiş 'açık' karakterler olarak ikiye ayrılırlar. Kapalı karakterler, genellikle esas kahramanın daha iyi anlaşılması için kullanılan yan karakterlerdir. Bu karakterler, olaylar içinde genellikle tek bir özelliğiyle yer alır, eser boyunca büyük değişimler göstermezler ve insan gerçekliğini tam olarak yansıtmazlar. Diğer yandan, açık karakterler kurgu içinde detaylı bir şekilde anlatılır ve tanıtılırlar. Okura bu karakterler her yönleriyle sunulur. Açık karakterlerin iletilerini okuyucuya daha etkili bir şekilde aktarabilmek için ise kapalı karakterlere ihtiyaç vardır (10,55).

Çocuk edebiyatında bir başka karakter sınıflandırması ise devingen (dinamik) ve durağan (statik) karakterler şeklindedir. Olayların içinde değişim gösteren karakterler devingen, herhangi bir değişim yaşamayan karakterler ise durağan olarak kabul edilirler. Devingen ve durağan karakterler, kurgunun taşıdığı mesajın gücünü artırmak için gereklidir. Olayların kurgusunda devingen ve durağan karakterlerin kullanımında titizlikle çalışılması önemlidir. Çünkü çocuklar, sağlam bir nedensellik bağı olmadan gelişen olaylar sonucunda dönüşüm geçiren devingen karakterlere karşı güvensizlik hissedebilirler (55).

Çocuk edebiyatında karakter tasarımı beş önemli başlığı içerir: gerçeklik, yaş, karakter sayısı, cinsiyet, tür ve çeşitlilik. Gerçeklik kriterine göre, çocuk edebiyatı eserlerinde karakterler fantastik olabilir ancak gerçekçiliği içinde barındırmaları önemlidir. Çocuklar okudukları eserlerdeki karakterlerin benzerini dış dünyada bulamayacaklarına inanmamalıdır. Yaş kriterine göre, çocukların kendileriyle aynı yaş grubuna sahip karakterlerle özdeşim kurmaları daha kolay olduğundan, hitap edilen yaş grubuna uygun bir karakter yaşı seçilmesi önerilir. Karakter sayısı kriterine göre, kurgunun gerektirdiği sayıda karakter yeterlidir. Ancak geliştirilmiş (açık) karakter sayısının az olmasına dikkat edilmelidir, çünkü çok sayıda açık karakter çocuklarda kiminle özdeşim kuracakları konusunda karışıklığa yol açabilir. Cinsiyet değişkenine göre, çocuk kitaplarında baş karakterin cinsiyetinin dengeli bir şekilde dağılması önemlidir, ancak yapılan araştırmaların %76'sında baş karakterin erkek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, tür ve çeşitlilik kriterine göre, çocuk edebiyatında sadece insanlara değil, farklı hayvanlara ve nesnelere de yer verilmelidir (55). Çocuk edebiyatındaki kahramanlar, çocuklar için güçlü birer rol model haline gelebilir. Özellikle kitaplarda karşılaşılan karakterler, çocukların gerçek hayatta benimsedikleri davranışları ve kişilik özelliklerini doğrudan etkileyerek, onların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunur.

2.3. ROL-MODEL ALMA DAVRANIŞI

Rol-model, kişinin değer vererek örnek aldığı, özdeşim kurduğu ve taklit etmeye çalıştığı kişi ya da gruplardır (14). Bireyler rol-model aldıkları kişinin konumunda olmak ya da onun gibi olmak isterler. Bu kişiler kimi zaman gerçek yaşamdan bir kişi kimi zaman ise bir kurgu karakteridir. Rol-modeller bireylerin kariyer geliştirmesi, yeni şeyler

öğrenmesi ve motivasyon elde etmeleri için önemli rehberlerdir (56). Bireyler rol-modelleri sayesinde kendilerini şekillendirerek sosyal yaşamın bir parçası olurlar (9).

Kişilik gelişiminin önemli bir parçası olan rol-modeller, duygu, düşünce ve davranışlarıyla toplumun takdir ettiği ve taklit ettiği kişilerdir. Bu kişiler, insanlar üzerinde etki gücüne sahiptir ve onlara ilham verirler. Eğitim tarihinde, rol-modellerin önemli pedagojik katkılar sağladığı bilinmektedir (57). İyi rol-modeller, bireylerin düşünce ve davranışlarını şekillendirerek, yaşamları boyunca daha tutarlı seçimler yapmalarına katkıda bulunurlar (8). Rol-modeller, bireylere “ben de yapabilirim” duygusunu vererek motivasyon sürecinin bir parçası olurlar. Rol-modelin deneyimlerini gözlemleyen birey, kendi yaşamında karşılaştığı durumlar karşısında strateji geliştirecek becerileri öğrenir. Rol-model alınan kişi, aile üyesi, akraba, öğretmen, ünlü biri veya bir eser kahramanı olabilir. Etkili bir model, prestij ve güç sahibidir ve kendi kendine yetebilme özelliğine sahiptir (58).

Rol-model olan kişinin, toplum içinde her zaman bireylerle birebir etkileşimde olan biri olması gerekmez. Birçok insan, yalnızca kitle iletişim araçları vasıtasıyla tanıdıkları kişileri rol-model olarak benimseyebilir (16). Bireylerin rol-model aldıkları kişiler genellikle şunlardır: aile, yakın çevre, öğretmenler, kitap kahramanları, televizyon, sinema ve sosyal medya ünlüleri (15).

Bandura'ya göre, rol-model alınan kişinin rol-model alınmasının altında yatan bazı psikososyal nedenler bulunmaktadır (59). Bunlar şunlardır: rol-model alma davranışının meydana getirdiği pekiştireçler, bireysel güdülenme ve bireyin sahip olduğu yaşam deneyimleri, bireyin benlik algısını etkileyen duygusal deneyimler, rol-model alınan kişinin prestiji, bireyin sahip olduğu şema ve bilişsel yapılar ile mevcut psikolojik durumu (16). Ayrıca, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre, bir kişinin başka bir kişiyi rol-model alması için dört aşamalı bir süreci başarıyla tamamlaması gerekmektedir. İlk aşama modele yönelik dikkattir. İkincisi taklit edilecek davranışın hatırlanmasıdır, üçüncüsü taklit edilecek olan davranışın yeniden üretilmesidir ve dördüncü adım ise model alınan kişinin taklit edilecek davranışını yeniden göstermeye dair motivasyondur (15).

2.3.1. Çocuklarda Rol-Model Alma

Model alma, öğrenme biçimlerinden biridir. Bireyler, rol-model aldıkları kişiler gibi davranarak çeşitli davranış biçimleri geliştirmektedirler (13). Bireyler, rol-model alarak, öykünme yoluyla yeni beceriler kazanmaktadır. Bireylerin büyüüp gelişebilmesi için rol-modellere sahip olmaları son derece elzemdir (8,22). Model alma, her zaman değerleri, düşünceleri ve tutumları aktarmanın en güçlü faktörü olmuştur (60). Model alma davranışı, çocukların karakter gelişimi, risk alma becerileri, değerler eğitimi, pozitif sosyal ilişkiler ve okuma alışkanlığının edinimi gibi birçok konuda son derece önemlidir (61,62,63).

Belirli bir hedefe ulaşmış olan bir kimseyi rol-model alma davranışı, bireylerin belirlenen hedefe karşı inanç ve motivasyonunu güçlendirir. Hedeflediği başarıyı elde eden bireyleri görmek, insanlara başarının mümkün olduğunu gösterir. Aynı zamanda bireyler, yeni hedefler belirlemeye yönelik inançlarını geliştirir. Sosyal öğrenme kuramına göre, model alma davranışı birey üzerinde dört etki gösterir: İlk olarak, birey yeni inançlar, beceriler ve davranışlar edinir. İkinci olarak, model alma önceden öğrenilen davranışın yapılma sıklığı üzerinde bir etki yaratır. Üçüncü olarak, model birey için önceden yasaklanmış olan davranışı teşvik edilebilir hale getirebilir. Kişi, model aldığı bireyin davranışlarının onaylanma durumunu gözlemler. Dördüncü olarak ise, birey model aldığı kişinin davranışlarına daha benzer davranışlar gösterecektir (58).

Ergenlik, olmak istenen kişinin kendine özgü davranışlarının taklit edilmesiyle ergenin kim olduğunu keşfetme ve inşa etme dönemidir. Rol-model alma sürecinde rol-modele duyulan yakınlık ve modeli gözleme süreci önemli faktörlerdir (58). Ergenler, rol-model almanın gücünün ve karakter gelişimlerine yönelik işlevselliğinin farkındadır (64). Bu süreçte ergenler, model aldıkları kişinin sadece karakterini ve davranışlarını değil, aynı zamanda giyim tarzını, saç stilini ve yaşam biçimini de yansıtabilirler (65).

Çocuğun dış dünyayla ilişkisi arttıkça rol-model aldığı kişiler de çeşitlilik göstermeye başlamaktadır. Yaşamın ilk yıllarında ailesini ve yakın çevresini rol-model alan çocuğun yaşının ilerlemesiyle birlikte rol-model aldığı yeni bireyler ortaya çıkmaktadır (13). Çocuklar büyüdükçe arkadaşlarını, kitap ve film karakterlerini rol-model almaya başlarlar. Bireylerin yaşamının istikrarsız bir dönemini temsil eden ergenlik yılları, farklı alanlardan birçok kişiyi rol-model alma eğilimini beraberinde getirir. Bu dönemdeki bireylerin, düzen ve disiplin içinde motivasyona sahip olarak

potansiyellerini başarıyla ortaya koyabilmeleri için uygun rol-modellere ihtiyaçları vardır (8). Özellikle ortaokul döneminde öğrenciler, ailelerinden bağımsız olarak kimlik kazanma ve toplum içinde varlıklarını ispatlama amacıyla akran gruplarına daha fazla yönelmektedirler. Akran gruplarının rol-model olma potansiyelleri yüksektir ve ilerleyen çocukluk yaşlarında arkadaş grupları, rol-model konusunda aileden daha baskın hale gelmektedir (14).

2.3.2. Edebi Kurguları Rol-Model Alma

Edebi kurgularda yer alan karakterler, okuyucular üzerinde model alma noktasında oldukça yoğun bir etki gücüne sahiptir (9). Edebiyat yoluyla oluşturulan rol-modeller sayesinde, güçlü karakterler aracılığıyla öğrencilerin kişisel gelişimini desteklemek mümkündür (66). Çocuklar ve ergenler, okudukları edebi kurgulardaki karakterlerle özdeşim kurarak onları rol-model olarak benimseyebilmektedirler (17).

Çocuklara kazandırılmak istenen karakter özelliklerinin aktarımında edebi eserlerden faydalanmak son derece etkili bir yöntemdir. Çocuklar, okudukları eserlerde yer alan karakterler sayesinde yaşadıkları sorunların benzerini bir başkasının da yaşayabileceğini anlayarak rahatlama sağlarlar. Ayrıca kitap karakterlerinde yer alan özellikler sayesinde sosyal ve etik değerleri benimserler (13). Çocuklar, edebi eserlerde yer alan karakterleri rol-model alarak milli ve evrensel değerleri özümseyebilmektedir. Okudukları eserlerdeki karakterler sayesinde, iyiyle kötünün, doğruyla yanlışın ayrımını yapmayı öğrenirken aynı zamanda hayata hazırlanırlar. Edebi eserlerdeki uygun rol-modeller sayesinde çocuklar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak daha iyi ve doğru seçimlere yönlendirilebilirler (8).

Çocukluk dönemi söz konusu olduğunda, yalnızca çocukların gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak hazırlanan eserler etkili olmaktadır. Çocuklar, gerçek yaşamdan uzak, herhangi bir kusur barındırmayan karakterleri rol-model alırken zorlanmaktadır. Kusurları olan ve okuyan çocuğa yaşamın içinden biri olduğu hissini veren karakterler aracılığıyla çocuklar iyi ve doğru özellikleri rol-model alarak yaşamlarına uygulayabilmektedirler (18). Çocukların edebi kurgularda yer alan karakterleri rol-model alabilmeleri için kahramanın çocuğun ilgisini çekmesi, ona sevgi besleyebilmesi, kahramanla ortak hayallere ve özelliklere sahip olması, kahramanın karşılaştığı problemleri çözebilecek yeterlilikte olması ve yaşam gerçekliğini yansıtan özelliklere sahip olması gereklidir (10).

2.4. ÖZ ŞEFKAT KAVRAMI

Şefkat sözcüğü, insanların yaşadıkları acılara anlayışla, sıcaklıkla ve duyarlı bir şekilde yaklaşabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Öz şefkat ise, kişinin bu özellikleri kendine yönlendirebilmesi durumudur (21). İngilizcesi "self-compassion" olan kavram, Türkçeye öz-duyarlılık, öz-anlayış ve öz şefkat şeklinde geçmiştir. Ortak bir kullanım mevcut olmasa da çoğunlukla öz şefkat sözcüğü tercih edilmektedir (20). Öz şefkat, bireyin kendine nezaketle davranması ve kendiyle ilgili olumsuz yönleri ele alırken hassas davranış geliştirmesiyle ilgili bir kavramdır. Öz şefkat, kişinin kendisini yargılamasını ya da başkalarıyla kıyaslamasını gerekli kılmaz aksine, başarısızlık, yetersizlik ve kusurluluk durumlarında dahi kendimizle nazik ve açık görüşlü bir ilişki kurma şeklindedir (19).

Öz şefkat kavramını en iyi niteleyen soru, "Benim şu anda neye ihtiyacım var?" sorusudur. Bireylerin diğer insanlara karşı gösterdiği ilgi ve hassasiyeti kendilerine karşı da gösterebilmeleri, olumsuz benlik algısına karşı etkili bir müdahale olabilmektedir (20). Bu kavram, temelini Budist felsefeden almaktadır. Kavramın literatürde organize bir tanımını yapan ilk isim olan Neff, öz şefkati şöyle açıklamıştır: "Öz şefkat, bireyin kendi acılarına karşı açık olması ve ondan duygusal olarak etkilenmesi, ondan kaçınmaması ve onunla olan bağlantısını koparmaması; kendi acısını yatıştırma isteği üretmesi ve kendisini şefkatle iyileştirmesidir." (67,68). Öz şefkat kavramını Türk atasözlerinden "İnsan beşer, kuldur şaşar" ile açıklamak da mümkündür. Bu atasözünün ifade ettiği gibi, insan yaratılışı gereği hata yapmaya eğilimli bir canlıdır, yeryüzünde yanılığa düşmeyen kimse yoktur. Bu nedenle, insanın zaman zaman şaşırmasını ve yanılığın içerisine düşmesini hoşgörmek doğru olmalıdır (68).

Öz şefkat kavramı, kendine acıma ile karıştırılabilmektedir. Hâlbuki öz şefkat, kendine acıma eylemine karşı koruyucu bir etkiye sahiptir. Çünkü öz şefkat düzeyi yüksek olan bir birey, yaşamda başına gelen olumsuz olaylar karşısında kendini mağdur rolünde konumlandırmak yerine, bu deneyimi birçok insanın yaşadığı yaşam serüveninin bir parçası olarak görür (20). Bireyler, başkalarına karşı acıma hissettiklerinde kendilerini o olaydan soyutlama eğilimi gösterirler. Böyle durumlarda, "Bu onun başına gelen bir felaket ve çok şükür benim sorunum değil," diye düşünme eğiliminde olurlar. Halbuki, öz şefkatle gelen merhametli yaklaşımda kişi, karşısındakinin acısıyla bağ kurar ve bunun insanlığın ortak deneyiminin bir parçası olduğunu fark eder. Benzer şekilde, bireyler acı

veren deneyimler sonucunda kendilerine acıma eğiliminde bulduklarında içlerine kapanırlar ve başka bireylerin de benzer deneyimler geçirdiğini unuturlar. Kendine acıma davranışı, benmerkezci duyguları harekete geçirir ve yaşanan acıyı artırır. Öz şefkat sayesinde bireyler, kendi acılarını ve ötekilerin acılarını soyutlama eğiliminde bulunmadan ortak yaşam deneyiminin bir parçası olarak görürler (22).

Öz şefkat, bencillik ile de karıştırılabilmektedir. Başarısızlıklar ve hatalar karşısında kendini yargılamayan birey, kendi kusur ve hatalarının başkalarında da olabileceğinin bilincindedir. Bu nedenle, diğer insanlara karşı da daha esnek bir yaklaşım sergileyecektir (20). Öz şefkat, bireyin kendisinden ve acılarından kaçması değildir. Aksine, acılarına ve hatalarına dokunması, onlara karşı açık olmasıdır. Kişi, yetersizliklerini ve başarısızlıklarını insanlık deneyiminin bir parçası olarak görerek nezaketle kabul eder (22). Öz şefkatin karıştırıldığı diğer kavramlar pasiflik ve kendini şımartmadır. Oysa öz şefkat, anlamı itibarıyla bu kavramları da karşılamamaktadır (67).

Öz şefkat, zorlu yaşantılarla baş edebilme yetisini artıran önemli bir faktördür (20). Bireylerin hayattan daha fazla keyif alabilmeleri için kendileriyle barışık olmaları ve kendilerine karşı şefkatli davranmaları son derece önemlidir (23). Başkalarına karşı şefkatli yaklaşabilmek için kişinin önce kendi içinde şefkat geliştirebilecek bir temele sahip olması gerekmektedir. Başkalarına şefkat gösterebilmek, kişinin öncelikle kendine şefkat duyabilmesi ile mümkündür (67). Öz şefkatin, depresyon ve benzeri kendini yargılamanın yol açtığı olumsuz sonuçlara karşı bir izolasyon işlevi gördüğü bilinmektedir (68).

Kendine karşı şefkat gösteremeyen bireyler, diğer insanların acı veren yaşantılarına karşı da şefkatsiz bir tutum sergileyebilmektedirler. Bu nedenle, öz şefkat düzeyi yüksek olan bireylerin, diğer insanlara karşı da daha şefkatli ve merhametli oldukları söylenebilir (20). Öz şefkat düzeyi yüksek olan bireylerin daha az depresyon, daha az kaygı ve daha yüksek yaşam doyumu, daha yüksek zihinsel sağlık, daha yüksek düzeyde içsel motivasyon, daha yüksek akademik beceri gösterdikleri bilinmektedir (22).

Öz şefkat düzeyi yüksek olan kişiler, olumsuz yaşantılar karşısında kendilerine merhametli davranma eğilimindedirler. Bu kişiler, daha az kaçma ve kaçınma davranışı sergilerler; başarısızlıkları karşısında kendilerine sert bir öz eleştiri yapmak yerine, kendilerine karşı nazik ve anlayışlı bir tutum sergilerler. Yaşamsal deneyimlerini izole edici görmek yerine, daha geniş insan deneyiminin bir parçası olarak algırlar ve acı

veren duygu ve düşüncelerle özdeşleşmek yerine, onları bilinçli farkındalık düzeyinde tutarlar (22,24,69)

2.4.1. Öz Şefkatin Üç Yapısı

Öz şefkatin üç faktörü de kendi içerisinde olumlu ve olumsuz yapılar barındırmaktadır. Olumlu öz şefkat yapıları: öz sevecenlik, ortak paylaşımların bilincinde olmak ve farkındalık olarak sıralanabilir. Olumsuz öz şefkat yapıları ise: öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme şeklindedir.

ÖZ ŞEFKATİN 3 YAPISI



Şekil 2.1: Öz şefkatin üç yapısı

Öz sevecenliğe karşı öz yargılama yapısı, duygusal olarak başa gelen ızdıraplara karşı verilen yanıtla ilgilidir. Öz sevecenlikle kendine yaklaşan birey, karşılaştığı olumsuzluklarda kendine karşı nazik ve şefkatli bir tutum sergileyebilir. Bu birey, zorluklarla karşılaştığında kendini suçlamak yerine, empatik bir şekilde kendisine anlayış gösterir. Öte yandan, öz yargılamayla kendine yaklaşan birey ise, olumsuzluklar karşısında kendini suçlayıcı ve eleştirel bir şekilde değerlendirebilir. Bu kişi, başarısızlıklar ve hatalarla başa çıkarken, kendini değersiz hissedebilir ve bu durum, ruhsal sağlığı üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir.

Ortak paylaşımların bilincinde olmak yapısı, acı veren duygu durumlarının ve başa gelen kötü yaşantıların, insan olmanın doğal bir parçası olduğunu kabul etmekle ilgilidir. Bu farkındalık, karşılaşılan olumsuz deneyimlerin yalnızca bireye özgü

olmadığını, başkalarının da benzer deneyimler yaşadığını bilerek, bu yaşantıların insanlık deneyiminin bir parçası olduğunu görmeyi sağlar. Ortak paylaşımların bilincinde olan bireyler, zorluklar karşısında yalnız hissetmek yerine, bu deneyimlerin evrensel olduğunu fark eder ve bu durum onlara bir tür rahatlık verebilir. İzolasyon yaşayan bireyler ise, karşılaştıkları kötü deneyimleri yalnızca kendi öznel yaşamlarının bir parçası olarak görürler ve bu da onları daha fazla yalnızlaştırabilir. Bu durum, kişinin yaşadığı acıyı dış dünyadan soyutlamasına ve daha derin bir yalnızlık hissine yol açabilir.

Farkındalığa karşı aşırı özdeşleşme yapısı, bireyin yaşadığı olumsuz deneyimleri nasıl anlamlandırıldığı ve bu deneyimlere nasıl tepki verdiğiyle ilgilidir. Farkındalık, bireyin hissettiklerini ve yaşadığı durumları herhangi bir etikete ya da yargıya tabi tutmadan, olduğu gibi kabul etmesi anlamına gelir. Bu yaklaşım, deneyimlerin geçici ve değişken olduğunu fark etmeyi sağlar. Ancak aşırı özdeşleşme durumunda, birey yaşadığı olumsuz olayla yoğun bir bağ kurar ve bu olayı kişiliğiyle özdeşleştirir (örneğin, "şansız bir insanım" gibi ifadelerle). Bu şekilde kişi, zorlayıcı yaşantısının her zaman aynı şekilde devam edeceğini düşünür. Aşırı özdeşleşme, bireyin acıyı objektif bir şekilde değerlendirmesini engeller. Öz şefkat, bu tür özdeşleşmenin karşısında, kişinin yaşadığı deneyimi daha geniş bir insani deneyim perspektifinden değerlendirmesine olanak tanıyan zihinsel bir alan oluşturmayı amaçlar. Bu yaklaşım, acıyı kişisel bir etiket yerine, herkesin zaman zaman deneyimleyebileceği evrensel bir durum olarak kabul etmeyi teşvik eder (20,22,68).

2.4.2. Öz Şefkatle İlgili Psikolojik Yaklaşımlar

Öz şefkat kavramının kökeni Doğu'ya dayansa da Batılı psikologların çeşitli çalışmalarıyla bu kavramla ilişki kurmak mümkündür (22). Öz şefkatin psikolojik ve duygusal iyileşme süreçlerine etkisi, bir dizi psikolojik kuramla incelenmiştir. Psikoanalitik kuramda Winnicott'un gizil boşluk kavramı, öz şefkatle doğrudan ilişkilidir; bu kavram, bireyin hayal ve gerçek arasındaki farkı ayırt etme yeteneğini geliştirmesine ve böylelikle kendine karşı daha anlayışlı ve nazik bir tutum sergilemesine olanak tanır (70). Ayrıca, ilişki kuramda yer alan kişisel empati kavramı, öz şefkatin temel bileşenlerinden biri olan kendine karşı nazik olma yaklaşımı ve farkındalığı yansıtır (71). Hümanistik psikolojinin önemli temsilcileri, Rogers'ın "koşulsuz olumlu kabul" ve Maslow'un "B algısı" gibi anlayışlarıyla, öz şefkatin bireylerin kendilerini kabul etme ve duygusal olarak dengede kalmalarına nasıl yardımcı olabileceğini vurgulamışlardır. Bu

kuramlar, öz şefkatin yalnızca bireysel psikolojik iyilik hali üzerinde değil, aynı zamanda başkalarıyla olan ilişkilerde de pozitif etkiler yarattığını gösteren önemli bulgular sunmaktadır (72).

Psikoanalitik kuramın temsilcilerinden Winnicott'un bahsettiği gizil boşluk kavramının öz şefkat ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu kavram, hayal ve gerçek arasındaki ortak deneyimi ifade etmek için kullanılmaktadır. Gizil boşluk kavramı, bebeğin anneye kendisini tek ve bütün bir varlık olarak görmesinden, onunla ayrışmasına doğru ilerleyen obje gelişimini yansıtır. Başlangıçta kendini annenin bir parçası olarak gören bebek, isteklerinin tamamının yerine getirilmemesiyle birlikte anneden farklı bir varlık olduğunu kavramaktadır. Böylelikle kendisi için olan ve olmayanı ayırt edilmesiyle birlikte, ortak insanlık deneyimini fark etmeye başlayan çocukta öz şefkat gelişimi başlar (67).

İlişkisel kuramda kişisel empati kavramından bahsedilir. Kişisel empati, bireyin kendine yargılayıcı olmadan yaklaşmasını ifade etmektedir. Bu kuramda kişisel empati, başkalarına gösterilen empatiye benzetilir ve ilişkiler için bir düzenleyici deneyim olarak değerlendirilir. Öz şefkat kavramının üç temel bileşenine benzer kavramlar, kişisel empati içinde de yer almaktadır. Bunlar: bireyin kendine karşı sevecen olması, bilgece farkındalık ve insanlığın ortak deneyimleridir (67).

Öz şefkat kavramı, hümanistik kuramın birçok temsilcisinin görüşleriyle örtüşmektedir. Hümanistik kuramın temsilcilerinden Rogers'ın "koşulsuz olumlu kabul" anlayışı, öz şefkat kavramıyla yakından ilişkilidir. Olumlu kendini kabul, kişinin kendisini dinlemesini ve başına gelecekler için kaygılanmamasını sağlar. Hümanistik kuramın önemli bir diğer temsilcisi olan Maslow'un "B algısı" olarak ifade ettiği kavram da, yargılamayan, affeden ve sevgi dolu kendini kabul anlayışını yansıtmaktadır. Bir diğer hümanistik kuramcı olan Snyder ise "içsel empati" kavramını açıklar. Bu kavrama göre, kişinin kendi deneyimlerine karşı merhametli ve şefkatli olması terapinin önemli hedeflerinden biridir (67).

2.4.3. Çocuklukta Öz Şefkat Gelişimi

Öz şefkatin gelişiminde erken çocukluk dönemi yaşantıları son derece önemlidir. Çocukların erken dönemde gördüğü yetiştirilme tarzı, büyüdüklerinde öz şefkati yüksek bir yetişkin olup olmayacaklarını etkiler. Erken çocukluk döneminde çocukların

karşılaştıkları zorlu yaşam koşullarında bakım veren kişi veya kişilerin gösterdiği tepkiler önemli olmaktadır. Bu dönemde duygu düzenlemeyle ilgili beyin bağlantıları gelişirken, çocuklar gözlemledikleri bireylerden yatıştırma becerilerini edinerek kendilerini sakinleştirmeyi öğrenirler. Erken çocukluk döneminde, özellikle birinci dereceden bakım veren kişi tarafından sakinleştirilmemiş ve kendisine karşı şefkatli yaklaşılmamış çocukların bu duruma dair beyin bağlantıları gelişmeyeceği için kendilerine karşı şefkatli davranmayı öğrenememektedirler (20,22). Öz şefkat düzeyi yüksek ailelerde yetişen çocukların, öz şefkat düzeyi düşük ebeveynler tarafından yetiştirilen çocuklara göre öz şefkat düzeyi daha yüksek olmaktadır (73).

Bireyin hayatında en yoğun olarak öz şefkate ihtiyaç duyduğu dönem olan ergenlik dönemi, genellikle öz şefkat düzeyinin en düşük olduğu dönemdir. Ergenlik döneminde artan benmerkeziyetçilik, izolasyon duyguları ve duygularla aşırı özdeşleşme gibi nedenler, öz şefkat düzeyinde büyük bir düşüşe yol açmaktadır. Bu dönemde öz şefkat düzeyini artıracak çalışmalar yapılmasıyla, ergenliğin duygusal olarak daha dengeli ve farkındalığı yüksek bir şekilde atlatılması mümkün olabilecektir (22).

Kişinin bir şeyi fark edebilme ve ona katılabilme becerisi, içsel duygu durumlarıyla ilişkilidir. Bu durum, çocukların ailelerinden aldıkları empatiyle yakından alakalıdır. Erken dönemde bakım veren sıcak ve destekleyici ebeveynlerle kurulan ilişki, çocukların daha anlayışlı, merhametli ve öz şefkatli bireyler olmasını etkilemektedir. Tersine, soğuk ve eleştirel ebeveynlerle yetişen çocukların daha düşük öz şefkat göstermesi olasıdır (22). Kendilerine ve çevredeki diğer bireylere karşı şefkatli tutum sergilenen bir ortamda yetişen çocukların, kendilerine ve çevredeki diğer bireylere karşı şefkatli bir tutum izleme olasılığı yüksektir. Bireyler, çocukluk döneminde nasıl bir ortamda yetişirlerse, ilerleyen zamanlarda kendilerine karşı da o yaklaşımı sürdürmektedirler. Çocuklarda birincil bakım veren kişinin yatıştırıcı ses tonu, sergilediği olumlu yüz ifadesi, teması, konuşma ve dinleme biçimi, öz şefkatin gelişiminde son derece önemli başlangıçların temelini oluştursa da yapılan araştırmalar öz şefkat düzeyinin ilerleyen yaşlarda da artırılabilirliğini göstermektedir (74).

Öz şefkatin gelişiminde model olarak öğrenme oldukça etkili olmaktadır. Bu nedenle, erken çocukluk dönemi öz şefkat gelişimi için oldukça önemli bir yaşam dönemi olarak kabul edilir. Bireylerin model aldıkları ilk sosyal ortam olan aileler, öz şefkatin gelişiminde kritik öneme sahiptir (75). Öz şefkat gelişimini desteklemek amacıyla,

bireylerin duygusal ve davranışsal problemlerine eşlik eden düşünme şekillerinin değiştirilmesi, olumlu ve olumsuz düşünme biçimlerinin farkında olmalarının sağlanması, düşünme şekilleri üzerine tartışmanın faydalarını anlamalarının sağlanması, alternatif düşünceler üretmeye teşvik edilmeleri ve yaşamda karşılaşılan olumsuz durumların değiştirilebileceği yöntemleri denemeye teşvik edilmeleri önemli ve olumlu sonuçlar doğuracaktır. Farkındalığın, öz şefkat için önemli bir bileşen olması nedeniyle, bireylerin farkındalık düzeyini artıracak eğitimlerin öz şefkat düzeyinde artış sağlayacağı düşünülmektedir (20).

2.4.4. Öz Şefkatin Gelişim Üzerindeki Etkileri

Bireylerin olumlu ruh sağlığı ve ruhsal dayanıklılık düzeyini anlamada öz şefkat oldukça önemli bir değişken olarak görülmektedir (21,22,76). Öz şefkat, olumlu ruh sağlığında belirleyici olan birçok değişkeni içermektedir (75). Öz şefkat düzeyi yüksek olan kişiler, olumsuz olaylar karşısında kendilerine nezaketle ve ilgiyle yaklaşırlar (69). Bu kişiler yaşantılarında yer alan acı verici ve üzücü durumlarla ilgili yüksek farkındalıkları sayesinde, kendilerini iyileştirecek kaynakları ayırt etme ve bu kaynaklardan etkili şekilde faydalanma konusunda daha başarılı olmaktadır (75). Literatürde yapılan sistematik bir araştırma sonucunda, öz şefkatin yüksek olmasının daha az ruh sağlığı problemine, öz şefkatin düşük olmasının ise daha fazla ruhsal problemle ilişkili olduğu ortaya konmuştur (25).

Öz şefkat düzeyi yüksek olan kişilerin başkalarına karşı olan merhamet (75,77), yaşam doyumu (20,67,75), benlik saygısı, iletişim becerileri, öz kabul düzeyleri (21), iyimserlik (75), mutluluk (20,67), pozitif psikoloji, duygusal zekâ, sosyal sorumluluk (67), iş tatmini (68), mesleki doyum (67), olumlu beden algısı (78,79), baş etme becerisi, psikolojik sağlamlık, içsel motivasyon (75) duygu düzenleme (23) düzeyleri daha yüksek olmaktadır. Öz şefkat düzeyi yüksek olan kişilerin kaygı bozukluğu, öfke, yalnızlık duygusu, duygu düzenleme problemleri (21), narsisizm (23), kendini yargılama, yeme bozukluğu, mükemmeliyetçilik (67), depresyon, anksiyete (21,23,67) düzeyleri ise daha düşük olmaktadır.

Öz şefkat, benmerkezci olmayı gerektirmez. Aksine, öz şefkat düzeyi yüksek olan kişi, başkalarına karşı da daha kolay şefkat geliştirebilir. Öz şefkati yüksek birey, kendisi de dahil olmak üzere tüm insanların şefkate layık olduğunun bilincindedir. Kendini daha az yargılayan birey, başkalarını da daha az yargılar. Dolayısıyla, kendine karşı şefkatli

olmak, başkalarına karşı da şefkatli olmakla yakından ilişkilidir. Hatalarına karşı kendini kolaylıkla affedebilen birey, başkalarının hatalarını da daha kolay affedebilir (22).

Öz şefkatin kişilerde pasifliğe yol açabileceği yönünde bazı düşünceler mevcuttur. Ancak aksine, öz şefkat eksikliği kişilerde pasifliğe yol açabilir. Yetersizlik hissi ve benliğe karşı suçlayıcı tavırlar, kişinin öz saygısını ve öz farkındalığını zedeler. Bu iki özelliğe sahip olmadan harekete geçme gücünü bulmak zor olabilir. Öte yandan, öz şefkat sayesinde kişinin duygusal güvenliği artar ve öz saygısı ile öz farkındalığı yükselir, bu da eyleme geçme gücünü geliştirir. Kişinin kendini kınama korkusu duymadan net bir şekilde gözlemleyebilmesi, uyumsuz duygu ve düşünce kalıplarını daha doğru bir şekilde algılayıp düzeltmesini sağlar (22,80).

Çocukluk çağında görülen istismar ve ihmal gibi kötü muamelelerin düşük öz şefkat ve depresyonla ilişkili olduğu bilinmektedir. Uyumlu ve güvenli aile ortamı da öz şefkat düzeyini etkileyen bir etmendir. Uyumlu ve güvenli bir aile ortamında yetişen çocukların öz şefkat düzeylerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir (20). Ülkemizde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, öz şefkatin çocukluk çağı travmaları ve sonraki psikopatoloji arasında hem koruyucu bir mekanizma hem de bir risk faktörü olarak önemli bir işlevi olduğu tespit edilmiştir. Öz şefkatin yüksek olması, bireyleri çocukluk çağı travmaları ve yaşamın sonraki dönemlerindeki psikopatolojik risk faktörlerinden koruyabilmektedir (81).

Öz şefkate cinsiyete ve kültüre bağlı farklılıklar olup olmadığı konusunda birbiriyle çelişen çalışmalar olduğu bilinmektedir. Yapılan bazı araştırmalara göre öz şefkat düzeyi cinsiyet, yaşanan yer, kiminle yaşadığı, eğitim görülen üniversite bölümü, sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (75). Kadınların erkeklere kıyasla öz şefkat düzeyinin daha yüksek olduğunu öne süren çalışmalar olduğu gibi kadınların erkeklerden daha düşük öz şefkat düzeyine sahip olduğunu öne süren çalışmalar da mevcuttur (22,82).

Öz şefkatin kültürel farklılıklarına bakıldığında, Asyalılar gibi kolektif kültürden gelen ve Budist öğretilerle daha erken dönemde karşılaşan toplumlarda öz şefkat düzeyinin daha yüksek olduğunu ileri süren çalışmalar literatürde yer almaktadır (22,83). Fakat Asyalıların öz eleştiri eğilimine daha yatkın olmaları nedeniyle, öz şefkat düzeylerinin Batılılara göre daha düşük olacağını öne süren çalışmalar da mevcuttur (84).

2.5. SORUMLULUK KAVRAMI

Sorumluluk, bireyin yaşına, cinsiyetine, gelişim düzeyine uygun olarak kendisi ve başkaları adına belirli görevleri yerine getirmesi yükümlülüğüdür (32). Sorumluluk, başka bir tanımlamayla bireyin kendine özgü tercihlerde bulunması ve bu tercihlerin sonuçlarını olumlu ya da olumsuz ayırt etmeksizin üstlenmesidir (85). Bir başka tanımlamaya göre ise sorumluluk, kişinin seçimler yapması ve bu seçimlerinin sonuçlarını üstlenmesidir (86). Sorumluluk sahibi olan bireyler, kendilerine ve diğer insanlara karşı saygılıdır. Kendi işlerini kendi yürütürler ve başka insanlara gereksiz yere sorumluluk yüklemeyiz. Kişisel değerlerinin bilincindedirler ve duygu, düşünce ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenirler (86).

Sorumluluk, genellikle değerler eğitimi çatısı altında incelenen bir kavram olduğu gibi hukuki, politik, etik ve cezai alanlarda da ele alınan önemli bir kavramdır. Sorumluluk kavramı çok kapsamlı olarak incelendiği için ve birçok farklı kaynaktan beslendiği için çeşitli tasniflerle sınıflandırılmıştır (28). Sorumluluk kavramı temelde iki kategoride incelenmektedir: bireysel ve sosyal sorumluluklar. Bireysel sorumluluk, kişinin kendisinden beklenen tutum ve davranışları bilerek hem toplum için hem de kendi bireysel ihtiyaçları için yerine getirmesidir. Bireysel sorumluluklarının bilincinde olan bireyler, kendi kendilerine yetebilir, davranışlarının sorumluluğunu üstlenir, özeleştirir yapabilir ve zamanlarını verimli olarak değerlendirebilirler. Sosyal sorumluluk ise, kişinin sadece kendi çıkarlarını değil, aynı zamanda toplumun çıkarlarını da gözeterek hareket etmesidir. Sosyal sorumluluklarının bilincinde olan bireyler, doğaya ve çevreye saygılıdır, sosyal problemlere duyarlıdır ve ahlaki değerlere sahiptirler. Bu iki kavramın yanı sıra, "bireysel sosyal sorumluluk" kavramı da önem taşımaktadır. Bu kavram, bireylerin kişisel beklenti içinde olmadan, yaşadıkları toplumun değer yargılarına uygun şekilde davranış göstermelerini ifade eder. Başka bir tanımlamayla bireysel sosyal sorumluluk, kişisel eylemlerin toplum üzerindeki etkisini bilerek hareket etme davranışdır (32). Şahan (2011), sorumlulukları şu şekilde kategorize etmiştir: bireysel sorumluluklar, sosyal sorumluluklar, ortak sorumluluklar, yasal sorumluluklar, dini sorumluluklar ve akademik sorumluluklar (87).

Toplumda sosyal sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmenin yolu, bireysel olarak sosyal sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmekle mümkündür. Bireysel sorumluluk ise çaba gösterme, katılım, kendi kendini yönlendirme ve eylemleri için genel

bir saygı gösterme gibi başlıklarla ilişkilidir (88). Bir toplumda sorumluluk bilincinin yerleştirilmesi belli başlı koşullarla ilişkilidir. Bu koşullar şunlardır: İnsanların ne için sorumlu oldukları konusunda bir anlaşma bulunmalıdır. Sorumluluk konusunda toplumda bir fikir birliği olmalıdır. İnsanlar arasındaki sistematik ilişkiler yasalarla ve geleneklerle açıklığa kavuşturulmalıdır (27).

2.5.1. Sosyal Sorumluluğun Tanımı

Sosyal sorumluluk denildiğinde genellikle kamu ve özel sektör ile sivil toplum kuruluşları gibi kurumsal sosyal sorumluluk kavramları akla gelir ve bu kurumların topluma sundukları hizmetler incelenir. Ülkemizde sosyal sorumluluk alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, büyük çoğunluğunun kurumsal odaklı olduğu görülmektedir. Kurumsal sosyal sorumluluk araştırmalarının yanı sıra bireylerin sosyal sorumluluk faaliyetlerini ele alan araştırmalar ise oldukça sınırlı kalmıştır. Bu durum, bireylerin sosyal sorumluluk faaliyetlerinin kurumlarınkiler kadar göz önünde olmamasıyla ilişkilendirilebilir (33). Sosyal sorumluluğa ilişkin tam ve kesin bir tanımlama yapmak oldukça güçtür çünkü sosyal sorumluluk kavramı değerler kavramıyla yakından ilişkilidir ve değerler kavramı toplumdan topluma, kişiden kişiye oldukça büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Sosyal sorumluluk kavramına ilişkin genel kabul görmüş bir tanımlama yapmak mümkün olmasa da kavramı ilk ortaya atan kişilerden biri olan Davis'in tanımlamasına göre sosyal sorumluluk, işletmelerin ekonomik ve teknik çıkarlarının ötesinde kararlar alıp bu kararları uygulamaya koymalarıdır. Günümüz dünyasında karşılaşılan birçok problem, işletmelerin sınırsız faaliyetleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, işletmelerin bu faaliyetlerini sınırlayan sosyal sorumluluk bilincinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Kişinin karşılık beklentisi içine girmeden başka insanlara yardım ederek, kişisel menfaatleri yerine toplumsal çıkarı desteklemeye yönelik yurttaşlık bilinciyle ortaya koyduğu her türlü eylem sosyal sorumluluk kapsamına girer. Sosyal sorumluluk, toplumda olan bitenlere karşı farkındalık geliştirme halidir (26).

Sosyal sorumluluk, toplumdaki refah seviyesini artırmayı hedeflemenin yanı sıra mevcut refah durumunu da korumayı amaçlar. Sosyal sorumluluk, başkalarının iyi olması ve refah içinde yaşaması için içsel bir görev bilinciyle sorumlu tutum ve davranışlar sergilemekle ilişkilidir. Sosyal sorumluluk sahibi bir birey, herhangi bir kişisel çıkar gözetmeksizin gönüllülük esasıyla başkalarına yardım eder. Bu bireyler, diğer insanlarla

ve dış dünyayla olan ilişkilerinde adalet ve şefkat temelli bir ahlaki farkındalık gösterirler (33). Bireylerin kendi refahları, toplumun geri kalanının refahıyla bağlantılıdır. Diğer bireylerin refahlarının artması için gösterilen her türlü gönüllü çaba da sosyal sorumluluğun bir parçasıdır. Refah içinde bir yaşam ve sağlıklı bir toplum, sosyal sorumlulukla doğrudan ilişkilidir (27). Topluma olumsuz etki edebilecek her türlü etkinin ortadan kaldırılması veya zararının minimize edilmesi için atılan her türlü adım, sosyal sorumluluk eylemi olarak adlandırılır (28).

Bireylerin, toplumsal gelişime katkı sağlamak amacıyla çeşitli çalışmalara gönüllü olarak katılım göstermeleri de sosyal sorumluluğun bir parçasıdır (89). Sosyal sorumluluğun temel amacı, yaşanılan topluluğu daha iyi bir yer haline getirmektir. Bu çerçevede, toplumda bulunan her bireyin aktif katılımı ve birlikte hareket etme bilinci son derece önemlidir (90). Sosyal sorumluluk, bireyin hem yaşadığı toplumun hem de tüm dünyanın refahı için gönüllü olarak, ödev bilinciyle, bireysel çaba gerektiren atılımlarda bulunması ve sosyal problemlerin çözümü için çaba sarf etmesidir. Sosyal sorumluluk faaliyetleri, bireyin yakın çevresinden uzak çevresine kadar uzanan, sınırı olmayan bir alandır. Bu çerçevede, bir bireyin, yol üzerinde araçlara zarar vereceğini düşündüğü bir taşı alıp uygun bir yere kaldırması, kan bağışi yapması veya yoksullara maddi destek sunması gibi çeşitli örnekler bulunmaktadır (29).

Sosyal sorumluluğun nitelikleri şu şekilde sıralanabilir: Sosyal sorumluluğun kapsamı geniştir. Halkın birçok kesimini, birçok meslek grubunu ve birçok farklı nitelikteki insanı farklı şekillerde etkileyebilir. Sosyal sorumluluk görecelidir, anlamı ve kapsamı bireyden bireye göre oldukça farklılık gösterebilir. Sosyal sorumluluğun yaptırımları vardır, bir görev ve sorumluluk söz konusu olduğunda bunun yaptırımları olması kaçınılmazdır (27).

Sosyal sorumluluğun ortaya çıkışı üzerinde bazı nedenler etkili olmuştur. Bunlar şunlardır: sosyal zorunluluk, sosyal tepki ve sosyal duyarlılık. Geçmişten günümüze sosyal sorumluluğun en önemli denetçisi ve sorumlusu devletler olmuştur. Devletler, çeşitli sosyal faaliyetleri kontrol ve yönetme sorumluluğunu üstlenmişlerdir. Zamanla, devletler içinde şirketleşmenin artmasıyla birlikte, sosyal sorumluluklar yasalar ve düzenlemeler aracılığıyla takip edilmiş ve denetlenmiştir. (27).

Tarihsel düzlemde sosyal sorumluluk üç dönemde incelenmektedir. Birinci dönem, sosyal sorumluluğun medeniyetler ve dinler ile başladığı dönemdir. İkinci dönem, sanayi devrimi öncesi dönemi ifade eder. Üçüncü dönem ise sanayi devriminden günümüze kadar uzanan süreci kapsar ve sosyal sorumluluğun modern anlamda şekillendiği dönem olarak kabul edilir. Sosyal sorumluluk kavramı, medeniyetlerin ve dinlerin hakimiyetinde olduğu dönemlerde belirli aileler, sülaleler, dini ve askeri kuruluşlar tarafından uygulama alanı bulmaktaydı. Bu dönemlerde temel yönlendirici faktörler dini inançlar ve ahlaki görüşlerdi. Örneğin, günümüzde bilinen en eski yasalar olan Hammurabi Kanunları'nda, sosyal sorumlulukla ilişkili olarak çalışanları korumaya yönelik ekonomik düzenlemeler bulunduğu bilinmektedir (91).

2.5.2. Bireysel Sosyal Sorumluluk

Sosyal sorumluluk kavramı genellikle kamusal sosyal sorumluluk olarak anılmaktadır. Ancak bu terim karışıklığa neden olabilir. Bu nedenle, "bireysel sosyal sorumluluk" terimi kullanılarak bireyin kendi eylemlerine yönelik sorumluluğunu vurgulamak mümkündür. Bireysel sosyal sorumluluk, kurumların gerçekleştirdiği faaliyetlerden ziyade bireyin kendi eylemlerinin toplumsal sorumluluğunu ifade etmektedir. Bireysel sosyal sorumluluğun beş özelliği şu şekilde sıralanabilir: gönüllülük esaslı olması, toplumsal faaliyetlere duyarlılık göstermesi, öğrenilebilir olması, bir proje yürütme ve işbirliği sürecini içermesi, toplumdaki her alana yönelik olmasıdır (92).

Bireysel sosyal sorumluluğun aşamaları şunlardır:

- 1- Problemin farkında olma.
- 2- Probleme ilişkin veri toplama ve farkındalık geliştirme.
- 3- Problemin çözümüne yönelik ortaklar bulma.
- 4- Problemin çözümüne yönelik strateji geliştirme.
- 5- Geliştirilen projeyi uygulama.
- 6- Projeyi değerlendirme (93).

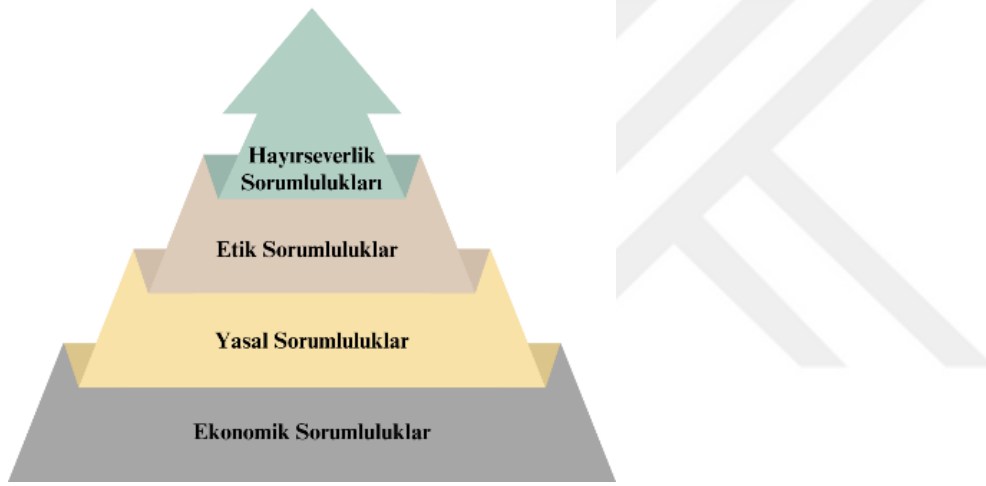
Bireysel sosyal sorumluluğa örnek olarak şunlar gösterilebilir: Barınaklarda gönüllü olarak çalışmak, hayırseverlik yapmak, adil ve dürüst olmak, kan bağışında bulunmak, geri dönüşüm faaliyetinde bulunmak, çevreye daha az zarar veren faaliyetlerde

bulunmaya gayret göstermek. (Örneğin iş yerine arabayla değil bisikletle gitmek), zamanın bağışlamak (32).

2.5.3. Sosyal Sorumluluğun Boyutları

Carroll, sosyal sorumluluğu dört başlık altında inceleyen bir sosyal sorumluluk piramidi oluşturmuştur. Bu piramitte, tabandaki en geniş alanda ekonomik sorumluluklar yer alır. Ekonomik sorumlulukları sırasıyla yasal sorumluluklar, etik sorumluluklar ve hayırseverlik sorumlulukları izler (94).

Carroll'un Sosyal Sorumluluk Modeli



Şekil 2.2: Carroll'un sosyal sorumluluk modeli

Ekonomik sorumluluklar, tüm diğer sorumlulukların temelini oluşturur. Yasal sorumluluklar, kanunlar ve düzenlemeler çerçevesinde faaliyetlerin yürütülmesini ifade eder. Ahlaki sorumluluklar, yasal yükümlülüklerin boşluklarını dolduran ve doğru ile dürüst olmayı, insan haklarına saygılı yaşamayı gerektiren sorumluluklardır. Hayırseverlik sorumlulukları ise iyi niyeti güçlendiren ve iyi bir insan olmaya katkı sunan sorumluluk davranışlarıdır. Bu sorumluluk, diğer sorumlulukların ötesinde bir boyut taşır ve zorunlu olmadan gösterilen sorumlulukları yansıtır (95).

2.5.4. Türkiye’de Sosyal Sorumluluk Çalışmaları

Günümüzde dünyada ve ülkemizde artan gelir dağılımı eşitsizlikleri, terör olayları, göç dalgaları, iklim değişiklikleri ve hastalıklar ile salgınların artışı gibi problemler, bireylerin daha fazla sosyal sorumluluk almasını zorunlu kılmaktadır (29). Modernleşmenin etkisiyle dünya genelinde bireyselleşme önem kazanmıştır. Bu durum, egoizm ve bireysel değerleri ön plana çıkarırken, diğerkâmlık, yardımlaşma ve sosyal sorumluluk gibi kavramların geri planda kalmasına neden olmuştur. İnsanların birbirleri için kaygılanmayı bıraktığı ve yalnızca bireysel menfaatleri doğrultusunda hareket ettiği bir sistemin uzun süre varlığını koruyamayacağı düşüncesiyle hareket eden devletler, Birleşmiş Milletler gibi küresel ölçekli topluluklar altında bir araya gelerek çalışmalar yürütmektedir (96).

Tarihsel anlamda Türk toplumunda sosyal sorumluluk kavramı düşünüldüğünde, akıllara en eski kurumlardan biri olan ve genellikle Ahilik olarak bilinen lonca sistemi gelmektedir. Yıllar boyunca, lonca sistemi içerisinde çalışan bireylere eğitim, sosyal hizmet ve güvenlik hizmetleri sunulmuştur. Ayrıca, Osmanlı döneminde kurulan vakıflar, sosyal sorumluluk açısından büyük atılımların öncüleri olmuştur (92). Türkiye Cumhuriyeti’nde, 1924 Anayasası’nda sosyal sorumluluk adına pek bir düzenleme görülmezken, 1950-1957 yılları arasında farklı meslek kuruluşlarına yönelik bazı yasalar çıkarılmıştır. Sosyal sorumluluk kapsamında meslek odalarının anayasal dayanağa kavuşması ise 1961 Anayasası ile mümkün olmuştur. 1982 Anayasası’nda ise konu hakkında daha ayrıntılı düzenlemeler yapılmıştır.

Günümüzde Türkiye’de sosyal sorumluluk kapsamında çalışmalar yürütmek amacıyla kurulmuş 207.161 dernek bulunmaktadır. Ülkemizdeki dernek sayısının yüksekliğine rağmen gönüllü faaliyetlere katılım oldukça düşüktür. Türkiye’de yürütülen bir çalışmanın bulgularına göre, insanların %66,9’u herhangi bir gönüllü faaliyete katılmamaktadır (92). Bu düşük katılım oranlarına rağmen özellikle çocuklara yönelik bazı sosyal sorumluluk projeleri dikkat çekmektedir. Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı ve çeşitli sivil toplum kuruluşları iş birliğiyle yürütülen “Oku-Yorum, Yazı-Yorum” projesi; çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmayı, eleştirel düşünme ve ifade becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır (206). Bunun yanı sıra Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından başlatılan “Gönül Elçileri” projesi hem gönüllülük bilincini artırmayı hem de çocuklara yönelik destek çalışmalarını yaygınlaştırmayı hedeflemiştir. Bu tür projeler,

bireysel katılım düşük olsa da toplumsal düzeyde gönüllülüğün çocuk gelişimi bağlamında nasıl desteklendiğini göstermektedir (207).

2.5.5. Çocuklarda Sosyal Sorumluluk

Sorumluluk duygusunun gelişimi, bu duygunun erken yaşlarda tecrübe edilmesiyle yakından ilişkilidir. Bu bilincin gelişebilmesi için bireylerin sorumluluk alabilecekleri ortamlarda yetişmeleri gerekmektedir. Eğer bireyler seçim yapma ve yaptıkları seçimlerin sonuçlarını karşılama imkânı bulamamışlarsa, sorumluluk duygusuna sahip olmaları oldukça zor olacaktır. Bu nedenle, yaşamın erken dönemlerinden itibaren ailelerin çocuklarına sorumluluklar vermesi, bu önemli yaşam becerisinin gelişimi açısından önemlidir. Sorumluluk bilincine tam olarak erişemeyen bireylerin yaşamlarının her aşamasında birçok problemle karşılaşma olasılığı oldukça yüksektir. Çocuklarda öz disiplin kazanma ve hayat boyu başarı elde etme gibi konularda sorumluluk, önemli bir yaşamsal beceri olarak görülmektedir. Çocuklar genellikle aile ve arkadaş ortamında sorumluluk bilincini edinirler. Aile, bu gibi önemli değerlerin eğitiminde başlıca etkili olarak kabul edilir; ancak çocukların okullarda geçirdikleri zaman, aileleriyle geçirdikleri zamandan daha fazla olabilir. Bu durum, okulun sorumluluk gibi sosyal becerilerin ediniminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (28). Çocukların eğitiminde sosyal sorumluluk, çocuğa belli bilgi ve beceriler kazandırılarak ve toplumda var olan sorunların farkına vardırıılarak sağlanır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun birinci maddesinde sosyal sorumluluk eğitimi yer almaktadır: *'Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek'*. Aynı şekilde, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci maddesi de şöyledir: *'Bireylerde toplumsallaşmayı ve üretkenliği sağlayıcı davranış değişiklikleri oluşturmak'*. Ülkemizde okullarda uygulanan, çocuk esirgeme kurumu ve huzurevi ziyaretleri, çevre temizliği ve ağaçlandırma gibi çeşitli uygulamalar sayesinde çocukların sosyal sorumluluk bilinci desteklenmektedir (29).

Sosyal sorumluluk bilinci, günlük yaşamda, yakın ilişkilerde ve çeşitli ortamlarda gelişir. Ailelerle, akranlarla, okullarda ve diğer topluluklarda yaşanan deneyimler, bireyleri eylemlerinin sonuçları üzerine düşünmeye teşvik ederek sosyal sorumluluk bilincini güçlendirir. Okullarda planlı bir sosyal sorumluluk eğitimi ise çocukların sosyal sorumluluk konusunda bilinçli bireyler olarak yetişmeleri açısından son derece önemlidir (26). Sosyal sorumluluk bilincinin gelişiminde sosyalleşme ve eğitim önemli faktörlerdir. Sosyalleşme, kişilik özellikleri, ailenin yetiştirme tarzı ve eğitim gibi birçok unsurdan etkilenerek ortaya çıkar. Eğitim ise sosyal sorumluluk gelişimini hem resmi hem de gayri resmi bir düzlemde destekleyerek sağlar (97).

Sosyal sorumluluk üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal sorumluluk düzeyi arttıkça entelektüel yeterlilik, hazır bulunuşluk, olumsuz durumları görme ve algılama kapasitesi, empati kurabilme yeteneği, ve eyleme geçme gerekliliği hissetme (31), öz kontrol ve öz düzenleme becerisi, (30), akademik başarı (26), öğretmen ve akranlarla olumlu iletişim (26), bilişsel gelişim (98), zeka seviyesi (33), bilinçli tüketim davranışı (32), aile şefkati, demokratik iklim, okul dayanışması, topluluk bağlılığı, güvenilir dostluk, adil toplum inancı ve gönüllülük deneyimi (99), ahlaki olgunluk (100), özaşkınlık (yardımseverlik, evrensellik), muhafazakarlık (geleneksellik, güvenlik ve uyma) (33), artmaktadır. Sosyal sorumluluk düzeyi arttıkça maddi değer algısı (29), azalmaktadır. Yaş ilerledikçe sosyal sorumluluk düzeyinin azaldığını (99) ifade eden çalışmalar olduğu gibi yaş ilerledikçe sosyal sorumluluk düzeyinin arttığını tespit eden çalışmalar da mevcuttur (26).

Literatürde yer alan bazı çalışmalar babaların ve annelerin öğrenim düzeyi arttıkça (100), çocukların eğitim düzeyi arttıkça (33) ve maddi gelir düzeyi (32), arttıkça sosyal sorumluluk düzeyleri artmaktadır. Bu çalışmaların aksine sosyal sorumlulukla cinsiyet ve gelir durumunun (86,100), anne babanın öğrenim düzeyinin (26,28), maddi gelir düzeyinin (29), anlamlı bir ilişkisinin olmadığı ifade eden çalışmalar da mevcuttur. Alanda yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde sosyal sorumluluk düzeyiyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin kadınların lehine olduğu tespit eden çalışmalar da mevcuttur (23,33).

2.3.6. Rol-Model Alma, Öz Şefkat ve Sosyal Sorumluluk İlişkisi

Rol-model alma, sosyal sorumluluk ve öz şefkat konularına dair hem ulusal hem de uluslararası alanda pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (10,15,30,36,99,101,102,103). Edebi eserleri rol-model alma üzerine yapılan araştırmalarda, öğrencilerin kahraman algıları (12), rol-model tercihlerinde cinsiyet farklılıkları (36) ve Türkçe ders kitaplarında yer alan kahramanları rol-model alma eğilimleri (9) gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Öz şefkat konusundaki çalışmalar incelendiğinde ise, öz şefkatin psikolojik dayanıklılık ile ilişkisi (104), sosyal kaygı ve öz şefkat bağlantısı (102), iyimserlik ve kötümserlik özellikleriyle öz şefkat ilişkisi (105) ve öz şefkat ile empati arasındaki bağ (37) gibi çalışmalar öne çıkmaktadır. Sosyal sorumluluk üzerine yapılan araştırmalarda ise genellikle "kurumsal sosyal sorumluluk" kavramına odaklanıldığı (33,91), eğitim alanında ise sosyal sorumluluğun sınırlı sayıda araştırmayla ele alındığı (28,29,99,100,106) tespit edilmiştir. Ancak, bu üç kavramın birlikte ele alındığı bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Bu nedenle, rol-model alma, sosyal sorumluluk ve öz şefkat kavramlarının bir arada incelenmesinin, entegre bir bakış açısı sunarak yeni araştırma alanlarına öncü olabileceği ayrıca, bu üç kavramın birbirine olan etkilerinin incelenmesiyle daha etkili sosyal sorumluluk ve eğitim programlarına katkıda bulunarak bireysel gelişimi destekleyeceği düşünülmektedir.

Özellikle çocuk gelişimi açısından bakıldığında, bu üç kavram arasındaki ilişki, birbiriyle iç içe geçmiş ve birbirini besleyen dinamiklere sahiptir. Çocuklar, rol-model aldıkları kişilerin öz şefkatli tutumlarını gözlemleyerek, kendilerine karşı daha hoşgörülü ve empatik bir yaklaşım geliştirirler (196). Bu süreç, onları başkalarına karşı daha sorumlu ve toplumsal fayda sağlama isteğiyle donatır. Bu bağlamda, sosyal sorumluluk sadece toplumun yararına hizmet etmekle kalmaz, aynı zamanda bireysel psikolojik sağlığı da destekler (197).

Bu üç kavramın entegrasyonunun incelenmesi, sadece teorik bir katkı sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda sosyal sorumluluk ve eğitim programlarına önemli bir katkı sunacaktır. Eğitim müfredatlarında rol-model alma, öz şefkat ve sosyal sorumluluk arasındaki etkileşimleri anlamak, daha etkili ve bütünsel bir yaklaşım geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Özellikle çocuklar ve ergenler için hazırlanan eğitim programlarında, öz şefkatin rol-model alma yoluyla artırılması, öğrencilerin sosyal sorumluluk bilincinin de gelişmesine zemin hazırlayabilir. Rol-model alma, öz şefkat ve sosyal sorumluluk

kavramlarının bir arada incelenmesi, bu üç kavramın birbirine olan etkilerini anlamak ve eğitim ile bireysel gelişimi desteklemek adına önemli bir araştırma alanı oluşturacaktır. Bu alandaki daha kapsamlı çalışmalar, eğitim politikaları ve sosyal sorumluluk projelerine katkıda bulunarak bireylerin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde daha sağlıklı bir şekilde gelişmelerini sağlayabilir.

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde rol-model alma, sosyal sorumluluk ve öz şefkat ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara kronolojik olarak yer verilmiştir.

2.6.1. Rol-Model Alma ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde rol-model alma ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara kronolojik olarak yer verilmiştir.

Bricheno ve Thornton (2003) çocukların rol-model almaya ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada 10-16 yaş aralığındaki çocukların öğretmenlerini rol-model alma eğilimleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları yaygın olarak kabul gören bazı görüşlerin aksini ortaya koymuştur. Örneğin, erkek öğrencilerin yaşayacakları erkek öğretmen rol-model eksikliğinin düşünüldüğü gibi bir problem ve yoksunluk olmadığı ortaya konulmuştur. Çalışmanın bulgusuna göre 10- 16 yaş aralığındaki öğrenciler öğretmenlerini cinsiyetlerinden bağımsız olarak bir rol-model olarak görmektedirler (107).

Polat (2012), öğrencilerin kahraman algılarını incelediği yüksek lisans tezinde öğrencilerin kahramanlara yönelik algılarını ölçmek amacıyla geliştirdiği görüşme sorularını kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 302 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin ilköğretim ders kitaplarında yer alan kişileri, aile bireylerini, arkadaşlarını, öğretmenlerini kahraman olarak görmelerinin yanı sıra medya, internet gibi kitle iletişim araçlarında izledikleri kişileri de kahraman olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın diğer bulgularına göre, öğrencilerin en çok tercih ettikleri kahraman özellikleri şunlardır: icat yapan, cesur, ülkesini kurtaran, yardımsever, zeki, kurtarıcı, güçlü, dürüst, lider, ileri görüşlü, güvenilir, başarılı, tanınmış, çalışkan, vatansever, savaşçı, yenilikçi, yol gösterici, yararlı işler yapan, devlet kuran. Bir başka bulguya göre, öğrencilerin kahraman olarak seçtikleri kişiler sırasıyla: bilim insanı, sanatçı, sporcu, din adamı, hayal ürünü, politikacı, tarihi

karakter, edebiyatçı olmuştur. Ayrıca öğrenciler rol-model aldıkları kişileri sırasıyla: Atatürk, Hz. Muhammed, annesi, öğretmeni, babası, Fatih Sultan Mehmet olarak ifade etmiştir (12).

Estrada ve ark. (2015), ergenlerin, kahraman ve rol-model seçimlerindeki cinsiyet farklılıklarını incelediği çalışmayı ABD, İspanya, Hong Kong, Katar ve Malezya'da yaşları 13-19 aralığında olan 765 ergenle gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, hayran olunan erkek kahramanların sayısı hayran olunan kadınların sayısını açıkça geride bırakmıştır (%73,3'e karşı %26,7). Çalışmanın bir diğer bulgusu ise, ergenlerin kendi cinsiyetlerini tercih etme olasılıklarının daha yüksek olduğu yönündedir. Ayrıca ergenlerin hayranlık duydukları yetişkinlerin yarısından fazlasını sporcular, film, televizyon ve müzik yıldızları oluşturmaktadır. Ergenlerin kişisel olarak tanıdıkları yetişkinlerle ilgili olarak, erkekler ve kadınlar arasında daha dengeli bir seçim gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir ve ebeveynler ergenlerin en sık tercih ettikleri tanıdıkları rol-modeller olmaktadır (36).

Spanothymiou ve ark. (2015), çocukların çocuk kahramanları ve edebiyattaki kötü karakterleri değerlendirmelerini inceledikleri çalışmada 6. sınıfta öğrenim gören 97 çocukla on soru içeren bir anket doldurma çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulgularına göre çocukların kahramanları karakterize ettikleri başlıca kategoriler sırasıyla şunlardır: güçlü, eğlenceli, iyi/kötü, cesur, yakışıklı/sevimli, güçlü, komik, maceracı, zeki, ilginç, mutlu/neşeli, yaramaz, garip, kararlı, zayıf, sosyal, çok zeki olmayan, adil, sinsi, içe dönük. Çocukların kötü karakterlere atfettikleri başlıca özellikler sırasıyla şunlardır: kötü, sıkıcı, zayıf, yalancı, garip, güçlü, yaramaz, çok zeki olmayan, komik, ilginç (108).

Aytan ve ark. (2016), Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metin kahramanlarını rol-model olma durumlarına göre inceledikleri çalışmanın materyalini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında kullanılan 7. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Kahraman Değerlendirme Ölçeği" ile elde edilmiştir. Kitapta incelenen 14 öyküden 7'sinde yer alan kahramanların çocuklara rol-model olma yeterliliğine sahip olduğu, 7'sinde yer alan kahramanların ise rol-model olma yeterliliğine sahip olmadığı tespit edilmiştir (10).

Küçükbiş (2016), rol-model alma davranışlarının fiziksel aktivite tutumlarıyla ders seçimleri üzerindeki etkisini incelediği doktora tezi çalışmasını, 2015-2016 eğitim

ve öğretim yılında 7, 8, 9 ve 10. sınıf öğrencisi olan 328 kadın ve 658 erkek olmak üzere toplamda 986 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, "Bilişsel Davranışçı Fiziksel Aktivite Ölçeği (BDFA)" ile elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, rol-model alma davranışının, kişisel engeller alt boyutu haricinde tüm değişkenler ile arasında pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca demografik değişkenler açısından incelendiğinde, öğrencilerin rol-model alma davranışının sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği fakat rol-model alma davranışının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (16).

Karakuş ve Çoksever (2019), değerler eğitiminde rol-model olarak kadın kahramanları inceledikleri çalışmada Türkçe, Sosyal Bilgiler, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan kadın kahramanların, ortaokul öğrencilerine hangi değerlerle rol-model olabileceklerini incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre ders kitaplarında yer alan kadın kahramanların vatanseverlik, liderlik, saygı, sevgi, eşitlik, duyarlılık, çalışkanlık, yardımseverlik, iyilik yapma, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık gibi pek çok değeri kazandırmada öğrencilere rol-model olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır (109).

Türk (2020), popüler dizilerin ve filmlerin lise öğrencilerinin rol-model alma davranışı üzerindeki etkilerini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında Siirt ilinde üç farklı okulda öğrenim gören 30 lise öğrencisiyle görüşme gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmede öğrencilerle 8-15 dakika süren yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Nvivo10 programı kullanılarak içerik analizi yapılarak elde edilen araştırma bulgularına göre öğrencilerin dizi-film karakterlerini rol-model aldıkları tespit edilmiştir. Bu rol-model alma davranışı, kariyer edinme, fiziksel görünüm ve kıyafet, konuşma stili, vatan sevgisi, motivasyon elde etme ve sosyal ilişkiler gibi farklı noktalarda duygu, düşünce ve davranışlarda değişikliğe yol açtığı tespit edilmiştir (58).

Karaca (2020), ortaokul öğrencilerinin rol-model algıları ile fen bilimlerine yönelik öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını 2018-2019 döneminde Kayseri’de 1200 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Nicel veriler, "Fen Bilimlerine Yönelik Öz düzenleme Ölçeği" ve "Rol-Model Alma Algısı Belirleme Ölçeği" ile, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ve rol-model özdeğerlendirme formu ile toplanmıştır. Sonuçlara göre, rol-model alma algısının yeniden üretme ve akılda tutma boyutları fen

bilimlerine yönelik özdüzenlemeyi yordarken, motivasyon boyutu yordayamamıştır. Ayrıca, rol-model algısı alt boyutlarının fen bilimlerine yönelik özdüzenleme becerilerini desteklediği bulunmuştur (14).

Kaya ve Algur (2022), ortaokul öğrencilerinin rol-model alma tercihlerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmayı Ankara ilindeki çeşitli imam-hatip ortaokullarında öğrenim gören 856 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Rol-Model Tercihleri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin rol-model tercihlerini, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, tercih etme sürecinde tesirinde kalınan unsurlar, okuldan memnuniyet düzeyi ve öğretmenlerle iletişim düzeyi anlamlı düzeyde etkilemektedir. Çalışmanın bir başka bulgusuna göre öğrencilerin ilk sırada rol-model aldıkları kişiler aile üyeleri olmaktadır. Aile üyelerini ise sırasıyla, aile yakınları ve öğretmenler izlemektedir (15).

Kaya ve Aydın (2023), ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan kahramanları rol-model alma eğilimlerini inceledikleri çalışmayı 365 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri “Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçek öğrencilere Google Forms üzerinden ulaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin, Türkçe ders kitaplarında yer alan edebi eser kahramanlarını yüksek düzeyde rol-model almakta oldukları tespit edilmiştir. Çalışmanın diğer bulgularına göre, çocukların televizyon izleme sıklığıyla rol-model alma eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki varken, cinsiyet, ebeveyn öğrenim durumu, kitap okuma alışkanlığı, internet kullanımı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (9).

Hammond ve ark. (2024), ergenlerin ünlü karakterleri rol-model almaları üzerine yaptıkları araştırmayı ABD'nin kuzeydoğusunda yaşayan, yaş ortalaması 14.09 olan 596 ergen ile gerçekleştirmişlerdir. Ergenlere örnek aldıkları ünlüler ve bu ünlüleri tercih nedenleri sorularak analiz gerçekleştirilmiştir. Ergenler, sporculardan politikacılara, aktivistlerden YouTube yıldızlarına kadar çeşitli ünlüleri rol-model olarak seçmiştir. Bulgular, gençlerin ünlüleri genellikle karakter özellikleri nedeniyle örnek aldığını göstermiştir. Bu çalışma, ünlü kişilerin gençler üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerinin daha kapsamlı araştırılması için bir temel oluşturmaktadır (110).

Bu bölümde, rol-model alma konusunda yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çeşitli araştırmalara yer verilmiş. Her araştırma, farklı yaş grupları ve kültürel bağlamlarda rol-model alma davranışını incelemiş, çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda, çocukların, ergenlerin ve öğrencilerin rol-model tercihleri, kahraman algıları, ve bu tercihlerdeki cinsiyet farklılıkları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmaların ortak noktalarından biri, rol-model alma davranışının bireylerin kişisel gelişiminde önemli bir yer tuttuğudur. Ayrıca, bu davranışın çeşitli sosyal faktörlerden, kültürel normlardan ve medyanın etkilerinden şekillendiği görülmektedir. Bu araştırmaların genel değerlendirilmesi, rol-model alma olgusunun sadece bireysel değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal faktörlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle gençlerin ve öğrencilerin rol-model aldıkları kişilerin, hayatlarına yön veren figürler olarak önemli bir yer tuttuğu ve bu durumun eğitimsel, psikolojik ve sosyal anlamda önemli etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, medya ve popüler kültürün bu süreçteki etkisi, daha fazla araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.6.2. Öz Şefkat ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde öz şefkat ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara kronolojik olarak yer verilmiştir.

Neff ve McGehee (2010), ergenlerin öz şefkat ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri üzerine yaptıkları bir çalışmada, yetişkinlerin yanı sıra ergenlerin de iyi oluşlarının güçlü bir yordayıcısının öz şefkat olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre, aile, bilişsel faktörler ve refah arasındaki bağlantıda öz şefkatin güçlü bir yordayıcı olduğu görülmüştür (104).

Andiç (2013), lisede öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirdiği tez çalışmasında ergenlerin bağlanma tarzları, öz şefkat düzeyleri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubuna toplamda 490 katılımcı dahil olmuştur ve yaş ortalaması 17.26'dır. Araştırmada veriler, "Demografik Bilgi Formu", "Ergenlik Konuları Ölçeği (EKÖ)", "Çok Boyutlu Bağlanma Ölçeği (ÇBBÖ)", "Öz-Şefkat Ölçeği (ÖŞÖ)", "Kısa Semptom Envanteri (KSE)" ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ergenlik konuları, bağlanma tarzları, öz şefkat ve psikolojik belirtiler birbirleriyle ilişkili bulunmuştur. Bağlanma tarzları ile ergenlik döneminde zihni meşgul eden konular arasındaki ilişkide, öz şefkatin alt boyutlarının aracı rollerinin olduğu tespit edilmiştir (111).

Akın ve Akın (2014), öz şefkatin topluluk duygusu üzerindeki yordayıcı etkisini inceledikleri çalışmada, 401 lise öğrencisine “Öz-Şefkat Ölçeği” ve “Topluluk Duygusu Ölçeği”ni ulaştırarak verileri elde etmişlerdir. Çalışmanın korelasyon analizi sonuçlarına göre, öz şefkat, ortak insanlık ve farkındalık özellikleri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Ayrıca öz şefkat, öz-yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme özellikleriyle negatif ilişkili bulunmuştur. Bir başka ifadeyle öz şefkat pozitif topluluk duygusu olan ortak insanlık ve farkındalık ile pozitif ilişkiliyken, negatif topluluk duygusu özelliği olan izolasyonla negatif ilişkili bulunmuştur (34).

Zessin ve ark. (2015), öz şefkat ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada öz şefkati yüksek bireylerin bireysel refahlarının daha yüksek olduğu varsayımından yola çıkarak bir meta-analiz gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre öz şefkatin daha çok bilişsel ve psikolojik iyi oluşla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bireysel refah üzerinde öz şefkatin nedensel bir etkisi olduğu da saptanmıştır (112).

Sun ve ark. (2016), ergenler arasında öz şefkat ve psikolojik iyilik arasındaki cinsiyet farklılıklarını araştırdıkları çalışmada, 12-16 yaş aralığındaki 277 ergenle çalışmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir öz şefkat farklılığı bulunmamıştır. Ancak, öz şefkatin bileşenlerinden olan izolasyon ve farkındalık boyutlarını erkeklerin kızlara göre daha fazla sergilediği tespit edilmiştir. Öte yandan, kızların öz şefkatin alt bileşenlerinden olan ortak insanlık boyutundan erkeklere göre daha fazla yararlandığı belirlenmiştir (103).

Bluth ve ark. (2017) ergenlerde öz şefkat ile duygusal iyi oluş arasındaki ilişkide yaş ve cinsiyet farklılıklarını inceledikleri çalışmada, 7. sınıftan 12. sınıfa kadar olan yaş grubundaki ergenlerle çalışmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, öz şefkat tüm duygusal iyi oluş ölçütleriyle ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, yaşı daha büyük olan kızların, yaşı daha küçük olan kızlara ve tüm yaş grubundaki erkeklere göre daha düşük öz şefkat düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Yaşı daha büyük olan ergenler arasında, öz şefkatin koruyucu rolü erkeklerde kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Öz şefkat düzeyi ortalama ve düşük olan ergenlerin, öz şefkat düzeyi yüksek olan ergenlere göre daha yüksek düzeyde depresif belirti gösterdikleri de tespit edilmiştir (113).

Marsh ve ark. (2018) öz şefkatin ergenlerin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisini inceledikleri meta-analiz çalışmasında, ergenlerle yapılmış 19 çalışmaya yer vermişlerdir (76). Çalışmanın bulgularına göre, öz şefkatin anksiyete, depresyon ve diğer psikolojik problemlerle negatif ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öz şefkat eksikliği ergen bireylerde duygusal zorluklara neden olmaktadır (25).

Gill ve ark. (2018) ergenlerde sosyal kaygı ve öz şefkat arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmayı yaşları 14-18 yaş aralığında değişen 316 ergenle gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın bulguları 7 ölçek kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öz şefkat büyük bir etki büyüklüğüyle sosyal kaygı ile ters orantılı bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda, ergenlerin sosyal kaygısını önlemede veya tedavi etmede potansiyel olarak öz şefkat temelli eğitimlerin faydalı olabileceği önerisinde bulunulmuştur (102).

Şimşek (2019)'in öz şefkat konusu üzerine gerçekleştirdiği tez çalışmasında lise öğrencileriyle çalışmıştır. Bu çalışmada öz şefkatin iyi oluş kavramıyla arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma 2018-2019 yılları arasında 337 kız, 312 erkek toplamda 649 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerine, “Öz Şefkat Ölçeği”, “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan, kendini başarılı ve orta düzeyde başarılı olarak algılayan öğrencilerin öz şefkat puanları, kendilerini başarısız olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Çalışmanın bir başka sonucuna göre, öz şefkat ile öznel iyi oluş, olumlu duygular ve yaşam doyumu arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır. Öz şefkat ile aile ile ilişkilerde ve önemli diğerleri ile ilişkilerde doyum arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir (114).

Sakarya ve ark. (2020), ortaokul öğrencilerinin iyimserlik ve kötümserlik özellikleri ile öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya 350 öğrenciyi çalışmaya dahil etmişlerdir. Araştırmada verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği (ÇÖŞÖ)” ve “İyimserlik Kötümserlik Ölçeği” ile toplamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, cinsiyet, gelir durumu ve sınıf değişkenleri ile negatif öz şefkat, baba öğrenim durumu değişkeni ile pozitif öz şefkat alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre yaş arttıkça öz şefkat düzeyi düşmektedir, 11-12 yaş gurubu öğrencilerin pozitif öz şefkat puan ortalamaları 13-14 yaş çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İyimserlik ile pozitif öz şefkat arasında pozitif yönde ilişki olduğu, negatif öz şefkat ile iyimserlik arasında ise negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Kötümserlik ile de pozitif öz şefkat arasında negatif, negatif öz şefkat arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (105).

Bluth ve ark. (2020) ebeveynlerin öğrenim düzeyleriyle ergenlerin öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada 7-12. Sınıflarda öğrenim gören 1057 ergenle online anket gerçekleştirerek veri toplamışlardır. Bu ankette ebeveyn eğitim düzeyi ve öz şefkatle ilgili sorular yer almıştır. Çalışmanın bulgularına göre annelerin eğitim düzeyinin ergenlerin öz şefkat düzeyleriyle ilişkili olmadığı fakat babaların eğitim düzeylerinin annelerin öz şefkat düzeyleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Babaları üniversite eğitimi almış olan ergenlerin öz şefkat düzeylerinin en yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Babaları üniversite eğitimi almamış ya da yüksek lisans ve doktora eğitimi almış olan ergenlerin öz şefkat düzeyinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir (115).

Inam vd (2021) ergenlerde mutluluğun yordayıcısı olarak öz şefkat ve empatiyi inceledikleri çalışmayı Pakistan ülkesinde 566 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulgularına göre öz şefkat ve empatinin ergenlerde mutluluğun yordayıcılarından olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre erkek ergenlerin öz şefkat ve farkındalık düzeyleri kadınlardan daha yüksektir (37).

Türk (2022) lise öğrencileriyle yapmış olduğu tez çalışmasında öz şefkat ile ruminasyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya yaşları 14-18 aralığında olan 591 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşamın Anlamı Ölçeği Lise Formu”, “Ruminasyon Ölçeği” ve “Öz-Şefkat Ölçeği Lise Formu” ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öz şefkat düzeyi, cinsiyet, lise türü, algılanan akademik başarıya göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yaşamın anlamı düzeyi ile öz şefkat düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öz şefkat düzeyi ile ruminasyon düzeyi arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bir başka sonucuna göre ise, öğrencilerin öz şefkat düzeyleri yaşamın anlamı düzeylerini olumlu etkilemektedir (116).

Anılğan (2022) ergenlerin öz şefkat, stresle başa çıkma ve sosyal bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez çalışmasını İstanbul’da resmi Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören 529 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Verileri,

“Kişisel Bilgi Formu”, “Öz-Şefkat Ölçeği”, “Sosyal Bağlılık Ölçeği” ve “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği” ile elde etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öz şefkatın cinsiyet, anne-baba birliktelik durumu, psikolojik yardım alma deneyimi göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öz şefkat ile sosyal bağlılık arasında ve öz şefkat ile kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal destek arama ve stresle başa çıkma arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (117).

Kiye (2023), 73 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada duyarlı sevgi ile öz şefkat arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Duyarlı Sevgi Ölçeği” ve “Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu”nu kullanarak verileri toplamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, duyarlı sevgi ile öz şefkat arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır. Ayrıca öz şefkat düzeyi, cinsiyet, okul türü, kardeş sayısı, yaş, sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (118).

Şamlioğlu (2023) öz şefkat egzersizleri temelli psikoeğitim programının ebeveynleri boşanmış ergenlerin öz şefkat düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği deneysel tez çalışmasında veri toplama aracı olarak “Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu”nu kullanmıştır. Araştırmanın deney grubunu 14, kontrol grubunu 7 lise öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubunu oluşturan ergenlere 10 hafta süren öz şefkat egzersizleri temelli psikoeğitim programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna programın uygulamasının bitişinden iki hafta sonra son test ve çalışmanın üzerinden altı ay geçmesinin ardından izleme testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda eğitim programı uygulanan ergenlerin, kontrol grubu ergenlerine göre aldıkları son test ve izleme testi puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonunda öz şefkat egzersizleri temelli psikoeğitim programlarının öz şefkat düzeyi üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (38).

Delikan ve ark. (2025) sanat terapisi programının ergenlerin öz-şefkat, duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisini inceleyen bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarında 16’şar öğrenci olmak üzere toplam 32 katılımcı yer almıştır. Veri toplamak amacıyla “Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu” ile “Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüş; veriler Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, sanat terapisi programına katılan ergenlerin öz-şefkat, duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir artış

meydana gelmiştir. Kontrol grubunda anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Grupların son-test öz-şefkat puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, duygusal ve psikolojik iyi oluş puanları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Sonuçlar, sanat terapisinin ergenlerin duygusal ve psikolojik iyi oluşlarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur (201).

Bu bölümde, öz şefkat ile ilgili yurtiçi ve yurtdışındaki araştırmalar kronolojik sırasıyla sunulmuştur. Neff ve McGehee (2010), ergenlerin öz şefkatinin iyi oluşları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Andiç (2013) ve Akın ve Akın (2014), ergenlerin bağlanma tarzları ile öz şefkatin ilişkisini inceleyerek, öz şefkatin psikolojik iyilik hali ve topluluk duygusu üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Zessin ve ark. (2015) öz şefkatin bireysel refah üzerindeki etkisini gösteren bir meta-analiz yapmış, Sun ve ark. (2016) ise cinsiyet farklılıklarına dikkat çekmişlerdir. Bluth ve ark. (2017) ve Marsh ve ark. (2018), öz şefkatin duygusal iyi oluş üzerindeki rolünü vurgulamışlardır. Çeşitli çalışmalar, ergenlerin öz şefkat düzeylerinin sosyal kaygı, depresyon ve diğer psikolojik sorunlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuş, öz şefkatin olumlu etkileri üzerine eğitim programlarının etkili olabileceğini göstermiştir.

2.6.3. Sosyal Sorumluluk ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Sosyal sorumluluk alanında yerli ve yabancı literatürde çoğunlukla “kurumsal sosyal sorumluluk” alanında çalışmaların yer aldığı, eğitim alanında sosyal sorumluluk çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bölümde sosyal sorumluluk ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara kronolojik olarak yer verilmiştir.

Cecchini ve ark. (2007), sosyal sorumluluğun geliştirilmesine yönelik gençlere eğitim çalışması yapılmasının, gençlerde adil oyun ve öz kontrol becerileri üzerindeki etkisini incelediği bir çalışmada yaş ortalaması 13,6 olan 186 öğrenciyle çalışmıştır. Deney ve kontrol grupları üzerinde yapılan incelemeler sonucunda, sosyal sorumluluk eğitimi alan gençlerin öz kontrol ve öz düzenleme yeteneklerinde belirgin bir artış olduğu, kazanma dürtüsü, kaba oyun, temas faulleri ve kötü sportmenlikle ilgili değişkenlerde azalma gösterdikleri tespit edilmiştir (30).

Özen (2009), sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin ahlaki olgunluk, denetim odağı ve bazı demografik bilgilerle ilişkisini incelediği doktora tezi çalışmasını 9 okuldan 441 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri 'Kişisel Bilgi Formu', 'Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği', 'Ahlaki

Olgunluk Ölçeği' ve 'Denetim Odağı Ölçeği' ile elde edilmiştir. Öğrenciler arasında cinsiyet ve gelir durumlarına bağlı olarak kişisel ve sosyal sorumluluk arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın diğer bulgularına göre ise, ahlaki olgunlukla kişisel ve sosyal sorumluluk arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, babaların ve annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyinin de arttığı gözlemlenmiştir (100).

Ayas ve ark. (2013), çalışmasında vatandaşlık eğitiminin bireylerin kendi kararlarını alabilmeleri ve toplumsal yaşamda sorumluluk almalarını sağlamayı hedeflediği belirtmektedir. Fen bilimleri projeleri, bireysel ve sosyal faaliyetlerin bir parçası olarak, insan hakları ve vatandaşlık bilincini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Özellikle, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılından beri gerçekleştirilen “Bu Benim Eserim Matematik ve Fen Bilimleri Proje Yarışması” çerçevesinde, her yıl yapılan projelerin ekonomik ve sosyal yarar anlayışı ile gerçekleştirildiği vurgulanmaktadır. Araştırma, 2006'dan itibaren yarışmada ilk 100'e giren 455 Fen Bilimleri projesinin “Vatandaşlık Bilinci” açısından incelenmesini içermektedir. Çalışma, projelerin toplumun ihtiyaçlarına yönelik çözüm önerileri sunma amacını taşıdığını ortaya koymaktadır. İncelemeler, projelerin büyük oranda sosyal sorumluluk anlayışından hareketle geliştirildiğini, çevre koruma, enerji tasarrufu, sağlık, güvenli yaşam gibi temel insani değerler etrafında şekillendiğini göstermektedir (35).

Güçlü ve ark. (2015), okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk davranışlarını belirlemek ve incelemek amacıyla yürüttükleri nitel araştırmada çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlemişlerdir. Katılımcılar, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da görev yapan toplam 11 okul müdüründen oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin sosyal sorumluluk kapsamındaki faaliyetlerinin çoğunlukla kamu erki tarafından başlatılan projelerle sınırlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca, yenilikçi projeler geliştiremedikleri, topluma ait normların iletilmesi ve yansıtılmasında pasif kaldıkları, bilgi teknolojilerini iletişimde yeterli düzeyde kullandıkları, ancak sosyal bilimlere başvurularının sınırlı ve dar bir seviyede olduğu ortaya konulmuştur. Okul müdürleri, genel olarak çevrelerindeki kültürel yapıyı tanıdıkları ve toplumsal sorunlar için çaba

gösterdikleri halde, bu çabaların bilgi temelli etkinlikler yerine daha sınırlı ve dar bir yaklaşım sergilediği görülmektedir (119).

Wray-Lake ve ark. (2016), Amerika'da ilkokul, ortaokul ve liselere kayıtlı 3.683 ergen üzerinde sosyal sorumluluğu inceleyen 3 yıllık bir boylamsal araştırma çalışması yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın bulgularına göre, sosyal sorumluluk düzeyi yaş ilerledikçe azalma eğilimi göstermektedir. Çalışmanın bir başka bulgusuna göre ise sosyal sorumluluk ile aile şefkati, demokratik iklim, okul dayanışması, topluluk bağlılığı, güvenilir dostluk, adil toplum inancı ve gönüllülük deneyimi arasında olumlu ilişki olduğu tespit edilmiştir (99).

Küçükşen ve Budak (2017), lise öğrencilerinin sosyal değer yönelimleri ile küresel sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmayı Konya'nın merkez ilçelerinde yer alan beş farklı liseden toplamda 410 öğrenciyle gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada sosyo-demografik form, 'Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği' ve 'Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin sosyal değer yönelimleri ile küresel sosyal sorumlulukları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (96).

Soyyigit (2019), gençlerin sosyal sorumluluk projelerine gönüllü katılımları ile algılanan ebeveyn tutumları, motivasyon ve iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasını, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşları 18-30 arasında değişen 1220 gençle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri 'Kişisel Bilgi Formu', 'Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği-Çocuk Formu', 'Gönüllü Fonksiyonları Envanteri' ve 'PERMA İyi Oluş Ölçeği' kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular, gönüllü katılım ile algılanan ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını, ancak gönüllü katılım ile gönüllülük motivasyonları ve iyi oluş arasında pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir. Ayrıca, duygusal sıcaklık içeren anne ve baba ebeveyn tutumlarının gönüllülük motivasyonları ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir (106).

Koç (2020), İstanbul'da 11 farklı imam hatip ortaokulundan 733 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin maddi değer algıları ile sosyal sorumluluk algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin maddi değer algıları azaldıkça sosyal sorumluluk algılarının arttığını, sınıf seviyesi yükseldikçe sosyal sorumluluk düzeylerinin düştüğünü ve erkek öğrencilerin birlikte hareket etme boyutunda kız öğrencilere göre daha yüksek puan aldığını ortaya koymuştur. Maddi gelir düzeyinin

sosyal sorumluluk üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, daha az teknolojik araca sahip olmanın, gündemi takip etmenin ve yardım faaliyetlerine katılmanın öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerini artırdığı bulunmuştur (29).

Eryılmaz ve Deveci (2022), ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu ile sosyal sorumluluğu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan 436 ortaokul öğrencisiyle çalışmıştır. Çalışmanın verileri, Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Çocuklar İçin Yaşam Doyumu Ölçeği ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumluluk düzeyleri ve yaşam doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre ise öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumlulukları arasında yaşam doyumunun kısmi aracılık etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir (101).

Coşkun ve ark. (2023), ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerini inceledikleri çalışmada Afyonkarahisar ilinde nicel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın veri grubunu üç farklı devlet okulunda öğrenim görmekte 269 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleri kız öğrencilerinin lehine bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleri sekizinci sınıf öğrenciler aleyhine anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinde bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyinin anne ve babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir (28).

Yılmaz (2023), ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini incelediği çalışmada ortaokulda öğrenim gören 384 öğrenciyle çalışmıştır ve veri toplama aracı olarak “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir fakat ortaokulda öğrenim düzeyi arttıkça sosyal sorumluluk düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir (26).

Şahin (2024), dindarlık ile bireysel sosyal sorumluluk arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, kuramsal ve ampirik yaklaşımlar bir arada ele almıştır. Araştırma, Ankara'daki üniversitelerde öğrenim gören yaş ortalaması 22.16 olan 257 katılımcı (135 kadın, 122 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla “Dindarlık Envanteri” ve “Bireysel Sosyal Sorumluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyleri ile bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dindarlık düzeyi arttıkça bireysel sosyal sorumluluk düzeyinin de arttığı belirlenmiştir (202).

Akaroğlu (2025), ortaokul öğrencilerinin sosyal duyarlılık ve sivil katılım düzeylerinin çocuk gelişimi ve sosyal hizmet bağlamında incelenmesini amaçladığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul Küçükçekmece ve Konya Karatay ilçelerindeki iki ortaokuldan, küme ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 7. ve 8. sınıflardan toplam 233 öğrenci oluşturmuştur. Genel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, veriler sosyal duyarlılık ve sivil katılım ölçeklerini içeren anket yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Pearson Korelasyon Katsayısı, t-Testi ve One Way ANOVA Testi kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin sosyal duyarlılık ve sivil katılım düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu düzeylerin öğrencilerin yaşları, okulları, kardeş sayıları, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve mesleği ile haftalık harçlık miktarları gibi demografik değişkenlerle anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir (203).

Sosyal sorumluluk alanında yapılan araştırmalar, genellikle gençlerin ve öğrencilerin toplumsal sorumluluklarını nasıl geliştirebileceklerine odaklanmıştır. Çeşitli çalışmalar, sosyal sorumluluk eğitimlerinin, bireylerin kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerini artırabileceğini göstermektedir. Bu araştırmalar, öğrencilerin ahlaki olgunluk, öz kontrol, gönüllülük, vatandaşlık bilinci gibi çeşitli faktörlerle ilişkili olarak sosyal sorumluluk davranışlarını geliştirebileceğini ortaya koymuştur. Özellikle eğitimde, sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılması amacıyla yapılan projeler, toplumsal sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmayı ve çevre, sağlık gibi temel insani değerlere dikkat çekmeyi hedeflemiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk projelerine katılımı ve geliştirmede pasif kalmaları, bazı çalışmalar tarafından eleştirilmiştir. Sosyal sorumluluğun bireylerin yaşam doyumu ve toplumsal bağlarla da ilişkili olduğu, aile

içindeki ilişkilerin ve ebeveyn tutumlarının gençlerin gönüllülük motivasyonlarını etkilediği bulunmuştur. Araştırmalar, sosyo-ekonomik düzeyin, cinsiyetin ve sınıf seviyesinin sosyal sorumluluk üzerindeki etkilerini de incelemiş ve çeşitli demografik faktörlerin bu düzeyleri nasıl şekillendirdiği konusunda farklı sonuçlar ortaya koymuştur.

Rol-model alma, sosyal sorumluluk ve öz şefkat kavramlarının bir arada ele alınması, bilimsel literatürde genellikle bağımsız birer araştırma konusu olarak yer almıştır. Ancak bu üç kavramın kesişim noktasında yapılan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu durum, mevcut araştırmaların yalnızca bir ya da iki kavramı ele alarak, bu kavramların birbirleriyle olan etkileşimlerine dair derinlemesine analizler yapmamış olduklarını göstermektedir. Sosyal sorumluluk üzerine yapılan çalışmalar genellikle kurumsal düzeyde ve daha çok davranışsal faktörler üzerinden yoğunlaşırken (26, 32), öz şefkat ve rol-model alma daha çok bireysel gelişim bağlamında (26, 17) incelenmiştir. Rol-model alma konusundaki literatür incelendiğinde, farklı yaş gruplarındaki çocukların ve ergenlerin rol-model seçimlerini etkileyen faktörlerin zamanla çeşitlendiği ve bu konudaki araştırmaların hem nicel hem de nitel yöntemlerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda, öğrencilerin öğretmenlerinden medya figürlerine kadar çeşitli bireyleri rol-model aldıkları bu tercihlerde cinsiyet, kültür, medya etkisi ve kişisel deneyimlerin belirleyici olduğu ortaya konmuştur. Yurt içinde ise öğrencilerin en sık aile bireylerini, öğretmenlerini ve tarihi kişilikleri rol-model olarak benimsedikleri ayrıca medya içeriklerinin, ders kitaplarındaki kahramanların ve edebi karakterlerin de bu süreçte etkili olabildiği belirlenmiştir. Bu çalışmaların birçoğu, öğrencilerin rol-model alma davranışlarının bireysel farklılıkların yanı sıra sosyal çevre, medya ve eğitim materyalleri gibi çevresel faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir. Nitel araştırmalarda öğrencilerin algılarına ve görüşlerine dayalı bulgulara ulaşılırken, nicel çalışmalarda rol-model alma davranışı ile değer eğitimi, özdüzenleme, fiziksel aktivite gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak incelenmiştir.

Öz şefkatle ilgili yapılan çalışmaların zamanla önemli değişimler gösterdiği görülmektedir. İlk yıllarda, özellikle Neff ve McGehee gibi çalışmalar, ergenlerin öz şefkatinin psikolojik iyilik hali ve dayanıklılık üzerindeki etkilerini incelemiş ve öz şefkatin bireysel refah ve iyilik hali üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu dönemde daha çok nicel araştırma yöntemleri kullanılmış ve öz şefkatin psikolojik faktörlerle ilişkisi üzerinde yoğunlaşmıştır. Sonraki yıllarda, ergenlerin bağlanma tarzları ve topluluk duygusu ile öz şefkat arasındaki ilişkiyi araştırarak daha geniş bir

perspektif kazandırmıştır. Bu dönemde hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bağlanma tarzlarının ve psikolojik belirtilerin öz şefkatle nasıl etkileşime girdiği üzerinde durulmuştur. Günümüzde, özellikle öz şefkatin duygusal iyi oluş, depresyon, anksiyete gibi psikolojik sorunlarla ilişkisini vurgulamaktadır. Ayrıca, son yıllarda öz şefkat temelli müdahale programlarının etkinliği üzerine yapılan deneysel çalışmalar artmıştır.

Sosyal sorumluluk alanında yapılan çalışmalar zamanla çeşitlenme göstermiştir. İlk yıllarda genellikle sosyal sorumluluk eğitimi üzerine yapılan çalışmaların çoğu, ergenlerin kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerini artırmayı hedeflemiş ve genellikle nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. 2010'lu yıllarda, araştırmalar daha çok öğrenci gruplarının sosyal sorumluluk algıları, vatandaşlık bilinci ve gönüllülük motivasyonları üzerine yoğunlaşmıştır. Son yıllarda ise, sosyal sorumluluğun bireysel düzeydeki etkileri ve daha spesifik demografik faktörlerle olan ilişkileri üzerine yapılan araştırmalar artmıştır. Günümüzde ise, sosyal sorumluluğun daha geniş bağlamlarda ele alındığı ve eğitim ile bireysel sorumluluk düzeylerinin artırılması amacıyla çeşitli projeler üzerinde çalışıldığı gözlemlenmektedir. Sosyal sorumlulukla ilgili yapılan araştırmalar zaman içinde, hem katılımcı gruplarının çeşitlenmesi hem de araştırma yöntemlerinin farklılaşmasıyla daha kapsamlı bir hale gelmiştir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde araştırmada kullanılan model, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, çocukların edebi eser karakterlerini rol-model alma eğilimleri ile öz şefkat ve sosyal sorumluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla, nicel araştırma yöntemi benimsenmiş kullanılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Bu model, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimini ve bu değişimin derecesini belirleme amacı taşır (120). İlişkisel tarama modeli sayesinde, iki farklı nicel değişkenin ilişkisi ve var olan ilişkinin etkisi bir korelasyon değeri aracılığıyla ortaya konur (121).

Bu kapsamda, ortaokul yaş grubundaki öğrencilerin edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimleri ile öz şefkat ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. EVREN/ ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Pendik ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Pendik ilçesinde yer alan beş farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan toplam 380 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde her sınıf düzeyinden belli sayıda öğrenciye ulaşabilmek amacıyla basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır (122). Okulların seçimi, Pendik ilçesindeki okullardan rastgele yapılmıştır. İlçedeki resmi devlet ortaokulları arasından araştırmacının ulaşım kolaylığı nedeniyle veri toplamayı en kolay şekilde gerçekleştireceği beş okul belirlenmiştir. Araştırma amacıyla gidilen ortaokullarda okul müdürlerinin ders uygunluğu göz önünde bulundurularak yönlendirdiği sınıflarda araştırma gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın (2022) raporuna göre, Pendik ilçesi Türkiye'nin en gelişmiş 24. ilçesi, İstanbul'un ise en gelişmiş 15. ilçesidir (134). Akademik çalışmalar, ilçenin gelişmişliği ile kitap satın alma ve okuma oranı arasında doğru orantı bulunduğunu göstermektedir (123,124). Bu nedenle, Pendik ilçesinde yapılacak bir araştırmanın, roman kahramanlarını rol-model alma ile ilişkili bir tez çalışmasında kullanılacak ölçekler için anlamlı bilgiler sunabileceği düşünülmüştür. Ölçekleri uygulamadan önce İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Pendik ilçesinde, 49 resmi ortaokul, 40 791 ortaokul öğrencisi, 1 103 derslik ve 2 269 öğretmen bulunmaktadır (139). Araştırmada kullanılacak örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde G*Power 3.1 programı kullanılmıştır (125). Etki büyüklüğü (f^2) .05, anlamlılık düzeyi (α) .05 ve istatistiksel güç ($1-\beta$) .95 olarak belirlenmiş ve bu değerler doğrultusunda minimum örneklem sayısı 84 olarak hesaplanmıştır (EK-9). Araştırmaya toplam 380 öğrenci dâhil edilerek, örneklem büyüklüğünün istatistiksel açıdan yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmacı, örneklem seçimi için okulları basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit rastgele örnekleme yönteminde, tüm birimlerin seçilme şansı eşittir. Evrenin çok büyük ve karmaşık olmadığı durumlarda, bu yöntem kolaylıkla uygulanabilir. Bu yöntemin uygulanabilmesi için evrene ait tam bir listeye ihtiyaç duyulur (126). Bu araştırmada, Pendik ilçesinde yer alan 49 resmi ortaokul arasından rastgele örnekleme yöntemi ile seçim yapılmıştır.

Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Pendik ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmacı, Pendik ilçesinde yer alan 4 farklı ortaokula giderek araştırma verilerini toplamıştır. Bu dört farklı ortaokuldan toplamda 380 öğrenciyle anket çalışması gerçekleştirilmiş ve veriler elde edilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik özelliklerin dağılımı

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kız	217	57,11
	Erkek	163	42,89
Yaş	10 Yaş	17	4,47
	11 Yaş	90	23,68
	12 Yaş	86	22,63
	13 Yaş	103	27,11
	14 Yaş	84	22,11

Tablo 3.2 (devam)

Algılanan Akademik Başarı Düzeyi	İyi	161	42,4
	Orta	204	53,68
	Zayıf	15	3,95
Kitap Okuma Alışkanlığı	Var	259	68,16
	Yok	121	31,84
Kitap Okuma Alışkanlığını Edindiği Kaynak	Aile	76	20
	Arkadaş	34	8,95
	Öğretmen	40	10,53
	Sosyal Medya	27	7,11
	Kendi İsteği	84	22,11
Evdeki Kitap Sayısı	1-50	106	27,89
	51-100	113	29,74
	101-200	82	21,58
	200+	78	20,53
Kitap Seçimi Faktörü	Yazar	15	3,95
	Kapak	35	9,21
	Konu	253	66,84
	Tavsiye	30	7,89
	Popülerlik	47	12,37
En Çok Okunan Yazar	Yerli	224	58,95
	Yabancı	153	40,26
Toplam		380	%100

Tablo 3.1 incelendiğinde, örneklemin %57,11'inin kız ve %42,89'unun erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş dağılımı incelendiğinde, en fazla öğrenci 13 yaş grubunda yer almakta olup, bu grup toplamda %27,11 oranında bir paya sahiptir. 11 yaş grubunu ise %23,68 ile takip etmektedir. Diğer yaş gruplarına bakıldığında, 10 yaş grubunun %4,47, 12 yaş grubunun %22,63 ve 14 yaş grubunun ise %22,11 olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyine göre dağılımda, çoğunluğun (%53,68) orta düzeyde akademik başarı algıladığı, %42,4'ünün ise iyi algıladığı tespit edilmiştir. Kitap okuma alışkanlığı açısından, öğrencilerin %68,42'si kitap okuma alışkanlığına sahipken, %31,84'ü bu alışkanlığa sahip değildir. Kitap okuma alışkanlıklarını edinme kaynakları incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmı (%22,11) kitap okuma alışkanlıklarını kendi isteğiyle kazanmışken, %20'si ailelerinden, %10,53'ü öğretmenlerinden ve daha düşük oranlarda arkadaşları (%8,95) ve sosyal medyadan (%7,11) edindikleri gözlemlenmiştir. Evdeki kitap sayısı açısından, öğrencilerin büyük bir kısmı (%29,74) evlerinde 51-100 kitap bulundururken, %27,89'u evlerinde 1-50 kitap bulundurmakta, daha az sayıda kitap bulunan evlerin oranı ise daha düşüktür. Kitap seçimi faktörleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunluğu (%66,84) kitapları

konusuna göre seçmekte, bunu sırasıyla popülerlik (%12,37) ve yazar (%3,95) gibi faktörler izlemektedir. Öğrenciler arasında %58,95'lik bir oranla yerli yazarlar, %40,26 ile yabancı yazarlar tercih edilmektedir.

Tablo 3.3: Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerine ilişkin demografik özelliklerin dağılımı

Değişkenler		n	%
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	97	25,53
	Ortaokul	65	17,11
	Lise	131	34,47
	Lisans	70	18,42
	Lisansüstü	17	4,47
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	55	14,47
	Ortaokul	73	19,21
	Lise	165	43,42
	Lisans	71	18,86
	Lisansüstü	16	4,21
Kardeş Sayısı	0	35	9,21
	1	91	23,95
	2	114	30
	3	96	25,26
	4+	44	11,58
Algılanan Aile Gelir Düzeyi	Yüksek	50	13,16
	Orta	307	80,53
	Düşük	23	6,05
Toplam		380	%100

Tablo 3.2 incelendiğinde, annelerin öğrenim durumu açısından %34,47'sinin lise mezunu olduğu, %25,53'ünün ise ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Diğer annelerin öğrenim durumu, %18,42 ile lisans mezunu ve %4,47 ile lisansüstüdür. Baba öğrenim düzeyi incelendiğinde, %43,42'sinin lise mezunu olduğu, %19,21'inin ortaokul mezunu olduğu ve %18,86'sının lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, babaların daha az sayıda olmakla birlikte %4,21'inin lisansüstü eğitim aldığını söylemek mümkündür. Kardeş sayısı açısından, katılımcıların çoğunluğu 2 kardeş ile (%30) ve 1 kardeş ile (%23,95) en yaygın dağılımı göstermektedir. 3 kardeş olan ailelerin oranı %25,26 iken, 4 ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerin oranı ise %11,58 olarak belirlenmiştir. Ailelerin algılanan gelir düzeyine bakıldığında, çoğunlukla öğrencilerin ailelerinin orta gelir

seviyesinde olduğu gör÷lmektedir (%80,53). Ailelerin yüksek gelir düzeyine sahip olduğu oran ise %13,16'dır. Düşük gelir düzeyine sahip ailelerin oranı ise %6,05 olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler gönüllülük esasıyla belirlenmiştir. Katılımcı öğrenciler, tipik gelişim gösteren, İstanbul'un Pendik ilçesindeki resmi okullarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca, araştırmaya katılım için hem veli onay belgesi hem de öğrenci onay belgesi imzalanmıştır. Araştırmaya, ortaokul döneminde olmayan öğrenciler dahil edilmemiştir. Bunun yanı sıra, atipik gelişim gösteren, İstanbul'un Pendik ilçesi dışındaki okullarda veya özel okullarda öğrenim gören öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca, veli onay belgesi ve öğrenci onay belgesi imzalanmamış öğrenciler de çalışmaya alınmamıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" (EK-1), "Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği" (EK-2), "Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu (ÖŞÖ-KF)" (EK-3) ve "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği" (EK-4) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu"nda, araştırmaya katılan öğrenciler ve ailelerinin özelliklerine dair bilgileri toplamak amacıyla çeşitli sorular yer almaktadır. Bu formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, anne ve baba öğrenim düzeyi, anne ve baba mesleği, kardeş sayısı, algılanan aile gelir düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, kitap okuma alışkanlığı ve bu alışkanlıklarla ilişkili diğer sorular sorulmuştur. Bu bilgiler, çeşitli değişkenler hakkında detaylı veri toplamak için kullanılmıştır.

3.3.2. Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği

Teymur Erol tarafından 2022 yılında geliştirilen, ortaokul yaş grubunda yer alan öğrencilerinin edebî eserlerdeki kahramanları rol-model alma eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçek, öğrencilerin karakterleri nasıl algıladıklarını ve onları hangi açılarından rol-model olarak benimsediklerini anlamayı hedeflemektedir. Alanda konuyla ilişkili herhangi bir ölçeye rastlanmamış olması araştırmacıların bu ölçeğin geliştirilmesini bir gereklilik olarak görmesinde önemli bir etken olmuştur. Beşli likert

şeklinde tasarlanan ölçek toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek boyutludur ve ölçek sonuçlarına göre yüksek puan öğrencinin yüksek oranda rol-model alma durumunu, düşük puan düşük düzeyde rol-model alma durumunu belirtmektedir. 13 maddeden oluşan tek faktörlü ölçek yapısı Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen tek faktörlü model doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiş ve doğrulanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (42).

3.3.3. Ergen İçin Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu (ÖŞÖ-KF)

Raes ve ark. (2011) tarafından geliştirilen bu ölçek, Musa Yıldırım ve Tuba Sarı tarafından 2018 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Beşli likert şeklinde tasarlanan ölçek toplam 11 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. Ölçek, 10-19 yaş grubunun öz-şefkat düzeyini ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçek, bireylerin kendilerine karşı nazik, anlayışlı ve sabırlı olup olmadıklarını değerlendirir. Ayrıca, olumsuz duygusal durumlarla karşılaştıklarında kendilerini nasıl eleştirdikleri veya nasıl şefkatli yaklaştıkları ile ilgili farkındalıklarını ölçer. Bu sayede, ergenlerin duygusal iyilik halleri ve kendilerine olan tutumları hakkında bilgi verir. Ölçekten alınan toplam puanlar kişilerin öz şefkat düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan 1., 4.,8.,9., 10. ve 11. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Uygulanan test-tekrar test ölçümleri arasında yüksek düzey bir ilişki olduğu görülmüştür ve ölçeğin Türk ergenlerin öz şefkat düzeyini ölçme konusunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (28).

3.3.4. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Deveci ve Eryılmaz tarafından 2019 yılında geliştirilen bir ölçektir. Ölçek ortaokul öğrenimine devam eden 5,6,7,8. sınıf öğrencilerine uygulanabilmektedir. Dörtlü likert şeklinde tasarlanan ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, sosyal sorumluluğun çeşitli boyutlarını ölçmeyi amaçlayan yardımlaşma, çevresel duyarlılık, birlikte hareket etme ve sosyal duyarlılık alt boyutlarını içermektedir. Bu alt boyutlar, sosyal sorumluluk kavramını anlamak için belirlenen ana başlıkları temsil eder. Yardımlaşma, bireylerin birbirlerine destek olma ve dayanışma eğilimlerini yansıtırken, birlikte hareket etme, ortak amaçlar doğrultusunda toplumsal sorunlara kolektif çözümler üretme yeteneğini ifade eder. Çevresel duyarlılık, bireylerin çevresel sorunlara karşı duyarlılıklarını

gösterirken, sosyal duyarlılık ise toplumsal adalet ve insan hakları konusundaki farkındalıklarını ifade eder. Bu dört alt boyut, sosyal sorumluluğun kapsamını genişleterek bireylerin toplumsal bağlamda nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamak için bir çerçeve sunmaktadır. Ölçekte yer alan bu dört alt boyutla birlikte sosyal sorumluluk düzeyini ölçmek hedeflenmektedir. Ölçekte yer alan 4. madde ters kodlanmıştır. Ölçeği iç tutarlılık katsayısı ,832 olarak hesaplanmıştır (127).

Tablo 3.4: Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin madde sayısı ve cronbach's alpha değerleri

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Edebi Eser Kahramanlarını Rol-Model Alma	13	.91
Öz Şefkat	11	.75
Sosyal Sorumluluk	17	.87
Yardımlaşma	3	.74
Çevresel Duyarlılık	5	.72
Birlikte Hareket Etme	5	.65
Sosyal Duyarlılık	4	.60

Tablo 3.3'te çalışmada kullanılan ölçeklerin madde sayıları ve güvenirlik katsayıları (Cronbach's Alpha) yer almaktadır. Cronbach's Alpha değerleri, ölçeklerin iç tutarlılık düzeylerini göstermektedir. Değerler incelendiğinde, “Edebi Eser Kahramanlarını Rol-Model Alma” ölçeğinin .91 ile çok yüksek bir güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir. Diğer ölçekler ise genel olarak kabul edilebilir düzeyde (.60 ve üzeri) güvenirlik değerlerine sahiptir. Bu bulgular, kullanılan ölçeklerin araştırmada güvenilir ölçümler sağladığını göstermektedir.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmanın verilerini toplayabilmek için gerekli ölçek izinleri ölçek sahiplerinden alınmıştır. Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından etik kurul izni (EK-5) 22 Aralık 2023 tarihinde alınmıştır. Etik kurul izninin ardından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) araştırma izni (EK-6), 30 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır. 31 Ocak 2024 tarihinde MEB izin yazısının alınmasının ardından, okullarda öğrencilere dağıtılacak izin belgeleri ve anketlerin MEB onaylı

(mühürlü) nüshaları fotokopiyle çoğaltılarak veri toplama araçları hazırlanmıştır. Çalışmanın yapılması planlanan okulların müdürleriyle görüşülerek, MEB izni doğrultusunda araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gerekli onaylar alınmıştır.

Okul müdürleriyle kurulan iletişimin ardından, okul müdürlerinin uygun gördüğü sınıfların öğretmenleriyle görüşülmüş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerle birlikte sırasıyla sınıflara girilerek öğrencilere araştırma ile ilgili bilgiler verilmiş, çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve araştırma sorularına verilecek cevapların doğru ve dürüst olması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmaya katılmak isteyen öğrencilere, katılım için gerekli izin belgeleri ve ölçekler dağıtılmıştır. Öğrencilerin, velilerinden onay aldıktan sonra, belirtilen ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Ölçekleri tamamlayan öğrenciler, ardından bu belgeleri şube öğretmenlerine teslim etmekle yükümlü olmuşlardır. Bu süreç, öğrencilerin gönüllü katılımıyla ve velilerin onayıyla gerçekleştirilmiştir. Doldurulan izin belgeleri (EK 7-8), kişisel bilgi formu (EK-1) ve ölçekler (EK 2-3-4), okul müdürü tarafından uygun görülen tarihlerde toplamak üzere okula gidilmiştir. Belirtilen teslim tarihinde ölçeklerini getirmeyi unutan çok sayıda öğrenci olduğu için, araştırmacı belirlenen okullara birden fazla kez gitmiştir. Çalışma kapsamında, 5 Mart 2024- 10 Mayıs 2024 tarihleri arasında ziyaret edilen dört ortaokuldan sırasıyla 30, 229, 105 ve 17 ölçek teslim alınmış ve toplamda 380 ölçekle veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3. 5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, veri toplama araçları ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına sayısal ifade olarak girilmiştir ve bu veriler IBM SPSS 29 programı kullanılarak istatistiksel analizleri yapılmıştır. Analizlerde katılımcıların demografik bilgileri frekans tablosu olarak, ölçek bilgileri de tanımlayıcı istatistikler şeklinde belirtilmiştir. Veri analizine başlanmadan önce ölçeklerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmanın bütün analizlerinde parametrik testler kullanılmıştır. Ölçek puanlarının demografik değişkenler bakımından karşılaştırılması adına t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğu durumlarda post hoc analiz olarak Bonferroni, Tukey HSD ve Games-Howell testinden uygun olan test kullanılmıştır. T-testinin etki büyüklüğü olarak Cohen's d, ANOVA testinin etki büyüklüğü olarak kısmi η^2 kullanılmıştır. Ölçek puanlarının birbirleri ile olan

ilişkinini saptamak için ise Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca, değişkenler arasındaki etkileşimleri daha derinlemesine incelemek için basit regresyon analizi yapılmıştır. Bu yöntemler, verilerin analizinde kapsamlı ve güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır.

Tablo 3.5: Araştırmada kullanılan ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Ölçek	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık	K-S Testi p Değeri
Edebi Eser Kahramanlarını Rol-Model Alma	3.91	0.78	-0.86	0.71	< .001
Öz Şefkat	3.06	0.68	-0.12	-0.08	< .001
Sosyal Sorumluluk	2.97	0.52	-0.24	-0.39	.022
Yardımlaşma	2.66	0.66	-0.07	-0.40	< .001
Çevresel Duyarlılık	3.21	0.56	-0.53	-0.30	< .001
Birlikte Hareket Etme	2.98	0.56	-0.42	-0.49	< .001
Sosyal Duyarlılık	2.97	0.70	-0.40	-0.49	< .001

Tablo 3.4'te çalışmada kullanılan tüm ölçeklere ait ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi sonuçları yer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin çoğu ± 1 aralığında bulunmakta olup bu durum, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir (194). Ancak K-S testi sonuçları bazı ölçekler için $p < .05$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu da verilerin tam olarak normal dağılmadığını göstermektedir. Yine de büyük örneklerde ($n > 50$) normallik testlerinin hassas olabileceği ve çarpıklık-basıklık değerlerinin yorumu daha anlamlı olabileceği belirtilmektedir (195).

4. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçları aracılığı ile elde edilen veriler sonucunda yapılan istatistiksel analizlere alt başlıklar halinde tablolaştırılarak yer verilmiştir.

4. 1. EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİ ile DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

Cinsiyetler arasında edebi eser kahramanlarını rol-model alma, öz-şefkat ve sosyal sorumluluk seviyesi arasında fark olup olmadığını araştırmak için yapılan Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Çocukların cinsiyetlerine göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait Bağımsız Örneklem T Testi analizi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss.	Levene P	Bağımsız Örneklem T Testi			
							t	df	p	Cohen's d
Rol Model Alma Ölçeği		Kız	217	3.94	0.76	.613	0.92	378	.355	0.10
		Erkek	163	3.86	0.79					
Öz-Şefkat Ölçeği		Kız	217	2.99	0.68	.740	-	378	.028*	-0.23
		Erkek	163	3.15	0.65		2.20			
Ortaokul Öğrencilerin e Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği	O.Ö.Y.S.S.Ö. Toplam Puan	Kız	217	2.98	0.49	.013	0.80	321	.423	.524
		Erkek	163	2.94	0.56					
	Sosyal Duyarlılık	Kız	217	2.98	0.49	.118	-.91	378	.363	.704
		Erkek	163	2.94	0.56					
	Yardımlaşma	Kız	217	2.98	0.49	.029	1.13	321	.259	.663
		Erkek	163	2.94	0.56					
Çevreye Duyarlılık	Kız	217	2.98	0.49	.003	1.91	324	.057	.556	
	Erkek	163	2.94	0.56						
Birlikte Hareket Etme	Kız	217	2.98	0.49	.256	.489	378	.625	.748	
	Erkek	163	2.94	0.56						

*p<0,05 / O.Ö.Y.S.S.Ö.: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Tablo 4.1 incelendiğinde Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğiyle yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, kız (n = 217) ve erkek (n = 163) katılımcıların ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir (t(378) = 0.92, p = .355, Cohen's d = 0.10). Bu etki büyüklüğü, cinsiyetin ilgili değişken

üzerindeki etkisinin küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu varyansların homojen olduğunu ortaya koymaktadır ($p = .613$).

Erkek katılımcıların öz şefkat seviyelerinin kız katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ($t(378) = -2.20, p = .028$, Cohen's $d = -0.23$). Bu etki büyüklüğü, cinsiyetin ilgili değişken üzerinde düşük düzeyde ters yönde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen olduğu gözlemlenmiştir ($p = .740$).

Kız öğrenciler ($n=217$) ve erkek öğrenciler ($n=163$) arasındaki Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeğine yönelik fark incelenmiştir. Bulgular, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya çıkartmıştır ($t(378) = 0.81, p = .414$). Yardımlaşma boyutunda da anlamlı bir fark yoktur ($t(321) = 1.13, p = .259$). Çevreye Duyarlılık boyutunda fark anlamlı sınırdadır ($t(324) = 1.91, p = .057$) fakat %5 anlamlılık seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı değildir. Birlikte Hareket Etme boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır ($t(378) = 0.489, p = .625$). Sosyal Duyarlılık açısından da cinsiyetler arasında fark gözlenmemiştir ($t(378) = -0.91, p = .363$). Hiçbir alt boyutta kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Tabloda en yüksek Cohen's d değeri Çevreye Duyarlılık ($d = .556$) için olup, orta düzey bir etkiye işaret eder. Ancak p değeri 0.05 'ten büyük olduğu için istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer alt boyutlarda Cohen's d değerleri düşük olup, anlamlı bir etki gözlemlenmemiştir.

Katılımcıların yaşına göre edebi eser kahramanlarını rol-model alma, öz-şefkat ve sosyal sorumluluk seviyesi arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Çocukların yaşlarına göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	ss.	Levene p	ANOVA Testi				Anlamlı Fark
							df	f	p	Kısmi η^2	
Rol Model Alma Ölçeği	-	10 (1)	17	3.66	1.07	.115	4	2.49	.043*	.026	2-5
		11 (2)	90	4.09	0.71						
		12 (3)	86	3.90	0.85						
		13 (4)	103	3.92	0.72						
		14 (5)	84	3.75	0.74						

Tablo 4.2 (devam)

Öz-Şefkat Ölçeği	-	10 (1)	17	3.08	0.70	.939	4	3.23	.012*	.033	2-4, 2-5						
		11 (2)	90	3.26	0.61												
		12 (3)	86	3.07	0.67												
		13 (4)	103	2.97	0.67												
		14 (5)	84	2.93	0.70												
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği	O.Ö.Y.S.S.Ö. Toplam Puan	10 (1)	17	3.14	0.42	.013	0.80	321	.423*	.524	1-5, 2-5						
		11 (2)	90	3.06	0.47												
	12 (3)	86	3.05	0.52													
	13 (4)	103	2.92	0.51													
	14 (5)	84	2.79	0.55													
	Sosyal Duyarlılık	10 (1)	17	3.19	0.57							0.085	4	2.267	.062	0.024	-
		11 (2)	90	3.02	0.61												
		12 (3)	86	3.05	0.72												
		13 (4)	103	2.96	0.73												
		14 (5)	84	2.78	0.74												
	Yardımlaşma	10 (1)	17	2.85	0.50							0.074	4	2.155	.073	0.022	-
		11 (2)	90	2.74	0.59												
		12 (3)	86	2.74	0.62												
		13 (4)	103	2.74	0.62												
		14 (5)	84	2.53	0.72												
Çevreye Duyarlılık	10 (1)	17	3.37	0.55	0.751	4	3.496	.008*	0.036	1-5, 3-5							
	11 (2)	90	3.30	0.51													
	12 (3)	86	3.28	0.60													
	13 (4)	103	3.17	0.53													
	14 (5)	84	3.43	0.54													
Birlikte Hareket Etme	10 (1)	17	3.13	0.52	0.132	4	4.472	.002*	0.046	2-5, 3-5							
	11 (2)	90	3.14	0.69													
	12 (3)	86	3.09	0.74													
	13 (4)	103	2.90	0.71													
	14 (5)	84	2.73	0.81													

*p<0,05 / O.Ö.Y.S.S.Ö.: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Tablo 4.2 incelendiğinde Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğiyle yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları, gruplar arasında en az bir anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($F(4, 375) = 2.49, p = .043, \eta^2 = .026$). Bu etki büyüklüğü, yaşın edebî eser kahramanlarını rol model alma eğilimi üzerinde küçük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. ANOVA testinde bulunan gruplar arası anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak için, Levene Testi'ne göre varyansların homojen dağıldığı ($p = .115$) göz önüne alınarak, Bonferroni post hoc testi yapılması uygun görülmüştür. Bonferroni post hoc analizi sonuçlarına göre, 11 yaş grubundaki katılımcılar ($M = 4.09, SS = 1.07$) ile 14 yaş grubundaki katılımcılar ($M = 3.75, SS = 0.74$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p = .045$). Bu bulgu, 11 yaş grubunun edebî eser kahramanlarını rol model alma eğiliminin 14 yaş grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer yaş grupları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

kısmi eta kare (η^2) değeri 0.046 (Ölçek Toplam ve Birlikte Hareket Etme için). Bu değer, küçük etkiye işaret etmektedir başka bir ifadeyle yaşın sosyal sorumluluk üzerindeki etkisi güçlü değildir.

Anne öğrenim durumu farklı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma, öz-şefkat ve sosyal sorumluluk seviyesi seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Çocukların anne öğrenim durumuna göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss.	Levene p	ANOVA Testi				Anlamlı Fark
							df	f	p	Kısmi η^2	
Rol Model Alma Ölçeği	-	İlkokul	97	3.94	0.78	.907	4	0.43	.782	.005	-
		Ortaokul	65	3.86	0.80						
		Lise	131	3.95	0.75						
		Lisans	70	3.82	0.76						
		Lisansüstü	17	3.95	0.92						
Öz-Şefkat Ölçeği	-	İlkokul	97	3.04	0.67	.440	4	0.13	.968	.001	-
		Ortaokul	65	3.10	0.61						
		Lise	131	3.04	0.66						
		Lisans	70	3.08	0.75						
		Lisansüstü	17	3.04	0.78						
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği	O.Ö.Y.S.S.Ö. Toplam Puan	İlkokul	97	2.90	0.57	.083	4	1.87	.115	.020	-
		Ortaokul	65	2.86	0.52						
		Lise	131	3.04	0.51						
		Lisans	70	2.98	0.47						
		Lisansüstü	17	3.07	0.39						
	Sosyal Duyarlılık	İlkokul	97	2.86	0.78	.222	4	2.068	0.084	.022	-
		Ortaokul	65	2.84	0.66						
		Lise	131	3.03	0.65						
		Lisans	70	3.08	0.67						
		Lisansüstü	17	3.13	0.70						
	Yardımlaşma	İlkokul	97	2.59	0.69	.598	4	1.435	.222	.015	-
		Ortaokul	65	2.56	0.69						
		Lise	131	2.75	0.63						
		Lisans	70	2.65	0.65						
		Lisansüstü	17	2.77	0.54						
Çevreye Duyarlılık	İlkokul	97	3.18	0.58	.751	4	.733	.570	.008	-	
	Ortaokul	65	3.13	0.57							
	Lise	131	3.27	0.56							
	Lisans	70	3.20	0.53							
	Lisansüstü	17	3.22	0.43							
Birlikte Hareket Etme	İlkokul	97	2.89	0.81	.036	4	1.689	.152	.018	-	
	Ortaokul	65	2.84	0.73							
	Lise	131	3.06	0.76							
	Lisans	70	2.98	0.64							
	Lisansüstü	17	3.21	0.55							

* $p < 0,05$ / O.Ö.Y.S.S.Ö.: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Tablo 4.3 incelendiğinde, çocukların anne öğrenim durumlarına göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($F(4, 375) = 0.43, p = .782, \eta^2 = .005$). Levene testi bulgularına göre, gruplar arasında varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p = .907$). Bu doğrultuda, varyans homojenliği varsayımının sağlanması nedeniyle tek yönlü ANOVA analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, anne öğrenim düzeyinin çocukların rol model alma eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca hesaplanan kısmi eta kare değeri ($\eta^2 = .005$), bu değişkenin etki büyüklüğünün son derece düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, anne öğrenim durumu ile çocukların edebî karakterleri rol model alma eğilimleri arasında pratikte anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmektedir.

Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formuyla yapılan tek faktörlü ANOVA testi, anne eğitim durumu grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(4, 375) = 0.13, p = .968, \eta^2 = .001$). Bu etki büyüklüğü, anne eğitim durumunun ilgili değişken üzerinde çok düşük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen dağıldığı gözlemlenmiştir ($p = .440$). Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için post hoc analiz yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeğiyle yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ($F(4, 375) = 1.87, p = .115, \eta^2 = .020$). Ölçek alt boyutlarında, yardımlaşma boyutu için ($p = .222$), çevreye duyarlılık boyutu için ($p = .570$), birlikte hareket etme boyutu için ($p = .152$), sosyal duyarlılık boyutu için ($p = .084$) bulunmuştur. Başka bir ifadeyle anne öğrenim düzeyinin sosyal sorumluluk ve sosyal sorumluluğun alt boyutlarıyla anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Baba öğrenim durumu farklı olan katılımcıların edebî eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri, öz-şefkat ve sosyal sorumluluk seviyesi arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4. 4: Çocukların baba öğrenim durumuna göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Baba Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss.	Levene p	ANOVA Testi				Anamlı Fark
							df	f	p	Kısmi η^2	
Rol Model Alma Ölçeği	-	İlkokul	55	3.84	0.78	.117	4	1.01	.400	.011	-
		Ortaokul	73	3.82	0.84						
		Lise	165	4.00	0.69						
		Lisans	71	3.85	0.85						
		Lisansüstü	16	3.81	0.92						
Öz-Şefkat Ölçeği	-	İlkokul	55	3.03	0.61	.243	4	0.92	.448	.010	-
		Ortaokul	73	3.18	0.63						
		Lise	165	3.00	0.71						
		Lisans	71	3.08	0.70						
		Lisansüstü	16	3.04	0.57						
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği	O.Ö.Y.S.S.Ö. Toplam Puan	İlkokul	55	2.89	0.55	.370	4	.60	.661	.006	-
		Ortaokul	73	2.98	0.57						
	Sosyal Duyarlılık	Lise	165	2.98	0.51						
		Lisans	71	2.92	0.46						
		Lisansüstü	16	3.05	0.53						
		İlkokul	55	2.86	0.75	.080	4	.244	.744	.005	-
	Ortaokul	73	2.98	0.76							
	Lise	165	2.99	0.66							
	Lisans	71	2.95	0.67							
	Yardımlaşma	Lisansüstü	16	3.10	0.83						
İlkokul		55	2.62	0.64	.237	4	.320	.865	.003	-	
Ortaokul		73	2.67	0.76							
Lise		165	2.69	0.64							
Lisans	71	2.60	0.62								
Çevreye Duyarlılık	Lisansüstü	16	2.70	0.68							
	İlkokul	55	3.13	0.63	.078	4	.298	.432	.010	-	
	Ortaokul	73	3.24	0.60							
	Lise	165	3.23	0.54							
Lisans	71	3.15	0.50								
Birlikte Hareket Etme	Lisansüstü	16	3.36	0.45							
	İlkokul	55	2.89	0.74	.246	4	.125	.927	.002	-	
	Ortaokul	73	3.01	0.70							
	Lise	165	2.97	0.78							
Lisans	71	2.99	0.71								
Lisansüstü	16	3.00	0.76								

*p<0,05 / O.Ö.Y.S.S.Ö.: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Tablo 4.4 incelendiğinde Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğiyle yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları, baba öğrenim durumu grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F(4, 375) = 1.01, p = .400, \eta^2 = .011$). Bu etki büyüklüğü, baba öğrenim durumunun ilgili değişken üzerinde çok düşük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen dağıldığı gözlemlenmiştir ($p = .117$). Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için post hoc analizi yapılmamıştır.

Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formuyla yapılan tek faktörlü ANOVA testi, baba eğitim durumu grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(4, 375) = 0.92, p = .448, \eta^2 = .010$). Bu etki büyüklüğü, baba eğitim durumunun ilgili değişken üzerinde çok düşük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen dağıldığı gözlemlenmiştir ($p = .243$). Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için post hoc analiz yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği üzerine yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ($F(4, 375) = 0.60, p = .661, \eta^2 = .006$). Ölçek alt boyutlarında, yardımlaşma boyutu için ($p = .865$), çevreye duyarlılık boyutu için ($p = .432$), birlikte hareket etme boyutu için ($p = .927$), sosyal duyarlılık boyutu için ($p = .744$) bulunmuştur. Başka bir ifadeyle baba öğrenim düzeyinin sosyal sorumluluk ve sosyal sorumluluğun alt boyutlarıyla anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Kardeş sayıları farklı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma, öz-şefkat ve sosyal sorumluluk seviyesi seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Çocukların kardeş sayısına göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	ss.	Levene P	ANOVA Testi				Anlamlı Fark
							df	f	p	Kısmi η^2	
Rol Model Alma Ölçeği	-	0	35	4.06	0.66	.137	4	0.56	.685	.006	-
		1	91	3.89	0.88						
		2	114	3.88	0.79						
		3	96	3.94	0.71						
		4+	44	3.81	0.75						
Öz-Şefkat Ölçeği	-	0	35	3.01	0.73	.175	4	1.32	.259	.014	-
		1	91	3.09	0.72						
		2	114	2.96	0.71						
		3	96	3.11	0.59						
		4+	44	3.19	0.57						
	O.Ö.Y.S.S.Ö. Toplam Puan	0	35	2.85	.525	.795	4	1.01	.398	.011	-
		1	91	3.03	.505						
		2	114	2.98	.535						
		3	96	2.93	.541						
		4+	44	2.92	.488						

Tablo 4.5 (devam)

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Sosyal	0	35	2.92	.784	.238	4	.218	.928	.002	-
	Duyarlılık	1	91	3.00	.697						
		2	114	2.98	.737						
		3	96	2.96	.691						
		4+	44	2.90	.612						
	Yardımlaşma	0	35	2.48	.660	.828	4	1.23	.297	.013	-
		1	91	2.73	.673						
		2	114	2.65	.623						
		3	96	2.70	.704						
		4+	44	2.58	.649						
	Çevreye	0	35	3.10	.522	.486	4	1.32	.261	.014	-
	Duyarlılık	1	91	3.27	.526						
		2	114	3.26	.549						
		3	96	3.13	.596						
		4+	44	3.20	.576						
	Birlikte	0	35	2.89	.782	.398	4	.932	.445	.010	-
Hareket Etme	1	91	3.09	.680							
	2	114	2.97	.833							
	3	96	2.90	.698							
	4+	44	2.93	.719							

* $p < 0,05$ / O.Ö.Y.S.S.Ö.: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Tablo 4.5 incelendiğinde Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğiyle yapılan tek faktörlü ANOVA testi, kardeş sayısı grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(4, 375) = 0.56, p = .685, \eta^2 = .006$). Bu etki büyüklüğü, kardeş sayısının ilgili değişken üzerinde çok düşük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen dağıldığı gözlemlenmiştir ($p = .137$). Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için post hoc analizi yapılmamıştır ($= 0.56, p = .685, \eta^2 = .006$).

Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formuyla yapılan tek faktörlü ANOVA testi, kardeş sayısı grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F(4, 375) = 1.32, p = .259, \eta^2 = .014$). Bu etki büyüklüğü, kardeş sayısının ilgili değişken üzerinde çok düşük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen dağıldığı gözlemlenmiştir ($p = .175$). Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için post hoc analiz yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği üzerine yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ($F(4, 375) = 1.01, p = .398, \eta^2 = .011$). Ölçek alt boyutlarında, yardımlaşma boyutu için ($p = .297$), çevreye duyarlılık boyutu için ($p = .261$), birlikte hareket etme boyutu için ($p = .445$), sosyal duyarlılık boyutu için ($p = .928$) bulunmuştur. Başka bir ifadeyle kardeş sayısının sosyal sorumluluk ve sosyal sorumluluğun alt boyutlarıyla anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Algılanan aile gelir düzeyleri farklı olan katılımcıların edebî eser kahramanlarını rol-model alma, öz-şefkat ve sosyal sorumluluk seviyesi seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan tek yönlü testi sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Çocukların algılanan aile gelir düzeyine göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Aile Gelir Düzeyi	n	\bar{X}	ss.	Levene p	ANOVA Testi				Anlamlı Fark
							df	f	p	Kısmi η^2	
Rol Model Alma Ölçeği	-	Yüksek	50	3.79	0.80	.761	2	1.25	.286	.007	-
		Orta	307	3.91	0.77						
		Düşük	23	4.09	0.72						
Öz-Şefkat Ölçeği	-	Yüksek	50	3.08	0.77	.170	2	1.11	.330	.006	-
		Orta	307	3.04	0.65						
		Düşük	23	3.26	0.70						
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği	O.Ö.Y.S.S.Ö. Toplam Puan	Yüksek	50	2.95	0.51	.991	2	.760	.468	.004	-
		Orta	307	2.95	0.52						
		Düşük	23	3.09	0.50						
	Sosyal Duyarlılık	Yüksek	50	2.98	.684	.356	2	.273	.761	.001	-
		Orta	307	2.96	.715						
		Düşük	23	3.07	.610						
	Yardımlaşma	Yüksek	50	2.70	.607	.394	2	.245	.783	.001	-
		Orta	307	2.65	.672						
		Düşük	23	2.72	.692						
	Çevreye Duyarlılık	Yüksek	50	3.21	.570	.927	2	1.86	.157	.010	-
		Orta	307	3.19	.555						
		Düşük	23	3.42	.550						
Birlikte Hareket Etme	Yüksek	50	2.82	.777	.560	2	1.43	.241	.008	-	
	Orta	307	2.99	.739							
	Düşük	23	3.08	.773							

*p<0,05 / O.Ö.Y.S.S.Ö.: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Tablo 4.6 incelendiğinde Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği ile yapılan tek faktörlü ANOVA testi, aile geliri grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(2, 375) = 1.25, p = .286, \eta^2 = .007$). Bu etki büyüklüğü, aile gelirinin ilgili değişken üzerinde çok düşük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen dağıldığı gözlemlenmiştir ($p = .761$). Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için post hoc analiz testi yapılmamıştır.

Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formuyla yapılan tek faktörlü ANOVA testi, aile geliri grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(2, 375) = 1.11, p = .330, \eta^2 = .006$). Bu etki büyüklüğü, aile gelirinin ilgili değişken üzerinde çok sınırlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen dağıldığı gözlemlenmiştir ($p = .170$). Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için post hoc analiz yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeğiyle yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ($F(4, 375) = 0.76, p = .468, \eta^2 = .004$). Ölçek alt boyutlarında, yardımlaşma boyutu için ($p = .783$), çevreye duyarlılık boyutu için ($p = .157$), birlikte hareket etme boyutu için ($p = .241$), sosyal duyarlılık boyutu için ($p = .761$) bulunmuştur. Başka bir ifadeyle aile gelir düzeyinin sosyal sorumluluk ve sosyal sorumluluğun alt boyutlarıyla anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Algılanan akademik başarı düzeyleri farklı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma, öz-şefkat ve sosyal sorumluluk seviyesi seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Çocukların algılanan akademik başarı düzeyine göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Akademik Başarı	n	\bar{X}	ss.	Levene p	ANOVA Testi				Anlamlı Fark
							d	f	p	Kısmi η^2	
Rol Model Alma Ölçeği	-	İyi (1)	161	4.04	0.72	.029	2	4.18	.016*	.022	1-2
		Orta (2)	204	3.81	0.81						
		Zayıf (3)	15	3.75	0.71						
Öz-Şefkat Ölçeği	-	İyi (1)	161	3.12	0.68	.470	2	1.03	.358	.005	-
		Orta (2)	204	3.02	0.67						
		Zayıf (3)	15	2.98	0.65						

Tablo 4.7 (devam)

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği	O.Ö.Y.S.S.	İyi (1)	161	3.04	0.51	.758	2	3.80	.023	.020	1-2
	Ö. Toplam	Orta (2)	204	2.91	0.52				*		
	Puan	Zayıf (3)	15	2.78	0.56						
Sosyal Duyarlılık	Sosyal	İyi (1)	161	3.08	.686	.740	2	5.36	.005	.028	1-2
	Duyarlılık	Orta (2)	204	2.90	.696				*		
		Zayıf (3)	15	2.57	.801						
Yardımlaşma	Yardımlaşma	İyi (1)	161	2.77	.637	.489	2	4.28	.014	.022	1-2
		Orta (2)	204	2.57	.662				*		
		Zayıf (3)	15	2.60	.821						
Çevreye Duyarlılık	Çevreye	İyi (1)	161	3.25	.550	.875	2	1.19	.305	.006	-
	Duyarlılık	Orta (2)	204	3.19	.564						
		Zayıf (3)	15	3.04	.539						
Birlikte Hareket Etme	Birlikte	İyi (1)	161	3.04	.736	.652	2	1.62	.199	.009	-
	Hareket	Orta (2)	204	2.93	.756						
	Etme	Zayıf (3)	15	2.75	.695						

* $p < 0,05$ / O.Ö.Y.S.S.Ö.: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğiyle yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları, gruplar arasında en az bir adet anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($F(4, 375) = 4.18, p = .016, \eta^2 = .022$). ANOVA testinde bulunan gruplar arası anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak için, Levene Testi’ne göre varyansların homojen dağılmadığı ($p = .004$) ve grupların içerdiği kişi sayısının birbirinden çok farklı olduğu göz önüne alınarak, Games-Howell post hoc testinin yapılması uygun görülmüştür. Games-Howell post hoc analizi sonuçlarına göre, iyi ($M = 4.04, SS = 0.72$) ve orta ($M = 3.81, SS = 0.81$) seviye akademik başarıya sahip olduğunu düşünen katılımcıların arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p = .014$), diğer gruplar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle iyi seviye akademik başarıya sahip katılımcıların edebî eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri ($M = 4.04$) orta seviye akademik başarıya sahip katılımcılardan ($M = 3.81$) daha yüksektir fakat diğer gruplar arasında böyle bir farklılık görülmemektedir.

Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formuyla yapılan tek faktörlü ANOVA testi, aile geliri grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F(2, 375) = 1.03, p = .358, \eta^2 = .005$). Bu etki büyüklüğü, aile gelirinin ilgili değişken üzerinde çok düşük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen dağıldığı gözlemlenmiştir ($p = .470$). Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için post hoc analiz yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeğiyle yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları, gruplar arasında en az bir adet anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($F(4, 375) = 3.80, p = .023, \eta^2 = .020$). ANOVA testinde bulunan gruplar arası anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak için, Levene Testi'ne göre varyansların homojen dağıldığı ($p = .758$) ve grupların katılımcı sayılarının birbirinden çok farklı olduğu göz önüne alınarak, Tukey HSD post hoc testinin yapılması uygun görülmüştür. Tukey HSD post hoc analizi sonuçlarına göre, akademik başarı düzeyi iyi olan ($M = 3.04, SS = 0.51$) ve orta olan ($M = 2.91, SS = 0.52$) katılımcılar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p = .048$), diğer grupların arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle İyi akademik başarıya sahip öğrenciler, orta başarıdaki öğrencilere göre sosyal sorumluluk puanlarında daha yüksek değerlere sahipken, zayıf başarıya sahip öğrenciler daha düşük puanlar almıştır. Yardımlaşma Boyutu için ($p = .014$)'dir. İyi ve orta gruplar arasında fark bulunmuştur. Çevreye duyarlılık alt boyutu ($p = .305$) ve birlikte hareket etme alt boyutu ($p = .199$) için anlamlı fark bulunamamıştır. Sosyal duyarlılık boyutu ($p = .005$) bulunmuştur. iyi ve orta gruplar arasında fark bulunmuştur.

Kitap okuma alışkanlığı olan ve olmayan katılımcılar arasında edebi eser kahramanlarını rol-model alma, öz-şefkat ve sosyal sorumluluk seviyesi seviyesi arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan bağımsız örneklem Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Çocukların kitap okuma alışkanlığına göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait Bağımsız Örneklem T Testi analizi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Kitap Okuma Alışkanlık	n	\bar{X}	ss.	Levene P	Bağımsız Örneklem T Testi			
							t	df	p	Cohen's d
Rol Model Alma Ölçeği		Evet	259	4.00	0.77	.629	3.54	378	.001	0.39
		Hayır	121	3.70	0.74					
Öz-Şefkat Ölçeği		Evet	259	3.07	0.70	.058	0.68	378	.497	0.08
		Hayır	121	3.02	0.61					
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği	O.Ö.Y.S.S.Ö. Toplam Puan	Evet	259	3.02	0.51	.567	2.79	378	.005*	.698
		Hayır	121	2.84	0.52					
	Sosyal Duyarlılık	Evet	259	3.02	0.51	.793	2.45	378	.015*	.559
		Hayır	121	2.84	0.52					

Tablo 4.8 (devam)

Yardımlaşma	Evet	259	3.02	0.51	.793	2.45	378	.015*	.559
	Hayır	121	2.84	0.52					
Çevreye Duyarlılık	Evet	259	3.02	0.51	.758	1.54	378	.123	.745
	Hayır	121	2.84	0.52					
Birlikte Hareket Etme	Evet	259	3.02	0.51	.798	3.16	378	.002*	.517
	Hayır	121	2.84	0.52					

* $p < 0,05$ / O.Ö.Y.S.S.Ö.: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğiyle yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, kitap okuma alışkanlığına sahip ($n = 259$) ve sahip olmayan ($n = 121$) katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($t(378) = 3.54$, $p < .001$, Cohen’s $d = 0.39$). Bu etki büyüklüğü, kitap okuma alışkanlığının ilgili değişken üzerinde orta düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen olduğu gözlemlenmiştir ($p = .629$).

Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formuyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, kitap okuma alışkanlığına sahip ($n = 259$) ve sahip olmayan ($n = 121$) katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(378) = 0.68$, $p = .497$, Cohen’s $d = 0.08$). Bu etki büyüklüğü, kitap okuma alışkanlığının ilgili değişken üzerinde çok küçük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen olduğu gözlemlenmiştir ($p = .058$).

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeğiyle yapılan analize göre, kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyelerinin ($M = 3.02$, $SS = 0.51$) bu alışkanlığa sahip olmayan katılımcılara göre ($M = 2.84$, $SS = 0.52$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ($t(378) = 3.16$, $p = .002$). Yardımlaşma alt boyutu ($p = .015$), çevreye duyarlılık alt boyutu ($p = .002$) ve sosyal duyarlılık alt boyutunda ($p = .005$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık kitap okuma alışkanlıkları olanların lehinedir. Birlikte hareket etme ($p = .123$) alt boyutunda anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Kitap okuma alışkanlığı edinme yolu farklı olan katılımcıların edebî eser kahramanlarını rol-model alma, öz-şefkat ve sosyal sorumluluk seviyesi seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Çocukların kitap okuma alışkanlığını edindiği kaynağa Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Kaynak	n	\bar{X}	ss.	Levene	ANOVA Testi			Anlamlı Fark	
							P	df	f		p
Rol Model Alma Ölçeği	-	Aile (1)	76	4.08	0.79	.201	4	3.01	.019*	.045	1-4, 3-4
		Arkadaş (2)	34	3.84	0.82						
		Öğretmen (3)	40	4.15	0.64						
		Sosyal Medya (4)	27	3.59	0.95						
		Kendi İsteği (5)	84	4.05	0.70						
Öz-Şefkat Ölçeği	-	Aile (1)	76	3.13	0.60	.020	4	3.81	.005*	.056	3-4
		Arkadaş (2)	34	2.99	0.61						
		Öğretmen (3)	40	3.36	0.65						
		Sosyal Medya (4)	27	2.72	0.93						
		Kendi İsteği (5)	84	3.03	0.71						
O.Ö.Y.S.S.Ö. Toplam Puan	-	Aile (1)	76	3.10	0.48	.997	4	4.89	.001*	.071	1-4, 2-3, 3-4
		Arkadaş (2)	34	2.83	0.52						
		Öğretmen (3)	40	3.20	0.50						
		Sosyal Medya (4)	27	2.76	0.54						
		Kendi İsteği (5)	84	3.01	0.48						
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Sosyal Duyarlılık	Aile (1)	76	3.14	.671	.881	4	5.20	.000*	.075	1-2, 3-4
		Arkadaş (2)	34	2.67	.688						
		Öğretmen (3)	40	3.25	.633						
		Sosyal Medya (4)	27	2.75	.664						
		Kendi İsteği (5)	84	3.05	.700						
Yardımlaşma	-	Aile (1)	76	2.82	.643	.443	4	3.40	.010*	.050	1-4, 3-4
		Arkadaş (2)	34	2.58	.651						
		Öğretmen (3)	40	2.89	.583						
		Sosyal Medya (4)	27	2.38	.778						
		Kendi İsteği (5)	84	2.69	.633						

Tablo 4.9 (devam)

Çevreye Duyarlılık	Aile (1)	76	3.31	.517	.801	4	2.02	.092	.031	-	
	Arkadaş	34	3.13	.608							
	(2)	40	3.40	.580							
	Öğretmen	27	3.09	.492							
	(3)	84	3.29	.517							
Sosyal Medya	(4)										
	Kendi										
	İsteği (5)										
	Birlikte	Aile (1)	76	3.1316	.730	.913	4	3.55	.008*	.053	3-4
	Hareket	Arkadaş	34	2.80	.770						
Etme	(2)	40	3.28	.698							
	Öğretmen	27	2.75	.725							
	(3)	84	2.95	.733							
	Sosyal										
	Medya										
(4)											
Kendi											
İsteği (5)											

* $p < 0,05$ / O.Ö.Y.S.S.Ö.: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğiyle yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları, gruplar arasında en az bir adet anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($F(4, 375) = 3.01, p = .019, \eta^2 = .045$). ANOVA testinde bulunan gruplar arası anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak için, Levene Testi’ne göre varyansların homojen dağıldığı ($p = .201$) göz önüne alınarak, Bonferroni post hoc testinin yapılması uygun görülmüştür. Bonferroni post hoc analizi sonuçlarına göre, kitap okuma alışkanlığının kaynağı aile ($M = 4.08, SS = 0.79$) olan katılımcılarla sosyal medya ($M = 3.59, SS = 0.95$) olan katılımcılar arasındaki ($p = .044$) ve kaynağı öğretmen ($M = 4.15, SS = 0.64$) olan katılımcılarla sosyal medya ($M = 3.59, SS = 0.95$) olan katılımcılar arasındaki ($p = .035$) farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Diğer grupların arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Başka bir ifadeyle aile ve öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların edebî eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri ($M = 4.08$ ve $M = 4.15$) sosyal medya kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcılardan ($M = 3.59$) daha yüksektir, diğer gruplar arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formuyla yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları, gruplar arasında en az bir adet anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($F(4, 375) = 3.81, p = .005, \eta^2 = .056$). ANOVA testinde bulunan gruplar arası anlamlı

farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak için, Levene Testi'ne göre varyansların homojen dağılmadığı ($p = .020$) göz önüne alınarak, Games-Howell post hoc testinin yapılması uygun görülmüştür. Games-Howell post hoc analizi sonuçlarına göre, öğretmen ($M = 3.36$, $SS = 0.65$) ve sosyal medya ($M = 2.72$, $SS = 0.93$) sonucunda kitap okuma alışkanlıklarını edinen katılımcıların arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p = .028$), diğer gruplar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların öz şefkat seviyesi ($M = 3.36$), sosyal medya kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcılardan ($M = 2.72$) daha yüksektir. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeğiyle yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları, gruplar arasında en az bir adet anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($F(4, 375) = 4.89$, $p < .001$, $eta^2 = .071$). ANOVA testinde bulunan gruplar arası anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak için, Levene Testi'ne göre varyansların homojen dağıldığı ($p = .997$) göz önüne alınarak, Bonferroni post hoc testinin yapılması uygun görülmüştür. Bonferroni post hoc analizi sonuçlarına göre, kaynağı aile ($M = 3.10$, $SS = 0.40$) ve sosyal medya ($M = 2.76$, $SS = 0.54$) olan katılımcılar arasındaki ($p = .025$), kaynağı arkadaş ($M = 2.83$, $SS = 0.52$) ve öğretmen ($M = 3.20$, $SS = 0.50$) olan katılımcılar arasındaki ($p = .016$), ayrıca kaynağı öğretmen ($M = 3.20$, $SS = 0.50$) ve sosyal medya ($M = 2.76$, $SS = 0.54$) olan katılımcılar arasındaki ($p = .005$) farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu, diğer grupların arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle aile ve öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların sosyal sorumluluk düzeyleri sosyal medya kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olanlardan, öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların sosyal sorumluluk düzeyleri arkadaştan kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olanlardan daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sosyal sorumluluğun alt boyutları incelendiğinde, yardımlaşma boyutunda ($F(4, 257) = 3.40$, $p = .010$), aile ($\bar{x} = 2.82$) ile sosyal Medya ($\bar{x} = 2.38$) ve öğretmen ($\bar{x} = 2.89$) ile sosyal medya ($\bar{x} = 2.38$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık aile ve öğretmen lehinedir. Çevreye duyarlılık boyutunda ($F(4, 257) = 2.02$, $p = .092$) anlamlı fark bulunamamıştır. Birlikte hareket etme boyutunda ($F(4, 257) = 3.55$, $p = .008$) öğretmen ($\bar{x} = 3.28$) ile sosyal medya ($\bar{x} = 2.75$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık öğretmen lehinedir. Sosyal duyarlılık boyutunda ($F(4, 257) =$

5.20, $p = .000$) anlamlı fark var aile ($\bar{x} = 3.15$) ile arkadaş ($\bar{x} = 2.67$), öğretmen ($\bar{x} = 3.25$) ile sosyal medya ($\bar{x} = 2.75$) arasında bulunmaktadır. Aile kaynağı en yüksek puana sahiptir, onu öğretmen kaynağı izlemektedir.

Evdeki kitap sayısı farklı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma, öz-şefkat ve sosyal sorumluluk seviyesi seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Çocukların evdeki kitap sayısına göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Kitap Sayısı	n	\bar{X}	ss.	Levene p	ANOVA Testi				Anlamlı Fark
							df	f	p	Kısmi η^2	
Rol Model Alma Ölçeği	-	1-50	106	3.84	0.79	.286	3	1.39	.244	.011	-
		51-100	113	3.94	0.75						
		101-	82	4.04	0.68						
		200	78	3.82	0.87						
		200+									
Öz-Şefkat Ölçeği	-	1-50	106	3.07	0.61	.030	3	0.02	.995	.000	-
		51-100	113	3.06	0.70						
		101-	82	3.05	0.62						
		200	78	3.04	0.77						
		200+									
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği	O.Ö.Y.S.S.Ö.	1-50	106	2.89	0.48	.324	3	2.11	.098	.017	-
	Toplam Puan	51-100	113	2.92	0.52						
		101-	82	3.06	0.48						
		200	78	3.02	0.59						
		200+									
	Sosyal Duyarlılık	1-50	106	2.86	.685	.934	3	1.63	.180	.013	-
		51-100	113	2.95	.682						
		101-	82	3.07	.697						
		200	78	3.02	.761						
		200+									
	Yardımlaşma	1-50	106	2.59	.661	.859	3	2.58	.053	.020	-
		51-100	113	2.58	.651						
		101-	82	2.79	.641						
	200	78	2.74	.689							
	200+										
Çevreye Duyarlılık	1-50	106	3.12	.524	.641	3	1.42	.235	.011	-	
	51-100	113	3.20	.570							
	101-	82	3.26	.539							
	200	78	3.28	.600							
	200+										
Birlikte Hareket Etme	1-50	106	2.97	.760	.626	3	1.26	.285	.010	-	
	51-100	113	2.90	.732							
	101-	82	3.10	.691							
	200	78	2.94	.805							
	200+										

* $p < 0,05$ / O.Ö.Y.S.S.Ö.: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğiyle yapılan tek faktörlü ANOVA testi, kitap sayısı grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(3, 375) = 1.39, p = .244, \eta^2 = .011$). Bu etki büyüklüğü, kitap sayısının ilgili değişken üzerinde çok düşük düzeyde bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Levene testi sonucu, varyansların homojen dağıldığı gözlemlenmiştir ($p = .286$). Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için post hoc analizi yapılmamıştır.

Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formuyla yapılan tek faktörlü ANOVA testi, kitap sayısı grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(3, 375) = 0.02, p = .995, \eta^2 = .000$). Bu etki büyüklüğü, kitap sayısının ilgili değişken üzerinde hiçbir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Levene testi sonucu, varyansların homojen dağıldığı gözlemlenmiştir ($p = .030$). Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için post hoc analiz yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeğiyle yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ($F(3, 375) = 2.11, p = .098, \eta^2 = .017$). Yardımlaşma alt boyutu ($F(3, 375) = 2.58, p = .053$), çevreye duyarlılık alt boyutu ($F(3, 375) = 1.42, p = .235$), birlikte hareket etme alt boyutu ($F(3, 375) = 1.26, p = .285$) ve sosyal duyarlılık ($F(3, 375) = 1.63, p = .180$) alt boyutunun evdeki kitap sayısı ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır.

Kitap seçiminde etkili olan faktör farklı olan katılımcıların edebî eser kahramanlarını rol-model alma, öz-şefkat ve sosyal sorumluluk seviyesi seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Çocukların kitap seçiminde etkili olan faktöre göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği puan ortalamalarına ait ANOVA testi analizi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Kitap Seçim Faktörü	n	\bar{X}	ss.	Levene P	ANOVA Testi				Anlamlı Fark
							df	f	p	Kısmi η^2	
Rol Model Alma Ölçeği	-	Yazar (1)	15	3.74	1.06	.043	4	1.76	.136	.018	-
		Kapak (2)	35	3.70	0.79						
		Konu (3)	253	3.97	0.71						
		Tavsiye (4)	30	3.96	0.90						
		Popülerlik (5)	47	3.74	0.88						

Tablo 4.11 (devam)

Öz-Şefkat Ölçeği	-	Yazar (1)	15	2.96	0.74	.993	4	0.58	.675	.006	-
		Kapak (2)	35	3.10	0.73						
		Konu (3)	253	3.07	0.65						
		Tavsiye (4)	30	3.13	0.73						
		Popülerlik (5)	47	2.94	0.68						
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği	O.Ö.Y.S.S.Ö.	Yazar (1)	15	2.97	0.52	.817	4	1.43	.221	.015	-
	Toplam Puan	Kapak (2)	35	2.82	0.59						
		Konu (3)	253	3.00	0.51						
		Tavsiye (4)	30	2.88	0.57						
		Popülerlik (5)	47	2.89	0.48						
Sosyal Duyarlılık	Sosyal	Yazar (1)	15	2.97	.610	.942	4	3.87	.004*	.040	3-5
	Duyarlılık	Kapak (2)	35	2.79	.718						
		Konu (3)	253	3.06	.689						
		Tavsiye (4)	30	2.73	.755						
		Popülerlik (5)	47	2.74	.685						
Yardımlaşma	Yardımlaşma	Yazar (1)	15	2.73	.731	.541	4	.684	.604	.007	-
		Kapak (2)	35	2.52	.786						
		Konu (3)	253	2.68	.652						
		Tavsiye (4)	30	2.70	.588						
		Popülerlik (5)	47	2.58	.657						
Çevreye Duyarlılık	Çevreye Duyarlılık	Yazar (1)	15	3.17	.521	.276	4	1.36	.245	.014	-
		Kapak (2)	35	3.04	.580						
		Konu (3)	253	3.25	.551						
		Tavsiye (4)	30	3.11	.676						
		Popülerlik (5)	47	3.19	.495						
Birlikte Hareket Etme	Birlikte Hareket Etme	Yazar (1)	15	2.95	.775	.703	4	.206	.935	.002	-
		Kapak (2)	35	2.93	.811						
		Konu (3)	253	3.00	.731						
		Tavsiye (4)	30	2.90	.778						
		Popülerlik (5)	47	2.93	.779						

*p<0,05 / O.Ö.Y.S.S.Ö.: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğiyle yapılan tek faktörlü ANOVA testi, kitap seçimi faktörü grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(4, 375) = 1.76, p = .136, \eta^2 = .018$). Bu etki büyüklüğü, kitap seçimi faktörünün ilgili değişken üzerinde düşük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen dağıldığı gözlemlenmiştir ($p = .043$). Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için post hoc analizi yapılmamıştır.

Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formuyla yapılan tek faktörlü ANOVA testi, kitap seçimi faktörü grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(4, 375) = 0.58, p = .675, \eta^2 = .006$). Bu etki büyüklüğü, kitap seçimi faktörünün ilgili değişken

üzerinde çok düşük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen dağıldığı gözlemlenmiştir ($p = .993$). Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için post hoc analizi yapılmamıştır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeğiyle yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ($F(4, 375) = 0.58, p = .675, \eta^2 = .006$). Yardımlaşma alt boyutunda ($F = 0.684, p = .604$), çevreye duyarlılık ($F = 1.36, p = .245$) alt boyutunda, birlikte hareket etme ($F = 0.206, p = .935$) alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır. Sosyal duyarlılık ($F = 3.87, p = .004$) alt boyutunda anlamlı farklılaşma konu ($\bar{x} = 3.06$) ile popülerlik ($\bar{x} = 3.06$) arasındadır. Başka bir ifadeyle konuya göre kitap seçenlerin kitapları popülerliğine göre seçenlere göre sosyal sorumluluk düzeyi daha yüksektir.

En çok yerli veya yabancı yazardan kitap okuyan katılımcılar arasında edebi eser kahramanlarını rol-model alma, öz-şefkat ve sosyal sorumluluk seviyesi seviyesi arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan bağımsız örneklem Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12: Çocukların en çok okunan yazara göre Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği Bağımsız Örneklem T Testi analizi

Ölçekler	Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss.	Levene p	Bağımsız Örneklem T Testi			
							t	df	p	Cohen’s d
Rol Model Alma Ölçeği		Yerli	224	3.98	0.79	.719	1.91	375	.056	0.20
		Yabancı	153	3.82	0.75					
Öz-Şefkat Ölçeği		Yerli	224	3.07	0.65	.072	0.57	375	.567	0.06
		Yabancı	153	3.03	0.71					
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği	O.Ö.Y.S.S.Ö. Toplam Puan	Yerli	224	3.02	0.52	.418	1.76	375	.078	.705
		Yabancı	153	2.88	0.50					
	Sosyal Duyarlılık	Yerli	224	3.02	0.52	.178	2.35	375	.019*	.661
		Yabancı	153	2.88	0.50					
	Yardımlaşma	Yerli	224	3.02	0.52	.133	2.07	375	.039*	.557
		Yabancı	153	2.88	0.50					
	Çevreye Duyarlılık	Yerli	224	3.02	0.52	.577	1.81	375	.071	.746
		Yabancı	153	2.88	0.50					
Birlikte Hareket Etme	Yerli	224	3.02	0.52	.547	2.53	375	.012*	.521	
	Yabancı	153	2.88	0.50						

* $p < 0,05$ / O.Ö.Y.S.S.Ö.: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere en çok yerli yazar okuyan ve en çok yabancı yazar okuyan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(375) = 1.91, p = .056, \text{Cohen's } d = 0.20$). Bu etki büyüklüğü, yazar türünün ilgili değişken üzerinde düşük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen olduğu gözlemlenmiştir ($p = .719$). Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formuyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, yerli ($n = 224$) ve yabancı ($n = 153$) yazarlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(375) = 0.57, p = .567, \text{Cohen's } d = 0.06$). Bu etki büyüklüğü, yazar türünün ilgili değişken üzerinde çok küçük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucu, varyansların homojen olduğu gözlemlenmiştir ($p = .072$). En çok yerli yazar okuyan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyelerinin ($M = 3.02, SS = 0.52$) en çok yabancı yazar okuyan katılımcılara göre ($M = 2.88, SS = 0.50$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ($t(375) = 2.53, p = .012$). Yardımlaşma alt boyutunda ($t(375) = 2.35, p = .019$) orta-yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu anlamlı ilişki yerli yazar okuyanların lehinedir. Çevreye duyarlılık alt boyutunda ($t(375) = 2.07, p = .039$) orta düzeyde anlamlı etki bulunmaktadır bu etki yerli yazar okuyanların lehinedir. Birlikte hareket etme ($p = .071$) ve sosyal duyarlılık ($p = .078$) alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

4. 2. ÖLÇEKLER ARASI KORELASYON VE REGRESYON BULGULARI

Ortaokul öğrencilerinin edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimleri ile öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkiyi test etmek için, ölçeklerin normal dağılım gösterdiği göz önüne alınarak, Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Tablo 4.13: Ölçek Skorlarının Birbirleri ile Olan Korelasyon Analizi Tablosu

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Rol-Model Alma	-						
2. Öz Şefkat	.18*	-					
3. Sosyal Sorumluluk	.45*	.29*	-				
4. Yardımlaşma	.35*	.24*	.85*	-			
5. Çevresel Duyarlılık	.38*	.21*	.84*	.60*	-		
6. Birlikte Hareket	.38*	.21*	.76*	.55*	.47*	-	
7. Sosyal Duyarlılık	.36*	.28*	.75*	.50*	.51*	.53*	-

* $p < .001$ İstatistiksel olarak anlamlı

Tablo 4.13'te Rol-Model Alma, Öz Şefkat ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği ile Sosyal Sorumluluk Ölçeğinin alt boyutları olan Yardımlaşma, Çevresel Duyarlılık, Birlikte Hareket ve Sosyal Duyarlılık arasındaki korelasyon ilişkileri gösterilmektedir.

Rol-Model Alma ve Öz Şefkat arasında, analiz sonucunda düşük düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .18, p < .001$). Rol-Model Alma ve Sosyal Sorumluluk arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .45, p < .001$). Rol-Model Alma ve Yardımlaşma arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .35, p < .001$). Rol-Model Alma ve Çevresel Duyarlılık arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .38, p < .001$). Rol-Model Alma ve Birlikte Hareket arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .38, p < .001$). Rol-Model Alma ve Sosyal Duyarlılık arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .36, p < .001$).

Öz Şefkat ve Sosyal Sorumluluk arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .29, p < .001$). Öz Şefkat ve Yardımlaşma arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .24, p < .001$). Öz Şefkat ve Çevresel Duyarlılık arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .21, p < .001$). Öz Şefkat ve Birlikte Hareket arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .21, p < .001$). Öz Şefkat ve Sosyal Duyarlılık arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .28, p < .001$).

Sosyal Sorumluluk ve Yardımlaşma arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .85, p < .001$). Sosyal Sorumluluk ve Çevresel Duyarlılık arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .84, p < .001$). Sosyal Sorumluluk ve Birlikte Hareket arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .76, p < .001$). Sosyal Sorumluluk ve Sosyal Duyarlılık arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .75, p < .001$).

Yardımlaşma ve Çevresel Duyarlılık arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .60, p < .001$). Yardımlaşma ve Birlikte Hareket arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu

bulunmuştur ($r = .55, p < .001$). Yardımlaşma ve Sosyal Duyarlılık arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .50, p < .001$).

Çevresel Duyarlılık ve Birlikte Hareket arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .47, p < .001$). Çevresel Duyarlılık ve Sosyal Duyarlılık arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .51, p < .001$).

Birlikte Hareket ve Sosyal Duyarlılık arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur ($r = .53, p < .001$).

Tablo 4.14: Edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğiliminin öz şefkat düzeyine etkisine yönelik basit doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata	Beta (β)	T	p
Sabit	2.44	r0.18		13.96	
Rol-Model Alma Eğilimi	0.16	0.04	.18	3.60	< .001
$R = .182$	$R^2 = .033$		$F(1, 378) = 12.99, p < .001$		

* $p < 0,05$

Tablo 4.14’de Rol-Model Alma, Öz Şefkat ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği ile Sosyal Sorumluluk Ölçeğinin alt boyutları olan Yardımlaşma, Çevresel Duyarlılık, Birlikte Hareket ve Sosyal Duyarlılık arasındaki basit doğrusal regresyon analizi gösterilmektedir. Katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimlerinin öz şefkat seviyelerini açıklayıp açıklamadığını öğrenmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Model, veriye iyi uyum sağlamaktadır, $F(1, 378) = 12.99, p < .001$, $R^2 = .033$. Sonuçlar, edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimi seviyesinin öz şefkat seviyesi ile düşük düzeyde pozitif ilişki gösterdiğini işaret etmektedir, $\beta = .45, p < .001$. Rol-model alma seviyesi arttıkça, öz şefkat seviyesi artmaktadır. Regresyon doğrusunun denklemi ($Y = 2.44 + 0.16 * X$) olup, rol-model alma eğilimi 1 puan arttıkça, öz şefkat seviyesinin 0.16 puan artma eğilimi gösterdiğini ifade etmektedir. Edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimi seviyesi, öz şefkat seviyesindeki varyasyonun %3,3’ünü anlamlı olarak açıklamaktadır. Regresyon modeline göre, rol model alma eğilimi öz şefkat düzeyinin yaklaşık %3.3’ünü açıklamaktadır ($R^2 = .033$).

Katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimlerinin sosyal sorumluluk seviyelerini açıklayıp açıklamadığını öğrenmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.39’da gösterilmiştir. Model, veriye iyi uyum sağlamaktadır, ($F(1, 378) = 97.71, p < .001, R^2 = .205.$)

Tablo 4.15: Edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğiliminin sosyal sorumluluk düzeyine etkisine yönelik basit doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata	Beta (β)	T	p
Sabit	1.78	0.12		14.46	
Rol-Model Alma Eğilimi	0.30	0.03	.45	9.89	< .001
$R = .453$	$R^2 = .205$		$F(1, 378) = 97.71, p < .001$		

* $p < 0,05$

Tablo 4.15’te görüldüğü üzere, edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimi seviyesinin sosyal sorumluluk seviyesi ile pozitif ilişki gösterdiğini işaret etmektedir, $\beta = .45, p < .001$. Rol-model alma seviyesi arttıkça, sosyal sorumluluk seviyesi artmaktadır. Regresyon doğrusunun denklemi ($Y = 1.78 + 0.30 \cdot X$) olup, rol-model alma eğilimi 1 puan arttıkça, sosyal sorumluluk seviyesinin 0.30 puan artma eğilimi gösterdiğini ifade etmektedir. Edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimi seviyesi, sosyal sorumluluk seviyesindeki varyasyonun %20.5’ini anlamlı olarak açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle rol-model alma eğiliminin sosyal sorumluluk seviyelerinde önemli bir etkisi olduğun ve bu değişkenlerin arasındaki ilişkinin dikkate değer olduğu görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, literatürde yer alan ilgili araştırmalar doğrultusunda yorumlanmış ve tartışılmıştır. çocukların edebi eser karakterlerini rol-model alma eğilimleri ile öz şefkat ve sosyal sorumluluk arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın; edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimi, öz şefkat ve sosyal sorumluluk arasındaki ilişkiyi ele alan ilk çalışma olması nedeniyle literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

5.1. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI

Elde edilen veriler sonucunda çalışma grubundaki ortaokul öğrencilerinin cinsiyeti ile edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmadığını tespit edilmiştir. Kızlar ve erkekler arasındaki rol-model alma seviyeleri benzer bulunmuştur. Bulgular, cinsiyetler arasında rol-model alma eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durum cinsiyetin, edebi kahramanları rol-model alma üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu veya diğer faktörlerin bu eğilimleri daha fazla etkilediğini düşündürülebilir. Cinsiyetler arasında rol-model alma eğilimleri arasında farklılık olup olmadığını incelemek, bazı kültürel veya toplumsal cinsiyet rollerinin bu eğilimler üzerinde etkili olup olmadığını anlamak açısından önemlidir. Bu çalışmanın sonuçları, cinsiyetin rol-model alma üzerine doğrudan bir etkisi olmadığını gösterdiği için, rol-model alma eğilimlerinin bireysel ve çevresel diğer etkenlerle daha çok ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Literatürde yer alan bilgiler incelendiğinde bu çalışmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlar bulmak mümkündür. Örneğin, Küçükibiş (2016), öğrencilerin rol-model alma davranışını demografik değişkenler açısından incelediği çalışmasında; rol-model alma davranışının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (16). Kaya ve Aydın (2023)'in, çocukların televizyon izleme sıklığıyla rol-model alma eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırdıkları çalışmalarında; cinsiyetle rol-model alma arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir (9). Fakat literatürde yer alan bilgiler incelendiğinde

çalışmanın bu bulgusuyla çelişen sonuçlar da bulmak mümkündür. Örneğin, Karaca ve Bektaş (2023), cinsiyetin ortaokul öğrencilerinin rol-model alma eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu tespit etmiştir (130). Bazı çalışmalar kızların ve erkeklerin farklı türde karakterleri rol-model olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Kızlar genellikle duygusal zekâsı yüksek, empatik ve sosyal becerileri güçlü karakterleri tercih ederken; erkekler daha çok cesaret ve fiziksel güç gösteren karakterleri rol-model olarak alırlar (128). Bazı çalışmalara göre kız çocukları edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimine daha yüksek düzeyde sahiptir. Örneğin, Singer (2023), kızların edebi karakterleri rol-model olarak alma eğiliminin daha yüksek olduğunu öne sürmektedir. Bu durum, kızların genellikle daha fazla okuma yapmaları ve edebi karakterlerle duygusal olarak daha derin bağlar kurmaları ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin, Disney prenses karakterlerinin kızlar üzerinde güçlü bir rol-model etkisi olduğu bilinmektedir. Bu karakterler, kızların cesaret, bağımsızlık ve kararlılık gibi özellikleri benimsemelerine yardımcı olabilmektedir (128,129). Bazı çalışmalara göre ise erkeklerde edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimi daha sık gözlenmektedir. Örneğin, Olsson ve Martiny (2018)'nin çalışmasına göre erkeklerin edebi karakterleri rol-model olarak alma eğilimi daha yüksektir (77). Çalışmanın sonuçlarına göre, erkekler genellikle macera, güç ve cesaret temaları etrafında dönen karakterleri rol-model olarak benimserler. Bu karakterler, erkeklerin geleneksel olarak güçlü ve bağımsız olmaları gerektiği algısını pekiştirebilmektedir.

Cinsiyete göre Ergen İçin Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formunun kullanıldığı araştırmamızın ilk bulgusuna göre, erkek katılımcıların öz şefkat seviyelerinin kız katılımcılara göre daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öz şefkatin, bireyin kendine karşı anlayışlı ve affedici bir tutum geliştirmesini içermesi, erkeklerin bu süreçte daha az eleştirel ya da daha esnek bir bakış açısına sahip olmalarına bağlanabilir. Bu durum, toplumsal rollerin erkeklerde öz şefkati daha kolay benimsettiği, kızların ise kendilerine karşı daha eleştirel ve mükemmeliyetçi olma eğiliminde olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, erkeklerin duygusal zorluklarla baş ederken kendilerine karşı daha koruyucu bir yaklaşım sergileyebilmeleri, öz şefkat seviyelerinin yüksek olmasında etkili olabilir. Öz şefkate cinsiyete bağlı farklılıklar olup olmadığı konusunda birbiriyle çelişen çalışmalar olduğu bilinmektedir. Yapılan bazı araştırmalara göre öz şefkat düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (75). Kadınların erkeklere kıyasla öz şefkat düzeyinin daha yüksek olduğunu öne süren çalışmalar (29, 82) olduğu gibi

kadınların erkeklerden daha düşük öz şefkat düzeyine sahip olduğunu öne süren çalışmalar da mevcuttur. Inam ve ark. (2021) Pakistan ülkesinde gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda erkek ergenlerin öz şefkat düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (37). Anılğan (2022), 529 öğrenciyle gerçekleştirdiği tez çalışması sonucunda öz şefkatin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit etmiştir (117). Harter, S. (1999) çalışmasında öz şefkat ve benlik saygısının gelişimsel süreçte cinsiyet farklılıklarıyla nasıl şekillendiğini ele almıştır. Erkek öğrencilerin sosyal normlar nedeniyle daha az duygusal baskı altında oldukları ve bu durumun öz şefkat seviyelerini artırdığı vurgulanmaktadır (162).

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği'nin ilk bulgusuna göre, erkek katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri ile kız katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Hiçbir alt boyutta kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, sosyal sorumluluk anlayışının cinsiyet farkı gözetmeksizin benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir. Sosyal sorumluluk değerlerinin toplumsal normlar ve eğitim süreciyle pekiştirilen bir özellik olduğu ve cinsiyet ayrımı olmadan çocuklara kazandırılmasının mümkün olduğu düşünülebilir. Sosyal sorumluluk konusunda cinsiyete bağlı farklılıklar olup olmadığı konusunda birbiriyle çelişen çalışmalar olduğu bilinmektedir. Yapılan birçok araştırma çalışmamızın bu bulgusunu destekler niteliktedir (23,28,32,83,86,100). Kadınların erkeklere kıyasla sosyal sorumluluk düzeyinin daha yüksek olduğunu öne süren çalışmalar (33,90) mevcuttur fakat erkeklerin kadınlardan daha yüksek sosyal sorumluluk düzeyine sahip olduğunu ileri süren çalışmalara rastlanmamıştır. Türkiye'de eğitim sistemi, sosyal sorumluluk bilincini cinsiyet farkı gözetmeksizin öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın müfredatında yer alan sosyal sorumluluk projeleri ve ders içerikleri, tüm öğrencilerin bu bilinci geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (140). Bu durumun öğrenciler arasındaki sosyal sorumluluk düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Dünya genelinde sosyal sorumluluk ve cinsiyet eşitliği konularında yapılan eğitim ve farkındalık kampanyaları, gençlerin sosyal sorumluluk bilincini cinsiyet farkı gözetmeksizin geliştirmeyi amaçlamaktadır (152). Bu tür kampanyaların, bireylerin sosyal sorumluluk anlayışını şekillendirmede önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Sonuç olarak, cinsiyetler arasında sosyal sorumluluk seviyeleri açısından anlamlı bir fark bulunmaması, sosyal sorumluluk bilincinin cinsiyet farkı

gözetmeksizin geliştiğini göstermektedir. Bu bulgu hem yerli hem de yabancı literatürdeki benzer çalışmalarla uyumludur ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalık çalışmalarının önemini ispatlar niteliktedir.

5.2. YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBİ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI

Edebi eser kahramanlarını rol-model alma ölçeğiyle elde edilen bir başka bulguya göre yaş farklı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu, yaşın rol-model alma seviyeleri üzerinde bir etkisi olduğunu göstermektedir. 11 yaş ve 14 yaş grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 11 yaş grubunun rol-model alma eğilimi 14 yaş grubuna göre daha yüksektir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. 11 yaş grubunun edebi kahramanları rol-model olarak alma seviyesinin 14 yaş grubuna göre daha yüksek olması, bu yaş grubundaki çocukların sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinde hayranlık duydukları karakterleri daha çok idealize etmeleriyle ilişkili olabilir. 14 yaş grubunda gözlemlenen azalan rol-model alma eğilimi, ergenliğin ilk döneminde bireyselleşme ve kimlik arayışının ön plana çıkmasıyla açıklanabilir. Literatürde yer alan bilgiler incelendiğinde bu çalışmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlar olduğu görülmektedir. Öğrenciler yaş gruplarına göre farklı rol-model algılarına sahip olmaktadır ve bu algıları yaşla birlikte değişim göstermektedir. Özellikle, daha küçük yaştaki öğrencilerin daha idealize edilmiş ve basit karakterleri rol-model olarak aldıkları, yaş ilerledikçe daha karmaşık ve çok yönlü karakterlere yöneldikleri bulunmuştur (130). Küçükbiş (2016) çalışmasında, öğrencilerin rol-model alma davranışıyla sınıf değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir (16). Bayraktar (2021), çocukların ve gençlerin sosyal ve akademik gelişiminde rol-modellerin, mentorların ve medyanın etkisini incelemiştir (153). Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar, yaş ilerledikçe öğrencilerin daha çeşitli ve karmaşık karakterleri rol-model olarak benimsediklerini göstermektedir. Örneğin, alt sınıf öğrencileri genellikle kahramanlık ve sadakat gibi temel değerleri temsil eden karakterlere ilgi gösterirken, üst sınıf öğrencileri daha karmaşık sosyal ve ahlaki ikilemlerle yüzleşen karakterlere ilgi duymaktadır (153). Ergenlerin akademik ve sosyal gelişiminde rol-modellerin, mentorların ve kahramanların

etkisinin incelendiği bir çalışmada, yaş ilerledikçe öğrencilerin rol-model seçimlerinde değişiklikler olduğunu, daha genç öğrencilerin genellikle popüler kültür karakterlerine yönelirken, daha büyük öğrencilerin tarihi figürler ve edebi karakterler gibi daha komplike rol-modellere yöneldikleri tespit edilmiştir (154). Fakat literatürde yer alan bilgiler incelendiğinde çalışmanın bu bulgusuyla çelişen sonuçlar da bulmak mümkündür. Örneğin, Karaca ve Bektaş (2023), rol-model alma ile yaş düzeyi arasında bir ilişki olmadığını tespit etmiştir (130).

Çalışmamızın bir başka bulgusuna göre, yaş grupları arasında öz şefkat seviyeleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 11 yaş grubunun, 13 ve 14 yaş gruplarına göre daha yüksek öz şefkat seviyelerine sahip olduğu belirlenmiştir. 11 yaş grubunda daha yüksek öz şefkat seviyelerinin gözlemlenmesi, bu yaşların henüz ergenliğin başlarında olmaları ve kimlik arayışına tam anlamıyla girmemiş olmalarıyla bağlantılı olabilir. Bu dönemde çocukların, kendilerine daha şefkatli ve destekleyici bir yaklaşım sergileyebileceği ve öz eleştiriden ziyade çevrelerinden gelen destekle güven kazanabilecekleri düşünülebilir. Diğer yandan 13 ve 14 yaş gruplarında gözlemlenen daha düşük öz şefkat seviyeleri, bireyselleşme sürecine adım atılması, kendilik algısının gelişmesi ve kendilerine yönelik eleştirel bakışın artmasıyla ilişkilendirilebilir. Cinsiyet konusunda olduğu gibi yaş konusunda da literatürde birbiriyle çelişen çalışmalar olduğu bilinmektedir. Örneğin, Bluth ve ark. (2017) ergenlerde öz şefkat ile duygusal iyi oluş arasındaki ilişkide yaş ve cinsiyet farklılıklarını inceledikleri çalışmada 7. sınıftan 12. sınıfa kadar olan yaş grubundaki ergenlerle çalışmışlardır (113). Çalışmanın bulgularına göre, yaşı daha büyük olan kızların; yaşı daha küçük olan kızlara ve tüm yaş grubundaki erkeklere göre daha düşük öz şefkat düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Yaşı daha büyük olan ergenler arasında, öz şefkatin koruyucu rolü erkeklerde kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Harter, S. (1999), ergenlik döneminin farklı evrelerinde benlik saygısı ve öz şefkatin değişebileceğini belirtir (162). Ergenlik dönemi ilerledikçe, gençler kendi içsel eleştirileriyle daha fazla yüzleşirler ve bu durum öz şefkat seviyelerini etkileyebilir. Ergenlik döneminde sosyal beyin gelişiminin, sosyal dışlanma ve kabul görme süreçlerine duyarlılığı artırdığı belirtilmektedir. 13 ve 14 yaş gruplarındaki öğrenciler, sosyal kabul görme baskıları nedeniyle öz şefkat seviyelerinde düşüş yaşayabilirler (187).

Yaşları farklı olan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan test sonuçlarına göre gruplar arasında en az bir adet

anlamli farklılık olduğu tespit edilmiştir. 11 yaş grubunun sosyal sorumluluk seviyesi ve 12 yaş grubunun sosyal sorumluluk seviyesi, 14 yaş grubundan daha yüksek bulunmuştur. Diğer yaş grupları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yardımlaşma ve sosyal duyarlılık alt boyutu için anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yaş arttıkça çevre duyarlılığı puanında değişiklik gözlemleniyor. Birlikte hareket etme alt boyutu yaş arttıkça azalmaktadır. 11 ve 12 yaşlarındaki çocukların daha yüksek sosyal sorumluluk seviyelerine sahip olmaları, bu dönemde çocukların çevresel olaylara daha duyarlı olmaları ve sorumluluk almayı gönüllü olarak üstlenme daha fazla eğilimli olmalarıyla ilişkili olabilir. Sosyal sorumluluk konusunda yaşa bağlı farklılıklar olup olmadığı konusunda literatürde birbiriyle çelişen çalışmalar bulunduğu bilinmektedir. Bazı çalışmaların bulgularına göre yaş ilerledikçe sosyal sorumluluk düzeyi azalmaktadır (29,99) fakat bazı çalışmaların bulgularına göre sosyal sorumluluk düzeyi yaşla birlikte artış göstermektedir (26,28). Gelişim psikolojisi literatüründe, çocukların sosyal ve ahlaki gelişiminin yaşla birlikte değiştii sıklıkla vurgulanmaktadır. Piaget ve Kohlberg gibi teorisyenler, çocukların ahlaki muhakeme ve sosyal sorumluluk anlayışlarının yaşla birlikte karmaşıklaştığını ileri sürmüşlerdir. Örneğin, Piaget'nin ahlaki gelişim teorisine göre, 11-12 yaş civarındaki çocuklar, heteronom (dışsal) ahlak anlayışından özerk (içsel) ahlak anlayışına geçiş yapmaktadırlar (141). Bu geçiş, sosyal sorumluluk düzeylerinde yaş grupları arasında farklılıklar olduğu bulgumuzu destekler niteliktedir. Türkiye'de eğitim sistemi ve müfredatı, öğrencilerin sosyal sorumluluk bilincini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ortaokul çağındaki çocuklar, sosyal sorumluluk projelerine katılma fırsatları bulmakta ve bu sayede sosyal sorumluluk bilinci kazanmaktadırlar (140). Özellikle 11 ve 12 yaşındaki çocukların sosyal sorumluluk seviyelerinin yüksek olmasının, bu yaş grubundaki öğrencilerin daha fazla sosyal sorumluluk projelerine katılım göstermesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, yaş grupları arasında sosyal sorumluluk seviyelerinde anlamlı farklılıklar bulunması, sosyal sorumluluk bilincinin gelişim sürecinde yaşın önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu bulgu hem yerli hem de yabancı literatürdeki benzer çalışmalarla uyumludur ve sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi için yaşa özgü eğitim ve farkındalık programlarının önemini ortaya koymaktadır.

5.3. ANNE ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI

Anne öğrenim durumu farklı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, anne öğrenim düzeyinin bireylerin rol-model alma eğilimleri üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı veya bu etkilerin çok daha karmaşık ve dolaylı yollardan gerçekleştiği anlamına gelebilir. Rol-model alma, bireylerin kişisel ilgi alanları, kişisel deneyimler ve sosyal çevre gibi diğer faktörlerden etkileniyor olabilir. Literatürde yer alan bulgular incelendiğinde araştırmamızın bulgularıyla örtüşen sonuçlar olduğu görülmektedir. Kaya ve Aydın (2023), çocukların televizyon izleme sıklığıyla rol-model alma eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada ebeveyn öğrenim düzeyinin rol-model alma üzerinde etkisi olmadığını ortaya koyan sonuçlar elde etmiştir. Fakat literatürde yer alan bilgiler incelendiğinde çalışmanın bu bulgusuyla çelişen sonuçların daha fazla olduğu görülmektedir. Örneğin, Karaca ve Bektaş (2023) yapmış oldukları çalışma sonucunda ebeveyn öğrenim düzeyinin rol-model alma üzerinde etkisi olduğunu tespit etmiştir (130). Ebeveynlerin öğrenim düzeyi, çocukların kitap okuma alışkanlıkları ve edebi karakterlerle olan ilişkilerini etkileyebilir. Daha yüksek öğrenim düzeyine sahip anneler, çocuklarına daha fazla okuma materyali sağlama ve okuma alışkanlıklarını teşvik etme eğilimindedir. Bu da çocukların edebi karakterlerle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve bu karakterleri rol-model olarak alma olasılıklarının artmasına neden olabilir (130, 153). Daha yüksek öğrenim düzeyine sahip anneler, çocuklarına daha çeşitli ve zengin içerikli kitaplar sunabilirler. Bu durum, çocukların daha geniş bir karakter yelpazesiyle tanışmasına ve bu karakterlerden ilham almasına olanak tanır (154). Öğrenim düzeyi yüksek olan anneler, çocuklarıyla edebi eserler hakkında daha fazla tartışma yapma ve bu eserlerin karakterleri hakkında konuşma eğilimindedir. Bu tür etkileşimler, çocukların edebi karakterleri daha derinlemesine anlamalarını ve bu karakterleri rol-model olarak benimsemelerini kolaylaştırır (130). Bir başka çalışmada yüksek öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının, daha çeşitli ve kompleks karakterleri rol-model olarak benimsedikleri tespit edilmiştir. Bu çocukların genellikle daha fazla okuma materyaline erişim imkânı olmaktadır ve ebeveynleriyle okuma alışkanlıkları hakkında daha fazla

etkileşimde bulunurlar (153). Atif ve ark. (2022), annelerin eğitim düzeyinin, çocukların edebi eser kahramanlarına olan ilgisini nasıl şekillendirdiği incelemiştir (154). Bu çalışma, anneleri yüksek eğitim seviyesine sahip olan çocukların, edebi karakterleri daha eleştirel ve derinlemesine değerlendirdiklerini ve bu karakterlerden daha fazla ilham aldıklarını ortaya koymuştur. Araştırmamızın bulgusuna göre, annelerin öğrenim durumları farklı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak literatürde yer alan bulguların çoğunluğu, çalışmamızın bu bulgusuyla çelişmektedir. Literatürde, anne eğitim düzeyinin rol-model alma ve edebi eser kahramanlarını rol-model alma üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çelişkinin nedenleri, çalışmamızın örneklem yapısındaki farklılıklar, kullanılan metodolojik yaklaşımlar veya kültürel faktörlerden kaynaklanabilir. Örneğin, çalışmamızda yer alan katılımcıların demografik ve sosyo-ekonomik özellikleri, literatürdeki diğer çalışmalarla farklılık gösterebilir.

Çalışmanın bir başka bulgusuna göre, anne öğrenim durumu farklı olan katılımcıların öz şefkat seviyeleri anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit edilmiştir. Çalışmamızın bu bulgusundan hareketle anne eğitim durumunun, çocukların akademik veya sosyal başarıları üzerinde etkili olabilirken, öz şefkat gibi daha içsel duygusal becerilerin geliştirilmesinde doğrudan belirleyici etkisi olmadığı düşünülebilir. Literatüre baktığımızda çalışmamızın bulgularını destekleyen sonuçlar olduğunu görmek mümkündür. Neff, K. D. (2003), çalışmasında öz şefkatin, bireylerin sosyal destek sistemlerinden bağımsız olan önemli bir psikolojik özellik olduğunu belirtmektedir (22). Anne öğrenim durumunun öz şefkat üzerinde belirgin bir etkisi olmayabileceği öne sürülmektedir çünkü öz şefkat kişisel bir özellik olup, çeşitli çevresel etmenlerden bağımsız olarak gelişmektedir (22). Gilbert (2010), öz şefkatin bireysel psikolojik özelliklerden ve kişisel içsel süreçlerden etkilendiğini ancak ailevi öğrenim düzeyinin doğrudan bir etkisinin olmayacağını belirtir (189). Anne öğrenim durumunun öz şefkat üzerindeki etkisini sınırlı görmektedir.

Çalışmamızın bir başka bulgusuna göre anne öğrenim durumları farklı olan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan test sonuçlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Sosyal sorumluluk duygusunun gelişmesinde aileden daha çok okul ve toplumsal etkileşim gibi dış etmenlerin daha fazla rol oynamasıyla bu durumun ilişkili

olabileceği düşünülebilir. Sosyal sorumluluk konusunda anne öğrenim durumuna bağlı farklılıklar olup olmadığı konusunda literatürde birbiriyle çelişen çalışmalar bulunduğu bilinmektedir. Literatürde yer alan birçok çalışma, bu çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir (26,28,86). Fakat bazı çalışmaların bulgularına göre anne öğrenim durumu ile sosyal sorumluluk arasında bir ilişki bulunmaktadır ve bu ilişkiye göre anne öğrenim düzeyi arttıkça sosyal sorumluluk düzeyi de artmaktadır (100). Aile öğrenim düzeyinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde etkisi olduğu literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Ancak, bu çalışmada anne öğrenim durumunun sosyal sorumluluk seviyeleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmaması, sosyal sorumluluk bilincinin daha çok sosyal çevre, okul ortamı ve bireysel deneyimlerle şekillendiğini işaret edebilir. Özellikle Türkiye'de çocukların eğitim sürecinde sosyal sorumluluk projelerine katılımının teşvik edilmesi, bu bilincin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Türkiye'de, Millî Eğitim Bakanlığı'nın müfredatında yer alan sosyal sorumluluk projeleri ve etkinlikler, öğrencilere sosyal sorumluluk bilinci kazandırmayı hedeflemektedir (140). Bu tür projeler, çocukların sosyoekonomik ve aile eğitim durumlarından bağımsız olarak, sosyal sorumluluk bilincini geliştirmesine yardımcı olabilir. Ayrıca okullarda verilen sosyal sorumluluk eğitimlerinin ve etkinliklerinin, çocukların sosyal sorumluluk seviyelerini etkileyen başlıca faktörlerden biri olabileceği düşünülmektedir.

5.4. BABA ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI

Çalışmamızın bir başka bulgusuna göre baba öğrenim durumu farklı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu, baba öğrenim durumunun rol-model alma üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu durum, baba öğrenim düzeyinin bireylerin rol-model alma eğilimleri üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını veya bu ilişkinin çok daha karmaşık ve dolaylı yollarla gerçekleştiğini düşündürülebilir. Rol-model alma, bireylerin kişisel ilgi alanları, bireysel deneyimler, sosyal çevre ve eğitim gibi diğer faktörlerden etkilenebilir. Literatürde yer alan araştırmaları incelediğimizde, anne öğrenim durumu değişkeninde olduğu gibi birbiriyle çelişen sonuçlar olduğunu görmek mümkündür.

Örneğin, Karaca ve Bektaş (2023), ebeveynlerin eğitim düzeyleri değişkenlerinin, ortaokul öğrencilerinin rol-modelleme algıları üzerinde düzenleyici etkiye sahip olduğu tespit etmiştir (130). Bir başka araştırmaya göre, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, çocukların kitap okuma alışkanlıkları ve edebi karakterlerle olan ilişkilerini etkileyebilir. Daha yüksek öğrenim düzeyine sahip ailelerin, çocuklarına daha fazla okuma materyali sağlama ve okuma alışkanlıklarını teşvik etme eğilimindedir. Bu da çocukların edebi karakterlerle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve bu karakterleri rol-model olarak alma olasılıklarının artmasına neden olabilir (153). Öğrenim seviyesi yüksek babalar, çocuklarıyla daha sık kitap okuma ve okudukları kitaplar hakkında tartışma eğilimindedirler. Bu tür etkileşimler, çocukların edebi karakterleri daha derinlemesine anlamalarını ve bu karakterleri rol-model olarak benimsemelerini kolaylaştırır. Babaların çocuklarına okuma alışkanlıklarını kazandırma sürecinde aktif rol oynamaları, çocukların edebi karakterlere olan ilgisini artırır (154). Eğitimli babalar, çocuklarına zengin bir sosyal ve kültürel sermaye sunabilirler. Bu, çocukların edebi eserlerdeki karmaşık karakterleri ve temaları daha iyi kavramalarına yardımcı olur. Babalar, çocuklarına çeşitli kitaplar sunarak ve bu kitapların içeriğini tartışarak, çocukların edebi karakterleri rol-model olarak benimsemelerini teşvik edebilirler (153).

Baba öğrenim durumu farklı olan katılımcıların öz şefkat seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan test sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit edilmiştir. Baba öğrenim durumu çocukların akademik veya sosyal başarıları üzerinde etkili olabilirken, öz şefkat gibi daha içsel duygusal becerilerin geliştirilmesinde doğrudan belirleyici etkisi olmadığı düşünülebilir. Bu sonuç, literatürdeki bazı çalışmalarla uyumludur. Örneğin, Neff ve ark. (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, öz şefkat seviyelerinin genetik faktörlerden, kişisel deneyimlerden ve bireysel psikolojik özelliklerden daha fazla etkilendiği belirtilmiştir (24). Bu bulgu, öz şefkatin daha çok bireysel ve içsel faktörlerle şekillendiğini göstermektedir. Baumrind (1991), ebeveynlerin öğrenim seviyesinin, çocukların akademik başarıları ve sosyal becerileri üzerinde etkili olabileceğini belirtmiştir (190). Bluth, Park ve Lathren (2020) ebeveynlerin öğrenim düzeyleriyle ergenlerin öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, 7-12. Sınıflarda öğrenim gören ergenlerle dijital platform üzerinden anket çalışması gerçekleştirerek veri toplamışlardır. Bu ankette ebeveyn eğitim düzeyi ve öz şefkatle ilgili sorular yer almıştır. Çalışmanın bulgularına göre babaları üniversite eğitimi almış olan ergenlerin öz şefkat düzeylerinin en yüksek düzeyde olduğu

ortaya konmuştur. Babaları üniversite eğitimi almamış ya da yüksek lisans ve doktora eğitimi almış olan ergenlerin öz şefkat düzeyinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir (115).

Çalışmamızın bir başka bulgusuna göre de baba öğrenim durumları farklı olan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan test sonuçlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Baba öğrenim durumunun sosyal sorumluluk gelişiminde okul ve sosyal çevre kadar etkili olmaması bu değişkenin anlamlı bir farklılaşma oluşturmamasında etkili olmuş olabilir. Literatürde yer alan birçok çalışma, bu çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir (26,28,86). Fakat bazı çalışmaların bulgularına göre baba öğrenim durumu ile sosyal sorumluluk arasında bir ilişki bulunmaktadır ve bu ilişkiye göre baba öğrenim durumu arttıkça sosyal sorumluluk düzeyi de artmaktadır (100). Babanın çocukların sosyal sorumluluk gelişimindeki rolünün incelendiği bir çalışmanın bulgularına göre babaların öğrenim düzeylerinin sosyal sorumluluk üzerinde tek başına belirleyici olamayacağı tespit edilmiştir (142). Bu bulgular, baba öğrenim durumunun sosyal sorumluluk seviyeleri üzerindeki etkisini daha derinlemesine anlamak için gelecekte yapılacak araştırmalara da ışık tutabilir. Özellikle, farklı sosyoekonomik ve kültürel bağlamlarda yapılacak çalışmalar, bu konuda daha geniş bir perspektif sunabilir. Sonuç olarak, baba öğrenim durumları farklı olan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmaması, sosyal sorumluluk bilincinin daha çok sosyal çevre, okul ortamı ve bireysel deneyimlerle şekillendiğini göstermektedir.

5.5. KARDEŞ SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI

Kardeş sayısı farklı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu, kardeş sayısının rol-model alma seviyeleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Kardeş sayısının rol-model alma eğilimi üzerinde etkisiz olması, çocukların örnek aldıkları kahramanları seçerken aile içi dinamiklerden bağımsız bir şekilde bireysel tercihlerini ön plana koyduklarını düşündürmektedir. Ayrıca, kardeş sayısının, çocukların özdeşim kuracak karakter arayışlarında belirgin bir etken olmaması, edebi kahramanlara yönelik rol-model

alma eğiliminin sosyal çevre veya medya gibi daha geniş çevresel etkilerle şekillenebileceği fikrini akla getirmektedir. Bu bağlamda, rol-model alma eğilimlerinin aile yapısından ziyade dışsal sosyalleşme süreçleriyle bağlantılı olduğu düşünülebilir. Bazı çalışmalar, kardeş sayısının çocukların eğitimsel ve sosyal gelişimleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu iddia etse de bu etkilerin genellikle edebi kahramanları rol-model alma ile doğrudan ilişkili olmadığını belirtmektedir. Bu bulgular, kardeş sayısının çocukların edebi kahramanları rol-model alma eğilimi üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ve bu eğilimin daha çok bireysel tercihler ve diğer çevresel faktörlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Literatürde yer alan bilgileri incelediğimizde çalışmamızın bulgularıyla örtüşen sonuçlar görmek mümkündür. Örneğin, Yucel ve Yuan (2014) yaptıkları çalışma sonucunda, kardeş sayısının çocukların sosyo-duygusal gelişimleri ve eğitim beklentileri üzerinde bazı etkileri olabileceğini, ancak bu etkilerin edebi kahramanları rol-model alma eğilimleriyle doğrudan bağlantılı olmadığını belirtmektedir (155). Bir başka çalışma, aile büyüklüğünün ve doğum sırasının çocukların akademik başarıları ve sosyal becerileri üzerinde bazı etkileri olabileceğini, ancak edebi eser kahramanlarını rol-model alma konusunda belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir (156). Literatürde yer alan çalışmalar incelediğimizde çalışmamızın bulgularıyla çelişen sonuçlar da görmek mümkündür. Örneğin Atif ve ark. (2022), yapmış oldukları çalışmaya göre büyük ailelerde büyüyen çocukların, sosyal becerilerini geliştirmek ve benzersiz kimlikler oluşturmak için edebi karakterleri rol-model olarak alma eğiliminde olduklarını görülmüştür (154). Bu çocuklar, edebi eserlerdeki çeşitli karakterlerden ilham alarak kendi kişiliklerini ve değerlerini şekillendirebilirler. Kardeşler arasında rekabet ve karşılaştırma, çocukların edebi karakterleri rol-model olarak alma eğilimlerini etkileyebilir. Daha fazla kardeşe sahip olan çocuklar, kendilerini kanıtlama ve benzersiz kimlikler oluşturma ihtiyacı hissedebilirler. Bu ihtiyaç, onları edebi eserlerdeki güçlü ve ilginç karakterleri rol-model olarak benimsemeye yönlendirebilir. Kardeş sayısı, çocukların sosyal öğrenme ve taklit davranışlarını da etkiler. Çok kardeşli ailelerde büyüyen çocuklar, sosyal etkileşimler ve rol-modeller konusunda daha fazla deneyime sahip olabilirler. Bu deneyimler, çocukların edebi karakterleri nasıl algıladıklarını ve onları rol-model olarak benimseme eğilimlerini şekillendirebilir (153). Karaca ve Bektaş (2023) yapmış oldukları çalışmada kardeş sayısının çocukların sosyal becerilerini ve rol-model arayışlarını nasıl etkilediğini incelemiştir (130). Bu çalışma, daha fazla kardeşe sahip olan çocukların, edebi eserlerdeki

karakterleri daha sık rol-model olarak aldığını göstermektedir. Bu durum, çocukların aile içinde yeterince rol-model bulamamaları veya kendilerini ifade etmek için dış kaynaklara yönelmeleri ile açıklanabilir. Kardeş sayısı, aile içindeki dinamikleri ve bireysel gelişimi etkileyen önemli bir faktördür. Daha fazla kardeşe sahip olan çocuklar, genellikle sosyal becerilerini erken yaşta geliştirirler ve aile içinde çeşitli rol-modellerle karşılaşır. Bu durum, onların dış dünyadan rol-model arayışlarını ve edebi eser kahramanlarını rol-model olarak alma eğilimlerini etkileyebilir (153). Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde kardeş sayısının çocukların edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Araştırmamızın bu bulgusunun alandaki diğer çalışmaların bulgularından farklı olmasının, yalnızca kardeş sayısının etkisinin incelenmiş olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülebilir. Kardeşlerin yaşları, cinsiyetleri, aile içindeki roller ve ilişkileri gibi farklı değişkenler de diğer çalışmaların sonuçlarında etkili olmuş olabilir. Gelecek araştırmalar, kardeş sayısının yanı sıra, kardeşlerin nitelikleri, aile içindeki dinamikler ve bireysel kişilik özelliklerinin rol-model alma üzerindeki etkilerini daha detaylı inceleyebilir.

Araştırmamızın başka bir bulgusuna göre, kardeş sayılarının katılımcıların öz şefkat seviyeleri üzerindeki anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, kardeş sayısının öz şefkat seviyeleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı görülmüştür. Bu bulgu öz şefkat gelişiminde kardeş sayısından ziyade, aile içinde çocuğun kendisine gösterilen ilgi, sevgi ve desteğin öz şefkat geliştirme sürecinde daha etkili olduğunu düşündürülebilir. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Öz şefkat, bireyin kendisiyle olumlu ve şefkatli bir şekilde ilişki kurma yeteneğidir ve genellikle içsel faktörler, bireysel deneyimler ve kişilik özellikleri tarafından şekillendirilmektedir (22,191). Bu nedenle, kardeş sayısı gibi dışsal bir faktörün öz şefkat üzerinde doğrudan bir etkisinin olmaması beklenebilir. 73 lise öğrencisiyle yapılan bir çalışmada öz şefkat düzeyinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini tespit etmiştir (118). Bununla birlikte, bazı yabancı kaynaklar, kardeş sayısının bireylerin sosyal becerileri, paylaşma ve iş birliği gibi yetenekleri üzerinde etkili olabileceğini öne sürmektedir (131). Ancak bu çalışmalar genellikle öz şefkat gibi daha derin psikolojik süreçleri doğrudan incelememektedir. Bu nedenle kardeş sayısının öz şefkat üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmaması literatürle uyumludur. Sonuç olarak bu araştırma kardeş sayısının öz şefkat seviyeleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını

göstermiştir. Bu bulgu, öz şefkatin daha çok bireysel ve içsel faktörlerle şekillendiği yönündeki literatürü desteklemektedir.

Çalışmamızın bir başka bulgusuna göre, kardeş sayıları farklı olan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Kardeş sayısı da anne ve baba öğrenim durumu değişkeninde olduğu gibi, sosyal sorumluluk üzerinde sosyal çevre ve okul değişkeni kadar belirleyici bir etkene sahip olmadığı için anlamlı bir farklılaşma oluşturmuyor olabilir. Bu bulgu, literatürdeki bazı araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Yapılan bir araştırmasında, kardeş sayısının erken ergenlerde sosyo-duygusal gelişim ve eğitim hedefleri üzerindeki etkileri incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, daha fazla kardeşe sahip olmanın sosyo-duygusal gelişim üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu ancak eğitim hedeflerinde belirli farklılıklar yaratabileceğini ortaya konmuştur. Bu bulgu kardeş sayısının sosyal sorumluluk gibi diğer sosyal sonuçlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmamasıyla ilgili bulgumuzu destekler niteliktedir.

5.6. ALGILANAN AİLE GELİR DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBİ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre, algılanan aile gelir düzeyi farklı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu, aile gelir düzeyinin, rol-model alma seviyeleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu durum, rol-model alma davranışının, çocukların sosyal veya ekonomik durumlarından ziyade, karakterlerle kişisel özdeşim kurma eğilimlerine, karakterlerin sergilediği değerlerle olan uyuma ya da çocukların kişilik özelliklerine daha bağımlı olabileceğini düşündürmektedir. Aile gelir düzeyinin edebi eser kahramanlarını rol-model alma üzerinde etkisi olup olmadığını araştıran çalışmaların çoğu, sosyoekonomik faktörlerin bu tür tercihleri etkileyebileceğini öne sürmektedir. Pierre Bourdieu'nun sosyal sermaye teorisi, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik kaynaklara erişimlerinin, kişisel seçimlerini ve rol-model tercihlerini nasıl etkileyebileceğini açıklar. Bourdieu'ya göre, aile gelir düzeyi, bireylerin sahip olduğu kültürel sermayeyi belirler. Bu da bireylerin hangi tür edebi kahramanları rol-model

olarak gördüklerini etkiler. Örneğin, yüksek gelir grubundaki bireyler daha prestijli ve idealize edilmiş karakterlere yönelirken, düşük gelir grubundaki bireyler daha ulaşılabilir ve mücadeleci kahramanları tercih edebilir (186). Aile gelir düzeyinin psikolojik etkileri üzerine yapılan araştırmalar, düşük gelir grubundaki bireylerin genellikle daha yüksek motivasyon ve özdeşleşme arayışında olduklarını göstermektedir. Bu bireyler, rol-modellerinden daha fazla ilham ve destek bekleyebilirler. Yüksek gelir grubundaki bireyler ise, genellikle daha az motive edici bir rol-model alma eğiliminde olabilirler çünkü ekonomik güvenlikleri daha fazladır. Bu durum, düşük gelir grubundaki bireylerin edebi kahramanları rol-model alma seviyelerinin daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir (157). Ancak, çalışmamızda gelir grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, örneklemimizin ekonomik açıdan homojen bir yapıya sahip olmasından kaynaklanabilir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer sosyoekonomik koşullarda bulunması, aile gelir düzeyinin rol-model alma davranışı üzerindeki etkisini belirgin hâle getirmemiş olabilir.

Algılanan aile gelir düzeyleri farklı olan katılımcıların öz şefkat seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan analiz testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, ekonomik durumun dış etkenlere yönelik algı ve tutumları şekillendirse de bireyin kendine yönelik geliştirdiği içsel yaklaşımlarda daha az etkili olabileceğini düşündürmektedir. Yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin öz şefkat düzeylerini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre öz şefkat düzeyi sosyo-demografik değişkenlere (cinsiyet, yaşadığı yer, devam ettiği program gibi) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (75). Bu bulgu, öz şefkatin daha çok bireysel faktörlerle şekillendiği, sosyo-ekonomik statü gibi dış faktörlerden daha az etkilendiği yönünde bir argüman sunmaktadır. Bir başka araştırmanın bulgularına göre, öz şefkat düzeylerinin daha çok bireysel algılar ve aile içi dinamiklerle ilişkili olduğu, ekonomik durumun bu bağlamda belirleyici bir faktör olmadığını vurgulanmaktadır (132). Bununla birlikte, bazı kaynaklar, aile gelir düzeyinin bireylerin genel psikolojik sağlık ve refahı üzerinde etkili olabileceğini öne sürmektedir (133). Ancak, bu çalışmalar genellikle öz şefkat gibi spesifik psikolojik süreçleri doğrudan incelememektedir.

Algılanan aile gelir düzeyleri farklı olan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan test sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Sosyal sorumluluk duygusunun öğrencilere daha çok okul ortamında aktarıldığını düşünecek olursak, özellikle Türkiye gibi eğitimin büyük bir bölümünü devlet okullarının üstlendiği ülkelerde her aile gelir düzeyinden öğrencilerin aynı okul çatısı altında birleşebiliyor oluşunun çocukların aile gelir düzeylerinin sosyal sorumluluk gelişimlerine bir etkisi olmaması bulgusunu açıklayabilir. Literatürde maddi gelir düzeyinin sosyal sorumluluk üzerinde etkili olmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (29,100). İstanbul'da 11 farklı imam hatip ortaokulu ile gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin maddi değer algıları ile sosyal sorumluluk algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir (29). Bulgulara göre öğrencilerin maddi değer algıları azaldıkça sosyal sorumluluk algılarının arttığı ve öğrencilerin gelir durumlarına bağlı olarak kişisel ve sosyal sorumluluk arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Fakat çalışmamızın bulgularından farklı olarak maddi gelir düzeyi arttıkça sosyal sorumluluk düzeyinin arttığını öne süren çalışmalar da mevcuttur (32). Bu farklı sonuçlar, sosyal sorumluluk gelişiminin karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir. Aile gelir düzeyi, bu sürecin sadece bir boyutudur ve diğer aile içi dinamikler, bireysel kişilik özellikleri, eğitim ve çevresel faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır. Sonuç olarak çalışmamızın bu bulgusu, sosyal sorumluluk seviyelerinin sadece algılanan aile gelir düzeyine bağlı olmadığını, daha geniş bir çerçevede değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.7. ALGILANAN AKADEMİK DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBİ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI

Çalışmamızın çarpıcı bulgularından birine göre algılanan akademik başarı düzeyi farklı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İyi seviye akademik başarıya sahip katılımcıların rol-model alma seviyeleri orta seviye akademik başarıya sahip katılımcılardan anlamlı derecede yüksektir. İyi seviye akademik başarıya sahip katılımcıların edebi kahramanları rol-model olarak alma seviyelerinin daha yüksek olması, akademik başarının kişisel

gelişim ve rol-model alma gibi psikolojik ve sosyal özelliklerle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu, başarılı öğrencilerin genellikle olumlu karakterlerle ilişkilendirilme eğiliminde olduğunu ve bu karakterlerin kendilerini etkileyici bulduklarını düşündürebilir. Literatürde yer alan bilgiler araştırmamızın bu bulgusuyla örtüşmektedir. Akademik başarı ile öz yeterlilik, öz disiplin ve sosyal sorumluluk gibi psikolojik ve sosyal özellikler arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, başarılı öğrencilerin bu özelliklerle donanmış olmaları, onları edebi kahramanları rol-model alma konusunda daha istekli hale getirebilir. İyi seviye akademik başarıya sahip bireylerin, sosyal çevrelerinde pozitif bir etkileyici olarak algılanmaları, onların bu kahramanları kendi yaşamlarına entegre etme istekliliğini artırabilir (185). Bandura'nın öz yeterlilik kavramına göre, bireylerin kendi yeteneklerine olan inançlarını artırarak, olumlu rol-modellerle etkileşimde bulunmaları teşvik edilebilir. Bu da yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin, olumlu edebi karakterleri seçme ve bu karakterlerden ilham alma olasılıklarını artırır (184).

Araştırmamızın bir başka bulgusuna göre, algılanan akademik başarı seviyesi farklı olan katılımcıların öz şefkat seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, akademik başarı düzeyi ne olursa olsun, bireyin öz şefkat geliştirme sürecinde kendi içsel motivasyonlarının ve destek sistemlerinin daha büyük bir rol oynadığını düşündürmektedir. Literatürde öz şefkat ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar sınırlıdır. Fakat bu çalışmanın bulgusunu destekleyen sınırlı sayıda da olsa çalışma bulmak mümkündür. Örneğin, yapılan bir çalışmada, öz şefkatin daha çok bireysel özellikler ve duygusal zekâ ile ilişkili olduğu, akademik başarı gibi dışsal faktörlerin öz şefkat üzerinde sınırlı bir etkisinin bulunduğu belirtilmiştir (21). Literatürde araştırmamızın bulgusuyla çelişen ifadeler de bulmak mümkündür. Örneğin, lise öğrencileriyle yapılan bir tez çalışmasında öz şefkat düzeyi ile algılanan akademik başarı arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir (116). Öz şefkat konusu üzerine gerçekleştirilen bir tez çalışmasında lise öğrencileriyle çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan, kendini başarılı ve orta düzeyde başarılı olarak algılayan öğrencilerin öz şefkat puanları, kendilerini başarısız olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur (114).

Algılanan akademik başarı düzeyleri farklı olan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan test sonuçlarına göre, gruplar arasında en az bir adet anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı durumu iyi olan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyesi, akademik başarı düzeyi orta olan katılımcılardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı düzeyi arttıkça yardımlaşma ve sosyal duyarlılık düzeyi artmaktadır. Akademik olarak başarılı öğrencilerin, öz disiplin ve sorumluluk bilinci gibi niteliklere daha fazla sahip oldukları ve bu özelliklerin sosyal sorumluluk alanında da kendini gösterebileceği düşünülebilir. Bu bulgu, literatürdeki bazı araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (33,143). Örneğin, yapılan bir çalışma, akademik başarı düzeyinin sosyal sorumluluk ve gönüllülük faaliyetlerine katılım üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Yüksek akademik başarıya sahip bireylerin, toplumsal sorumluluk bilincine daha fazla sahip oldukları ve bu bilinçle hareket ettikleri vurgulanmaktadır (143).

5.8. KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBİ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI

Kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri, kitap okuma alışkanlığı olmayan katılımcılardan anlamlı derecede daha yüksektir. Bu, kitap okuma alışkanlığının rol-model alma eğilimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların, edebi kahramanları rol-model alma seviyelerinin daha yüksek olması, kitapların karakterlerle derin bir bağ kurma ve bu karakterleri rol-model olarak görme eğilimlerini artırdığını düşündürmektedir. Kitaplar, bireylerin karakterlerle empati kurmalarına ve onları kendi davranışlarını şekillendirmede örnek alacakları kişiler olarak görmelerine yardımcı olabilir. Literatürde yer alan bulgular da araştırmamızın bulgusuyla uyumludur. Giles ve Maltby (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, genç yetişkinlerin edebi karakterlere duyduğu hayranlığın, bu karakterleri kişisel ve ahlaki gelişimleri için rehber olarak gördüklerini ortaya koymuştur (183). Bu bulgu, kitap okuma alışkanlığı olan bireylerin, bu karakterlerle daha derin bir empati ve bağ kurarak onları rol-model olarak benimseme olasılığının daha yüksek olduğunu ileri sürmektedir (183). Bandura'nın (1977) sosyal

öğrenme teorisi de bu durumu destekler; bireylerin davranışlarını şekillendirmede model alınan figürlerin önemini vurgular (159). Edebi eserler, okuyucuların bu tür figürlerle tanışmasını sağlayarak, onların sosyal ve ahlaki davranışlarını etkilemektedir.

Kitap okuma alışkanlığı olan ve olmayan katılımcıların öz şefkat seviyesi arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan testin sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öz şefkat gibi kişinin kendine yönelik kabul, şefkat ve anlayış geliştirme becerisinin; kitap okuma sıklığından bağımsız olarak, duygusal farkındalık ve sağlıklı öz değerlendirme ile daha çok ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu alanda yapılmış olan çalışmaların çok sınırlı olması nedeniyle çalışmanın bulgusunu desteklemek güç olmaktadır. Fakat az sayıda da olsa bu konuda yapılmış olan araştırmaları görmek mümkündür. Örneğin, bir çalışmada, öz şefkatin, bireylerin kişisel farkındalıkları ve duygusal süreçleri ile daha güçlü bir şekilde bağlantılı olduğu, dışsal alışkanlıkların ise bu süreçte sınırlı bir rol oynadığı belirtilmiştir (21). Uluslararası literatürde de kitap okuma alışkanlığının psikolojik iyi oluş üzerindeki etkileri tartışılmaktadır. Kitap okumanın empati geliştirme, stres azaltma ve genel yaşam memnuniyetini artırma gibi olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (204). Ancak öz şefkat üzerinde doğrudan etkisi olup olmadığı konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Araştırmamızın en çarpıcı bulgularından birine göre, kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri ve sosyal sorumluluğun alt boyutlarından olan yardımlaşma, çevreye duyarlılık ve sosyal duyarlılık alt boyutunda bu alışkanlığa sahip olmayan katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Birlikte hareket etme alt boyutunda anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu bulgu, kitap okuma alışkanlığının bireylerin sosyal sorumluluk düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Kitap okuma alışkanlığı, bireylerin empati becerilerini, farklı perspektiflere açıklığını ve toplumsal olaylara duyarlılığını geliştirdiği göz önünde bulundurulunca bu özelliğe sahip olan öğrencilerin, farklı hayat tecrübelerini, kültürel ve toplumsal olayları öğrenme düzeyinin daha yüksek olmasıyla sosyal sorumluluk düzeylerinin de daha yüksek olmasının olası olduğu düşünülebilir. Yapılan bir çalışmada okuma alışkanlığının bilişsel gelişim ve bilgi birikimi üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, kitap okumanın sosyal sorumluluk üzerindeki etkisinin dolaylı olduğunu belirtmiştir (144). Bu çalışmaya göre, okuma alışkanlığı bireylerin bilgi düzeyini artırarak, sosyal sorumluluk bilincinin dolaylı olarak gelişmesine katkıda

bulunabilmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine inceleme yapılan bir araştırmanın bulgularına göre okuma alışkanlığının sosyal ve duygusal gelişimi desteklemeye önemli katkıları olduğu ortaya konmuştur (145). Bu bulguların araştırma bulgularımızı destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

5.9. KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞININ EDİNİLDİĞİ KAYNAK DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI

Araştırmamızın başka bir bulgusuna göre kitap okuma alışkanlığı edinme yoluna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile ve öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların edebî eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri, sosyal medya kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcılardan anlamlı derecede yüksektir. Sonuçlar, aile ve öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlığının, sosyal medya kaynaklı kitap okuma alışkanlığından daha yüksek bir rol-model alma eğilimiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu, aile ve öğretmenlerin çocukların okuma alışkanlıklarını ve bu alışkanlıkların karakter gelişimi üzerindeki etkilerini nasıl yönlendirdiğine dair önemli bir bulgudur. Bu bulgu, çocukların okuma alışkanlıklarının kazandırılmasında aile ve öğretmenlerin rehberliğinin, sosyal medya kaynaklarına kıyasla çocukların değer kazanımı ve rol-model alma davranışları üzerinde daha kalıcı ve etkili olduğunu düşündürmektedir. Sosyal medyanın, kitap okuma alışkanlığı ediniminde etkili bir kaynak olduğu belirtilse de bu durumun rol-model alma sürecini arttırdığı gözlemlenmemiştir. Bu, sosyal medyanın eğitimsel ve karakter gelişimsel etkilerinin sınırlı olabileceğine işaret edebilir. McGeown ve ark. (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, sosyal medya gibi dijital platformlar üzerinden edinilen okuma alışkanlıklarının, geleneksel aile ve okul temelli okuma alışkanlıklarından daha zayıf etkiler yarattığını göstermektedir (160). Araştırma, sosyal medyanın daha yüzeysel okuma davranışlarını teşvik ettiğini, bu nedenle okurların edebî karakterlerle güçlü bağlar kurma olasılığının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Clark ve Rumbold (2006)'un çalışmasına göre, aile desteğinin, çocukların okuma becerileri ve okuma sevgisi üzerindeki uzun vadeli etkilerini görülmektedir (182). Özellikle aileden gelen teşviklerin

çocukların kitaplara daha derin bir bağlılık geliştirmelerine ve edebi karakterleri rol-model olarak benimsemelerine olanak tanıdığını belirtmektedir.

Kitap okuma alışkanlığını edindiği kaynaklar farklı olan katılımcıların öz şefkat seviyeleri arasında en az bir adet anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve sosyal medya kaynaklı kitap okuma alışkanlıklarını edinen katılımcıların arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu diğer gruplar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların öz şefkat seviyesi, sosyal medya kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcılardan daha yüksektir. Bu bulgu, kitap okuma alışkanlığının nasıl edinildiğinin, bireylerin öz şefkat düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin rehberliğinde kazanılan kitap okuma alışkanlığının, bireylerin daha derin bir anlayış geliştirmelerine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada, öz şefkatin gelişiminde rehberlik ve mentorluk rollerinin önemine dikkat çekilmiş, öğretmenlerin bu süreçte kritik bir rol oynayabileceği belirtilmiştir (21). Öğretmen rehberliğinde kazanılan okuma alışkanlıklarının, bireylerin empati, anlayış ve duygusal zekalarını artırdığı bilinmektedir (135). Diğer yandan, sosyal medya kaynaklı okuma alışkanlıklarının daha yüzeysel ve kısa süreli olabileceği, bu nedenle de derinlemesine düşünme ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerinin sınırlı olabileceği öne sürülmektedir (136). Araştırmamızın bu bulgusu, literatürdeki bulgularla uyumlu olarak, öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan bireylerin öz şefkat seviyelerinin, sosyal medya kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan bireylere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen rehberliğinin bireylerin okuma alışkanlıklarını daha derinlemesine ve anlamlı bir şekilde geliştirebileceği, bu sayede öz şefkat gibi içsel süreçler üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Kitap okuma alışkanlığını edindiği kaynaklar farklı olan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan test sonuçlarına göre gruplar arasında en az bir adet anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aile ve öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların sosyal sorumluluk düzeyleri sosyal medya kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olanlardan; öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların sosyal sorumluluk düzeyleri arkadaşan kaynaklı kitap okuma alışkanlığı olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Sosyal

sorumluluğun alt boyutları incelendiğinde, yardımlaşma boyutunda aile ile sosyal medya ve öğretmen ile sosyal medya arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık aile ve öğretmen lehinedir. Birlikte hareket etme boyutunda, öğretmen ile sosyal medya arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık öğretmen lehinedir. Sosyal duyarlılık boyutunda anlamlı fark var aile ile arkadaş öğretmen ile sosyal medya arasında bulunmaktadır. Aile kaynağı en yüksek puana sahiptir, onu öğretmen kaynağı izlemektedir. Çevreye duyarlılık boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgular kitap okuma alışkanlığının sosyal sorumluluk gelişimine olan etkisinin, alışkanlığın edinildiği kaynaklara göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Kitap okuma alışkanlığını aile ve öğretmen gibi güvenilir ve etkili figürler aracılığıyla edinen çocukların, sosyal sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olmasında; bu güvenilir figürlerin yapılandırılmış, derinlemesine bir okuma alışkanlığı geliştirmelerine ve sosyal değerleri daha erken yaşta içselleştirmelerine imkân tanınmasıyla ilişkili olabilir. Sosyal medya ve arkadaş çevresi aracılığıyla kazanılan okuma alışkanlıklarının ise daha yüzeysel ve popüler kültüre odaklanma olasılığı, sosyal sorumluluk bilincine katkısının sınırlı olmasına yol açmış olabilir. Kitap okuma alışkanlığının edinildiği kaynağın sosyal sorumluluk düzeyleri üzerindeki etkisi üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır. Fakat yine de literatürdeki bazı araştırmalar çalışmamızın bu bulgusunu desteklemektedir. Örneğin, yapılan bir çalışmada, aile ve öğretmenlerin çocukların okuma alışkanlıklarını teşvik etmede kritik bir rol oynadığı ve bu kaynakların, bireylerin sosyal sorumluluk düzeylerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (146). Carr (2010)'ın araştırmasına göre, sosyal medya bilgiye erişimi kolaylaştırmaktadır fakat aynı zamanda dikkat dağınıklığı ve yüzeysel bilgi edinimine neden olmaktadır (147). Bu durum sosyal medya kaynaklı kitap okuma alışkanlığının, bireylerin sosyal sorumluluk gelişimine olumsuz etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulguya göre kitap okuma alışkanlığının edinildiği kaynağın, bireylerin sosyal sorumluluk düzeylerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Aile ve öğretmenler, çocukların okuma alışkanlıklarını teşvik ederken, sosyal sorumluluk bilincinin gelişimine de katkıda bulunabilir. Sosyal medya kaynaklı kitap okuma alışkanlığının olumsuz etkilerini azaltmak için aile ve öğretmenlerin çocuklara rehberlik etmesi ve onları doğru kaynaklara yönlendirmesi önemlidir.

5.10. EVDEKİ KİTAP SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI

Evdeki kitap sayısının, edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Kitap sayısının rol-model alma üzerindeki etkisinin bulunmaması, kitapların içeriği, okuma alışkanlıkları veya kitapların kalitesinin etkili olabileceğini düşündürebilir. Yalnızca daha fazla kitap bulunması değil, kitapların türleri, okuma sıklığı veya aile içindeki okuma kültürü gibi faktörler rol-model alma üzerinde daha fazla etkili olabilir. Çalışmamızın bu bulgusu, literatürde yer alan bazı çalışmaları destekler niteliktedir. Sullivan ve Brown (2015), evdeki kitap sayısının değil, ebeveynlerin okuma alışkanlıklarının ve çocuklarla birlikte kitap okuma etkinliklerinin, çocukların okuma becerileri ve edebi karakterlerle kurdukları bağlar üzerinde daha belirleyici bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır (181). Araştırma, evdeki kitap sayısının tek başına yeterli bir belirleyici faktör olmadığını, asıl önemli olanın kitaplarla aktif bir şekilde etkileşime girme süreci olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Mol ve Bus (2011) tarafından yapılan bir meta-analiz, evdeki kitap miktarının okuma gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiş ve kitap sayısının, çocukların okuma motivasyonu ve edebi kahramanlarla empati kurma yeteneği üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu bulmuştur (164). Bunun yerine, kitap okuma sıklığı ve okuma etkinliklerine katılımın, çocukların bu tür bağlar geliştirmesinde daha kritik bir rol oynadığı belirtilmiştir.

Araştırmamızın bir başka bulgusuna göre evdeki kitap sayısı farklı olan katılımcıların öz şefkat seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, evdeki kitap sayısından ziyade kitapların içeriği, niteliği ve çocuğun bunları ne kadar verimli bir şekilde kullandığıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Kitap sayısının bireylerin psikolojik ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini doğrudan ele alan çalışmalar sınırlıdır. Ancak evdeki kitap sayısının bireylerin okuma alışkanlıkları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Çeşitli araştırmalar, evde daha fazla kitap bulundurma'nın çocukların okuma alışkanlıklarını ve dil becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (137). Ancak evdeki kitap sayısının öz şefkat gibi daha içsel ve duygusal süreçler üzerindeki etkisi üzerine sınırlı sayıda çalışma

bulunmaktadır. Öz şefkat, bireyin kendine karşı nazik olma, acı anlarında kendini anlama ve bilinçli farkındalık gibi daha içsel süreçlerle ilgilidir (22). Bu bağlamda öz şefkatin gelişiminde çevresel faktörlerin yanı sıra, bireyin içsel süreçlerinin ve sosyal çevresinin daha belirleyici olabileceği düşünülmektedir. Evde kitap bulundurmanın öz şefkat üzerindeki etkisinin anlamlı olmaması, bu gelişimsel özelliğin kitap sayısından ziyade sosyal ve duygusal deneyimlerle daha yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmamızın bir başka bulgusuna göre, evdeki kitap sayısı farklı olan katılımcıların sosyal sorumluluk ve sosyal sorumluluğun alt boyutlarıyla arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu evdeki kitap sayısının sosyal sorumluluk düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Kitapların varlığı ve sayısı kadar bu kitapların okunması ve aile üyeleriyle yapılan tartışmalar veya kitaplardan edinilen bilgilerin sosyal hayata nasıl yansıtıldığı önemlidir. Araştırmamızın bu bulgusu, sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılmasında yalnızca kitap sayısının değil, kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi ve bu alışkanlığın bilinçli bir şekilde yönlendirilmesinin önemini akla getirmektedir. Literatürdeki bazı araştırmalar, evdeki kitap sayısının çocukların akademik başarısı ve genel bilgi birikimi üzerinde etkili olduğunu öne sürse de sosyal sorumluluk düzeyleri üzerindeki etkisi konusunda sınırlı bulgu bulunmaktadır. Örneğin, Evans ve ark. (2010), evde daha fazla kitap bulunan çocukların okuma becerilerinin ve akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ancak sosyal sorumluluk gibi sosyal beceri düzeyleri ile ilgili doğrudan bir bağlantı kurmanın zor olduğunu belirtmişlerdir (137). Diğer yandan bazı çalışmalar evdeki kitap sayısının dolaylı yoldan sosyal sorumluluk gelişimine katkıda bulunabileceğini öne sürmektedir. Örneğin, Neuman ve Celano (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, kitap açısından zengin ev ortamlarının çocukların dil gelişimini ve okuma becerilerini teşvik ettiği, bu durumun da uzun vadede sosyal sorumluluk bilincinin gelişimine katkıda bulunabileceği belirtilmiştir (148). Bu farklı sonuçlar, sosyal sorumluluk gelişiminin çok boyutlu bir süreç olduğunu ve evdeki kitap sayısının bu sürecin sadece bir boyutunu oluşturduğunu göstermektedir. Sosyal sorumluluk düzeyleri, bireyin kişisel özellikleri, aile içi dinamikler, sosyal çevre ve okul gibi birçok faktörün etkileşimi ile şekillenir. Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları, evdeki kitap sayısının sosyal sorumluluk seviyeleri üzerinde doğrudan belirleyici bir etkiye sahip olmadığını ancak dolaylı yoldan katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

5.11. KİTAP SEÇİMİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖR DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBÎ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI

Kitap seçiminde etkili olan faktörleri farklı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu, kitap seçiminde etkili olan faktörlerin, katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model olarak alma seviyeleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, çocukların kitap seçiminde dikkate aldıkları faktörlerin, okudukları edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma eğilimlerini doğrudan etkilemediğini düşündürmektedir. Kitap seçiminde etkili olan faktörler çeşitlilik gösterse de çocukların bir karakteri rol-model olarak benimsemesi daha çok karakterin kişilik özellikleriyle özdeşleşmelerine bağlı olduğu düşünülebilir. Taboada, Tonks ve Wigfield (2009) tarafından yapılan bir araştırma, öğrencilerin kitap seçimindeki motivasyonlarının okuma becerileri ve edebi karakterlerle empati kurma yetenekleri üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu göstermektedir (163). Araştırma, öğrencilerin kitap seçiminde etkili olan faktörlerin (örneğin, öğretmen önerileri, arkadaş etkisi veya popüler kültür) bireylerin karakterleri rol-model olarak benimseme eğilimlerini etkilemediğini ortaya koymuştur.

Kitap seçiminde farklı faktörler etkili olan katılımcıların öz şefkat seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için yapılan analizin sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu bulgu, kitap seçiminde etkili faktörlerin kişinin kendine karşı geliştirdiği şefkatli, kabul edici ve destekleyici tutuma doğrudan etkisi olamayacağını düşündürmektedir. Bu bulgu, öz şefkatin bileşenlerinin bireylerin yaşam tarzı seçimleri ve dışsal etkilerle olan ilişkisi üzerine yapılmış önceki çalışmalarla uyumludur. Araştırmalar, öz şefkatin genellikle içsel bir süreç olduğunu ve kişinin kendine karşı olan tavrı ile daha güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunu göstermektedir (205). Bu nedenle kitap seçiminde etkili olan faktörler gibi dışsal unsurlar, öz şefkat seviyelerini önemli ölçüde etkilemediği düşünülebilir. Literatürde yer alan araştırmalar, bireylerin kitap seçiminde öz şefkat gibi daha içsel ve duygusal süreçler yerine ilgi alanları, sosyal çevre ve medya etkilerinin önemli olduğunu göstermektedir (138).

Kitap seçiminde etkili olan faktör farklı olan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle çocukların okudukları kitapları tercih nedenleri sosyal sorumlulukları üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir. Yardımlaşma, çevreye duyarlılık ve birlikte hareket etme alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır. Sosyal duyarlılık alt boyutunda anlamlı farklılaşma, konu ile popülerlik arasındadır. Başka bir ifadeyle konuya göre kitap seçenlerin kitapları popülerliğine göre seçenlere göre sosyal sorumluluk düzeyi daha yüksektir. Bu bulgu sosyal sorumluluk gelişiminde, kitap tercihi gibi kişisel tercihlerin herhangi bir etki oluşturmayacağını aklı getirmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak sosyal sorumluluk gelişiminde bireysel tercihler yerine daha genel konu başlıklarının irdelenmesinin daha anlamlı sonuçlar çıkarabileceğini düşündürmektedir. Literatürde bazı araştırmalar kitapların sosyal duyarlılığı artırabileceğini (204) belirtmesine rağmen kitap seçiminde etkili olan faktörlerin sosyal sorumlulukla ilişkisi üzerine yapılmış herhangi bir yerli ya da yabancı kaynağa rastlanmamıştır. Van Het Hof ve Hoştut'un "Kurumsal Sosyal Sorumluluk" adlı çalışmasında, bireylerin ve kurumların toplumsal sorumluluk anlayışlarının, onların tercih ve davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu perspektiften bakıldığında, kitap seçiminde popülerlik yerine içeriğe odaklanan bireylerin, sosyal sorumluluk bilincinin daha yüksek olması, literatürdeki bu görüşlerle uyumludur (193).

5.12. EN ÇOK OKUNAN YAZAR DEĞİŞKENİNE GÖRE EDEBİ ESERLERDEKİ KAHRAMANLARI ROL-MODEL ALMA ÖLÇEĞİ, ERGEN İÇİN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (ÖŞÖ-KF) ve ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN TARTIŞILMASI

Edebi eser kahramanlarını rol-model olarak benimsenmesi üzerine yapılan araştırmamızın bir başka bulgusuna göre, en çok yerli yazar okuyan ve en çok yabancı yazar okuyan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anlamlı bir fark bulunmamış olması hem yerli hem de yabancı yazarların eserlerinin okuyucular üzerinde benzer bir etkiye sahip olabileceğini gösterdiği düşünülebilir. Bu durum, küreselleşmenin ve artan kültürel etkileşimin bir sonucu olabilir. İnsanlar, kültürel sınırları aşarak, farklı kültürlerden gelen karakterleri ve

hikayeleri benimsemekte ve kendilerini bu kahramanlarla özdeşleştirmekte zorlanmamaktadırlar (161).

En çok yerli veya yabancı yazardan kitap okuyan katılımcılar arasında öz şefkat seviyesi arasında fark olup olmadığını araştırmak için uygulanan test sonucunda en çok yerli yazar okuyan ve en çok yabancı yazar okuyan katılımcıların öz şefkat seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, kitabı okunan yazarın milliyetinden çok bireyin içsel dünyasına, hayatı algılayış biçimine ve kendi öz farkındalığına kattıklarıyla öz şefkat üzerinde herhangi bir etki bırakılabileceğini düşündürmektedir. Yerli ve yabancı yazarların eserlerini okumanın öz şefkat üzerinde doğrudan bir etkisi olup olmadığı konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu durum öz şefkatin daha çok bireyin içsel süreçlerine dayalı bir özellik olduğunu ve okunan yazarların kültürel kökenleriyle doğrudan ilişkilendirilmesinin zor olduğunu düşündürmektedir. Ancak literatürde yer alan bir çalışmanın bulgularına göre, kitap okumanın empati, anlayış ve duygusal zekayı artırma gibi olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (204).

Çalışmanın çarpıcı bulgularından birine göre, en çok yerli veya yabancı yazardan kitap okuyan katılımcılar arasında en çok yerli yazar okuyan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyelerinin en çok yabancı yazar okuyan katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yardımlaşma alt boyutunda ve çevreye duyarlılık alt boyutunda anlamlı ilişki bulunmaktadır ve bu etki yerli yazar okuyanların lehinedir. Birlikte hareket etme ve sosyal duyarlılık alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Literatürde yerli ve yabancı yazarların eserlerinin tercih ediliyor olmasının sosyal sorumluluk üzerinde etkisi olup olmayacağını inceleyen hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çalışmamızın bu bulgusuna göre birbiriyle ilişkili olan bu durum üzerine daha fazla çalışma yapılmasının anlamlı ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu yerli edebiyatın ve kültürel unsurların bireylerin sosyal sorumluluk bilinci üzerindeki etkisi vurgulayan çarpıcı bir sonuçtur. Yerli yazarların eserleri bireylerde aidiyet duygusunu güçlendirerek toplumsal normlara ilişkin anlayışı geliştiriyor olabileceği düşünülebilir. Yabancı edebi eserlerin sosyal empati ve anlayışı artırabileceği bilinse de bireylerin kendi kültürel değerleriyle bağlantı kurmaları, sosyal sorumluluk gelişimlerinde daha etkili olabilir (204). Ayrıca, en çok yerli eserleri okuyan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyelerinin daha yüksek olmasının, küçük yaşlardan

itibaren kitap okuma alışkanlığıyla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Küçük yaşlarda kitap okumaya başlayan öğrencilerin genellikle yerli eserleri tercih etmesi, onların kültürel normları ve toplumsal sorumluluk anlayışını daha erken dönemde içselleştirmelerine katkı sağlamış olabilir.

5.13. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN EDEBİ ESER KAHRAMANLARINI ROL-MODEL ALMA EĞİLİMLERİ İLE ÖZ ŞEFKAT VE SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI

Ortaokul öğrencilerinin edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimleri ile öz şefkat düzeyleri arasında zayıf bir pozitif ilişki bulunmuştur. Bu, edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimleri arttıkça, öz şefkat düzeylerinin de artacağını ancak bu ilişkinin çok güçlü olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimlerinin öz şefkat seviyelerini açıklayıp açıklamadığını öğrenmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar, edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimi seviyesinin öz şefkat seviyesi ile pozitif ilişki gösterdiğini işaret etmektedir. Rol-model alma seviyesi arttıkça, öz şefkat seviyesi artmaktadır. Bu durum, çocukların okudukları karakterlerde gördükleri olumlu özellikleri kendilerinde de görebilme ve kendilerine daha nazik olabilme eğilimiyle ilişkili olabilir. Edebi kahramanları model alma, öğrencilerde kendi benlik algılarına, kendilerini ele alma biçimlerine katkı sunuyor olabilir. Öz şefkatin ergenlerin psikolojik esenliği üzerindeki rolünü araştıran çalışmalarda, öz şefkatin, kişilerin zor durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olduğu ve olumlu benlik algısını geliştirdiği görülmektedir (158). Özellikle ergenlerde yapılan çalışmalar, öz şefkatin, depresif belirtileri azaltmada ve genel psikolojik sağlıkta önemli bir faktör olduğunu göstermiştir (165,166). Bu bulgular, edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimlerinin, öğrencilerin kendilerine daha merhametli bir şekilde yaklaşmalarına ve dolayısıyla öz şefkat düzeylerinin artmasına katkıda bulunabileceğini düşündürmektedir. Ancak, araştırmamızın bulgusuna göre bu ilişkinin zayıf olması, muhtemelen öz şefkatin gelişimini etkileyen diğer faktörlerin de bu konu üzerinde rol oynadığını göstermektedir. Örneğin, aile desteği, sosyal çevre, ve kişisel deneyimler, öz şefkatin gelişiminde kritik öneme sahiptir (150). Dolayısıyla, edebi kahramanların etkisi sınırlı kalabilir ve bu yüzden bu ilişki zayıf olarak ortaya çıkabilir. Benzer çalışmalar, rol-model almanın, özellikle de edebi karakterlerin, bireylerin öz

şefkat gibi olumlu psikolojik özelliklerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (167,168). Edebi kahramanlar, gençlerin öz şefkat, empati ve duygusal dayanıklılık gibi nitelikler geliştirmelerine yardımcı olabilecek güçlü modeller olarak kabul edilir (169,170,171). Örneğin, araştırmalar, gençlerin hayranlık duyduğu karakterleri model alarak kendi benlik algılarını geliştirdiklerini ve bu süreçte öz şefkat düzeylerinin arttığını göstermektedir (151).

Ortaokul öğrencilerinin edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimleri ile sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi test etmek için uygulanan analizin sonucunda orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif korelasyonun var olduğu bulunmuştur. Rol-model alma eğilimleri arttıkça sosyal sorumluluk düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öz şefkat ile sosyal sorumluluğun alt boyutlarından olan sosyal duyarlılık arasında da orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunurken, yardımlaşma ile çevreye duyarlılık ve sosyal duyarlılık arasında güçlü korelasyonlar gözlemlenmiştir. Katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimlerinin sosyal sorumluluk seviyelerini açıklayıp açıklamadığını öğrenmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar, edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimi seviyesinin sosyal sorumluluk seviyesi ile pozitif ilişki gösterdiğini işaret etmektedir. Rol-model alma seviyesi arttıkça, sosyal sorumluluk seviyesi artmaktadır. Başka bir ifadeyle rol-model alma eğiliminin sosyal sorumluluk seviyelerinde önemli bir etkisi olduğu ve bu değişkenlerin arasındaki ilişkinin dikkate değer olduğu görülmektedir. Bu bulgular, edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimlerinin, sosyal sorumluluk ve sosyal sorumluluğun alt boyutlarıyla etkileşimli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, edebi eser kahramanlarını rol-model alarak sosyal sorumluluk duygularını geliştirmeleri, kahramanların davranışlarının çocuklara rehberlik etmesiyle ilişkili olabilir. Kahramanların empati, dayanışma, yardımlaşma gibi davranışlarının çocuklar tarafından örnek alınması, onların toplumsal değerlere olan bağlılıklarını artırıyor olabilir. Araştırmalar, rol-modellerin çocuklar ve gençler üzerindeki etkisini sıklıkla vurgulamaktadır (172,173). Rol-modellerin, özellikle de edebi karakterlerin, öğrencilerin değer sistemlerini ve sosyal davranışlarını şekillendirme gücüne sahip olduğu bulunmuştur (174). Bu bağlamda, edebi eser kahramanlarının sosyal sorumluluk gibi sosyal değerlerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığına dair bulgular, literatürde de desteklenmektedir (158,175,176). Sosyal sorumluluk, topluma karşı duyarlılığı ve bireylerin toplumsal sorunlara çözüm bulma isteğini yansıtmaktadır (177). Edebi kahramanlar, bu değerleri yansıtan güçlü figürler olarak algılandığında,

öğrencilerin bu kahramanların davranışlarını benimsemeleri olasıdır (178,179). Bu durum, onların sosyal sorumluluk düzeylerinin artmasına neden olabilir. Örneğin, bu konuda yapılan çalışmalar, gençlerin, edebi eserler ve hikayeler aracılığıyla sosyal sorumluluk ve duyarlılık değerlerini içselleştirdiklerini ortaya koymaktadır (151,180).



6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çocukların edebi eser karakterlerini rol-model alma eğilimleri ile öz şefkat ve sosyal sorumluluk arasındaki ilişkinin incelendiği İstanbul ili Pendik ilçesi özelinde gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda sunulabilecek öneriler yer almaktadır.

Yapılan analizler sonucunda çocukların edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimleri, öz şefkat ve sosyal sorumluluk düzeylerine ilişkin sonuçlar:

- Araştırmada, kız ve erkek katılımcılar arasında edebî eserlerdeki kahramanları rol-model alma, öz şefkat ve sosyal sorumluluk düzeyleri açısından incelendiğinde, cinsiyetin edebî kahramanları rol-model alma ve sosyal sorumluluk üzerine etkisi düşük düzeyde kalmıştır. Öz şefkat seviyeleri erkekler lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sosyal sorumluluk alt boyutları incelendiğinde de, yardımlaşma, birlikte hareket etme, sosyal duyarlılık gibi faktörlerde cinsiyetler arasında belirgin bir fark gözlenmemiştir. Çevreye duyarlılık boyutunda ise fark anlamlı sınırdadır olup, istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmamıştır.
- Katılımcıların yaşları ile edebî eser kahramanlarını rol-model alma, öz şefkat ve sosyal sorumluluk düzeylerinde bazı anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Edebî eser kahramanlarını rol model alma eğilimi açısından yapılan analizde, 11 yaş grubunun bu eğiliminin 14 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öz şefkat düzeyinde ise, 11 yaş grubunun, 13 ve 14 yaş gruplarına göre daha yüksek bir seviyeye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal sorumluluk seviyeleri açısından yapılan incelemede ise 11 ve 12 yaş gruplarının, 14 yaş grubuna göre daha yüksek düzeyde sosyal sorumluluğa sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Sosyal sorumluluğun alt boyutlarından çevreye duyarlılık ve birlikte hareket etme boyutlarında da yaşa bağlı bazı anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Çevreye duyarlılık puanları yaş arttıkça artarken, birlikte hareket etme puanları yaş arttıkça düşmüştür.
- Anne ve baba öğrenim durumlarının, kardeş sayısının, aile gelir düzeyinin, evdeki kitap sayısının, edebî eser kahramanlarını rol-model alma, öz-şefkat ve

sosyal sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

- Araştırmada akademik başarı seviyeleri ile Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği üzerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği için yapılan ANOVA testi, iyi seviyedeki akademik başarıya sahip öğrencilerin rol-model alma seviyelerinin, orta seviyedeki akademik başarıya sahip öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sosyal sorumluluk ölçeği için ise, iyi akademik başarıya sahip öğrencilerin sosyal sorumluluk puanlarının, orta başarıya sahip öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu, bunun yanı sıra zayıf başarıdaki öğrencilerin daha düşük puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, yardımlaşma ve sosyal duyarlılık boyutlarında da iyi ve orta gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur, fakat çevreye duyarlılık ve birlikte hareket etme alt boyutlarında anlamlı fark gözlemlenmemiştir.
- Kitap okuma alışkanlığının Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği ile yapılan t-testi sonuçlarına göre, kitap okuma alışkanlığına sahip olan ve olmayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kitap okuma alışkanlığının çocukların edebî kahramanları rol model alma eğilimlerini orta düzeyde etkileyebileceğini ortaya konmuştur. Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu ile yapılan t-testi ise, kitap okuma alışkanlığına sahip ve sahip olmayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği sonuçları ise, kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin sosyal sorumluluk seviyelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yardımlaşma, çevreye duyarlılık ve sosyal duyarlılık alt boyutlarında anlamlı farklar bulunmuşken, birlikte hareket etme alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.
- Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği sonuçlarına göre, kitap okuma alışkanlığının kaynağına bağlı olarak katılımcıların edebî kahramanları rol model alma seviyelerinde anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Aile ve öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlıkları, sosyal medya kaynaklı alışkanlıklara kıyasla daha yüksek seviyelerde rol model alma eğilimleriyle

ilişkilidir. Öz-şefkat düzeyine bakıldığında ise öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlıkları, sosyal medya kaynaklı alışkanlıkları olan katılımcılara göre daha yüksek öz-şefkat seviyelerine sahip olmuştur. Sosyal sorumluluk açısından yapılan analizlerde de aile ve öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlıklarının, sosyal medya kaynaklı alışkanlıklara göre daha yüksek sosyal sorumluluk seviyeleriyle ilişkilendirildiği bulunmuştur. Yardımlaşma, birlikte hareket etme ve sosyal duyarlılık gibi sosyal sorumluluğun alt boyutlarında da benzer şekilde aile ve öğretmen kaynaklı alışkanlıkların daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir.

- Kitap seçimi faktörüne dayalı gruplar arasında Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği, Ergen İçin Öz-şefkat Ölçeği-kısa Formu ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği sonuçlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kitap seçiminin, bu değişkenler üzerindeki etkisi düşük düzeyde kalmaktadır. Ancak, sosyal sorumluluğun alt boyutlarından sosyal duyarlılık açısından anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Konuya göre kitap seçen katılımcıların sosyal sorumluluk seviyeleri, popülerliğe göre kitap seçenlere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Diğer alt boyutlar (yardımlaşma, çevreye duyarlılık, birlikte hareket etme) açısından ise anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.
- Yerli yazar ve yabancı yazar okuyan katılımcılar arasında edebi eser kahramanlarını rol-model alma ve öz-şefkat seviyeleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, sosyal sorumluluk seviyeleri açısından yerli yazar okuyan katılımcıların daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Yardımlaşma ve çevreye duyarlılık alt boyutlarında da yerli yazar okuyanların lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Birlikte hareket etme ve sosyal duyarlılık alt boyutlarında ise anlamlı fark gözlemlenmemiştir.
- Araştırmada, çocukların edebi eser kahramanlarını rol-model alma eğilimleri ile öz şefkat düzeyleri arasında zayıf bir pozitif ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, edebi kahramanları rol-model alma eğilimleri arttıkça öz şefkatin de arttığını ancak bu etkinin güçlü olmadığını göstermektedir. Regresyon analizi, rol-model alma eğilimi ile öz şefkat arasındaki pozitif ilişkinin belirginleştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, edebi kahramanları rol-model alma eğilimleri ile sosyal sorumluluk düzeyleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif ilişki

bulunmuştur. Bu ilişki, edebi kahramanların sosyal sorumluluk ve bu sorumluluğun alt boyutları (sosyal duyarlılık, yardımlaşma ve çevreye duyarlılık) arasında önemli korelasyonlara yol açmaktadır. Araştırmanın bulguları, edebi eser kahramanlarının öğrencilerin öz şefkat ve sosyal sorumluluk düzeyleri üzerinde etkili olabileceğini, ancak bu etkinin zayıf veya sınırlı olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, edebi kahramanların sosyal sorumluluk açısından rol-model olarak önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda verilebilecek öneriler:

- Kitap okuma alışkanlığı olan katılımcıların edebi eser kahramanlarını rol-model alma seviyelerinin, bu alışkanlığa sahip olmayan katılımcılara göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sebeple, çocukların ve gençlerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarını desteklemek amacıyla ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından farkındalık oluşturacak okuma etkinliklerinin artırılması önerilmektedir.

- Araştırma bulguları, aile ve öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlığının, sosyal medya kaynaklı alışkanlıklara kıyasla çocukların rol-model alma seviyelerini artırdığını göstermektedir. Bu nedenle, ailelerin ve öğretmenlerin çocuklarla birlikte kitap seçip okumaları, kitaplar hakkında tartışmalar yapmaları önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kitap karakterlerini analiz etmeleri, çocukların karakterlerle daha güçlü bağlar kurmalarına destek olabilir.

- Öğretmen kaynaklı kitap okuma alışkanlığına sahip katılımcıların öz şefkat seviyelerinin, sosyal medya kaynaklı kitap okuma alışkanlığına sahip katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sebeple, öğretmenlerin rehberliğinde kitap okuma alışkanlıklarını teşvik eden programlar oluşturulması önerilmektedir. Bu programlar kapsamında, öğrencilerin edebi eserler aracılığıyla empati, anlayış ve öz şefkat gibi duygusal süreçleri geliştirebilecekleri aktiviteler planlanabilir. Edebi eserlerdeki karakterlerin içsel çatışmaları ve duygusal gelişimleri üzerine sınıf içi tartışmalar düzenlenebilir. Öğretmenler, kitaplardaki karakterlerin içsel çatışmalarını ve duygusal gelişimlerini tartışarak öğrencilere empati kurma fırsatı sunabilir. Sınıf içindeki duygusal gelişim atölyeleri, öğrencilerin

karakterlerin zorluklarla baş etme biçimlerini incelemelerini sağlar. Kitap kulübü toplantıları düzenleyerek, öğrencilerin okudukları karakterler hakkında derinlemesine tartışmalar yapmaları sağlanabilir. Ayrıca, öğrencilere duygusal gelişimlerini anlatan hikayeler yazma fırsatı verilerek, öz şefkat farkındalıkları artırılabilir.

- Akademik başarı durumu yüksek olan öğrencilerin sosyal sorumluluk seviyelerinin, akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle, akademik başarıyı teşvik eden ve gönüllülüğü destekleyen programlar oluşturulması önerilmektedir. Bu tür programlar kapsamında, öğrencilerin akademik hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacak destekleyici eğitimler ve kaynaklar sunulabilir. Bu tür programlar için, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak rehberlik hizmetleri ve çeşitli destekleyici eğitimler sağlanabilir. Ayrıca, gönüllülük faaliyetlerine katılımı artıracak farkındalık oluşturma çalışmaları ve liderlik gelişimi üzerine odaklanacak atölye çalışmalarına yer verilebilir. Öğrencilere, akademik başarılarını ve sosyal sorumluluklarını birbirleriyle nasıl ilişkilendirebileceklerine dair eğitim materyalleri ve kaynaklar sunulmalıdır. Bu kaynaklar arasında, sosyal sorumluluk projeleri üzerine rehber kitaplar, çevrim içi kurslar ve seminerler gibi eğitim materyalleri bulunabilir.

- Çalışmamızın sonucunda kitap okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin sosyal sorumluluk seviyelerinin, bu alışkanlığı olmayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, kitap okuma alışkanlığını teşvik eden programlar ve etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir. Kitaplar üzerinden sosyal sorumluluk temalı tartışmalar yapılabilir, öğrenciler kitap karakterlerinin yaşadığı zorluklarla empati kurarak bu temaları gerçek hayatta nasıl uygulayacakları konusunda rehberlik alabilirler. Ayrıca, okuma alışkanlığını pekiştirecek yarışmalar, kitap bağış kampanyaları ve toplumsal duyarlılığı teşvik eden etkinlikler gibi etkinliklerle öğrenciler sosyal sorumluluklarını kitap okuma yoluyla geliştirme fırsatı bulabilirler. Bu tür programlar, sosyal sorumluluk bilincinin artırılmasına katkıda bulunabilir.

- Çalışmamızda, en çok yerli yazarların eserlerini okuyan katılımcıların sosyal sorumluluk seviyelerinin, en çok yabancı yazarların eserlerini okuyanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, yerli edebiyatın sosyal sorumluluk üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan programlar ve etkinlikler oluşturulabilir. Ayrıca, yerli ve yabancı edebiyatın sosyal sorumluluk üzerindeki etkilerini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir. Bu tür programlar kapsamında, öğrencilerin yerli yazarların eserlerini okuyarak toplumsal değerlere, dayanışmaya ve sorumluluğa dair mesajları özümsemeleri sağlanabilir. Yerli eserlerin temalarına odaklanan okuma atölyeleri, yazarlık çalışmaları ve toplumsal sorumluluk projeleriyle bağlantılı etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca, yerli edebiyatın bireylerde sosyal sorumluluk bilinci geliştirmedeki etkisini vurgulayan seminer ve söyleşiler organize edilebilir.

- Öz şefkati geliştiren eğitim materyalleri ve uygulamalı programlar okullarda ve diğer eğitim kurumlarında hayata geçirilebilir. Öğrencilere, edebi kahramanların yaşadığı duygusal zorluklar ve bunlarla nasıl başa çıktıkları öğretildiğinde, öğrenciler bu karakterlerden öz şefkatli yaklaşımı öğrenebilir ve kendileriyle barışık, empatik bir tutum geliştirebilirler. Öz şefkat, öğrencilerin stresle başa çıkmalarına, özgüven kazanmalarına ve duygusal sağlıklı bir gelişim göstermelerine katkıda sağladığı göz önünde bulundurulduğunda, öz şefkatli yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin akademik ve kişisel yaşamlarında daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olur.

KAYNAKLAR

1. Derer, A. (2018). *Otizimli çocuklarda fiziksel aktivite, motor yeterlik ve sosyal beceri düzeyinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
2. TOPÇUOĞLU, S. (2023). Ergenlerde duygu regülasyonu. *İnteraktif Bilim: Disiplinlerarası Araştırma ve İncelemeler Dergisi*, (2), 10-49.
3. Selçuk, B., & Yavuz, H. M. (2018). Erken çocukluk gelişimine dair Türkiye bulgularına bakış. *Journal of Early Childhood Studies*.
4. Gündoğdu, H. (2019). *Okul spor takımlarında olan ve olmayan 12-14 yaş arası kız çocuklarının özgüven ve benlik saygısı değerlerinin incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
5. Hastaoğlu, F., & Çelik, P. (2023). Düzenli kitap okuma aktivitesinin yaşlıların mental sağlığı üzerine etkisi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 16(1), 9-15. <https://doi.org/10.46414/yasad.1271741>
6. Mcardle, S., & Byrt, R. (2001). Fiction, poetry and mental health: expressive and therapeutic uses of literature. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 8(6), 517-524. <https://doi.org/10.1046/j.1351-0126.2001.00428.x>
7. Yıldız, N., & Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 344-361. <https://doi.org/10.17860/efd.82485>
8. Erol, T., & Kaya, M. (2022). Edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinin geliştirilmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 348-364. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1221583>
9. Kaya, M. & Aydın, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki karakterleri rol-model alma durumlarının incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 31-40. <https://doi.org/10.47479/ihead.1314932>
10. Aytan, T., Çalıcı, M. A., & Erdem, A. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metin kahramanlarının rol model olma durumları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 634-652. <https://doi.org/10.21733/ibad.435151>
11. Muassomah, M., Abdullah, I., Istiadah, I., Mujahidin, A., Masnawi, N., & Sohrah, S. (2020). Believe in literature: character education for Indonesia's youth. *Universal Journal of Educational Research*, 8(6), 2223-2231. DOI:10.13189/ujer.2020.080605
12. Polat, R. (2012). *12-14 yaş grubu öğrencilerinin kahraman algılarının incelenmesi: Sincan ilçesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
13. Ceran, D. (2015). Çocuklara rol model olması bakımından milli mücadele kahramanları ve edebî eserlere yansımaları: "kurtuluşun kahramanları" kitap dizisi örneği. *Tarih Okulu Dergisi*, 24, 135-157.
14. Karaca, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algıları ile fen bilimlerine yönelik öz düzenlemeleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
15. Kaya, Z., & Algur, H. (2022). İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin rol model tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(43), 199-241.
16. Küçükbiş, H. (2016). *Rol model alma davranışlarının ve fiziksel aktivite tutumlarının ders seçimleri üzerine etkisi*. (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
17. Elkatmış, V., & Kayman, F. (2023). Çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan engelli hayvan karakterlere ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 11(2), 331-344. DOI : 10.29228/ijla.70035
18. Musuloğlu, B. N., Çelik, B., Sezgin, E., & Daltaban, T. Şeker Portakalı Serisinin On Kök Değer Kapsamında İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 54-80.
19. Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
20. Uyanık, N., & Çevik, Ö. (2020). Öz-şefkat gelişiminde bilişsel formülasyonun rolü. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(2), 660-674. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.35>
21. Yıldırım, M., & Sarı, T. (2018). Öz-şefkat ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2502-2517. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-452171>
22. Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
23. Aktaş, A., & Şahin, M. (2018). Narsistik özellik, öz-şefkat ve duygu düzenleme gücü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya sosyal ve ekonomi araştırmaları dergisi*, 5(6), 362-374.

24. Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of research in personality*, 41(1), 139-154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
25. MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical psychology review*, 32(6), 545-552. DOI: 10.1016/j.cpr.2012.06.003
26. Yılmaz, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyinin incelenmesi. *International Review of Migration and Refugee Studies*, 4(1), 14-24.
27. Ercan, B. (2009). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal sorumluluk anlayış ve uygulamaları Antalya örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
28. Coşkun, M., Çalışkan, H., & Terzi, T. (2023). Ortaokul öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 48-59.
29. Koç, A. (2020). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin maddi değer algıları ile sosyal sorumluluk algıları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 759-792. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.780419>
30. Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of sport science*, 7(4), 203-211. <https://doi.org/10.1080/17461390701718497>
31. Trainer, T., "Social responsibility: the most important, and neglected problem of all?" *International Journal of Social Economics*, Vol.32, No: 8, 2005, pp.682-703. DOI:10.1108/03068290510608200
32. Karaca, Ş. (2019). Bireysel sosyal sorumluluğun bilinçli tüketim davranışı üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 147-172. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.439642>
33. Taylı, A. (2014). Sosyal sorumluluğun ilişkili olduğu yaşam değerleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (42).
34. Akın, U., & Akın, A. (2015). Examining the predictive role of self-compassion on sense of community in Turkish adolescents. *Social Indicators Research*, 123, 29-38.
35. Ayas, C., Çeken, R., Eş, H., & Taştan, B. (2013). "Bu Benim Eserim" Fen Bilimleri Projelerinde Vatandaşlık Eğitimi Açısından Sosyal Sorumluluk ve Vatandaşlık Bilinci. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 1-19.
36. Estrada, J. D., García-Ael, C., & Martorell, J. L. (2015). Gender differences in adolescents' choice of heroes and admired adults in five countries. *Gender and Education*, 27(1), 69-87. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.992302>
37. Inam, A., Fatima, H., Naem, H., Mujeeb, H., Khatoon, R., Wajahat, T., ... & Sher, F. (2021). Self-compassion and empathy as predictors of happiness among late adolescents. *Social Sciences*, 10(10), 380.
38. Şamlioğlu, R. (2023). *Öz şefkat egzersizleri temelli psikoeğitim programının ebeveynleri boşanmış ergenlerin öz şefkat düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
39. Dinçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
40. Parlaz, E. A., Tekgöl, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
41. Arnett, J. J., & Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end?. *Journal of youth and adolescence*, 23(5), 517-537.
42. Erol, T., & Kaya, M. (2022). Edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinin geliştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 348-364.
43. Kapur, S. (2015). Adolescence: the stage of transition. *Horizons of holistic education*, 2(3), 233-50. 188.
44. Hashmi, S. (2013). Adolescence: An age of storm and stress. *Review of Arts and Humanities*, 2(1), 19-33.
45. Noller, P., & Callan, V. (2015). *The adolescent in the family*. Routledge.
46. Remzi, C. A. N., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
47. Sezer, M. Ö. (2013). Masallar ve toplumsal cinsiyet. *Evrensel Basım Yayın*.
48. Polater, D. (2018). Tanzimat'tan Milli Edebiyat'a hikâye ve roman türlerinde adlandırmalar. *Türkoloji Dergisi*, 22(1), 130-154.
49. Ungan, S. (2006). Fabl türünün çocuk edebiyatındaki yeri ve günümüzde bu türden yararlanma olanakları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14).
50. Loizou, E., Kyriakides, E., & Hadjicharalambous, M. (2011). Constructing stories in kindergarten: Children's knowledge of genre. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 63-77.

51. Livo, N. J. (2003). Bringing out their best: Values education and character development through traditional tales. *Bloomsbury Publishing USA*.
52. Kızıltan, N. (2006). Fıkra metinlerinin kız ve erkek çocuklar tarafından algılanışı. *Dil Dergisi*, (134), 7-30.
53. Özdemir, Z. (2008). Servet-i Fünun dergisinde seyahat yazıları (1891-1901) (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
54. Enriquez, G., Cappiello, M. A., Cunningham, K. E., & Dawes, E. T. (2019). *Biographies and Memoir*.
55. Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında “karakter” kavramı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 60-79.
56. Matshabane, O. P. (2016). *Exploring the influence of role models on the career development process of school-going adolescents from a low-income community in South Africa* (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).
57. Kearney, M. S., & Levine, P. B. (2020). Role models, mentors, and media influences. *The Future of Children*, 30(1), 83-106.
58. Türk, N. (2020). *Popüler dizi-filmlerin lise öğrencilerinin rol model alma davranışı üzerindeki etkisi: Onun gibi olsam* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
59. Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. *The Oxford handbook of human motivation*, 2, 11-26.
60. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall*.
61. Akkaya, G. (2016). Rol model içerikli animasyonların üstün yetenekli 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde zihinsel risk alma davranışları ve öğrenmelerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*
62. Eskiler, E., & Altunışık, R. (2017). Rol model alma davranışının pozitif sözlü iletişim ve satın alma niyeti üzerine etkisinde marka bağlılığının aracılık rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 687-696.
63. Yıldız, A. K. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, (7), 95-112.
64. Johnson, S. K., Buckingham, M. H., Morris, S. L., Suzuki, S., Weiner, M. B., Hershberg, R. M., ... & Lerner, R. M. (2016). Adolescents' character role models: Exploring who young people look up to as examples of how to be a good person. *Research in Human Development*, 13(2), 126-141.
65. Karaboğa, M. T. (2019). Lise öğrencilerinin rol model tercihlerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 363-391.
66. FitzSimons, E. (2015). Character education: A role for literature in cultivating character strengths in adolescence. *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*, 135-150.
67. Altun, Ö. Ş., Kabakçı, K., & Olçun, Z. (2020). Hemşirelikte öz-şefkat. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 29(2), 1-1.
68. Künye, N., & Aydın, B. (2020). Öz-şefkat ile iş tatmini arasındaki ilişkide içsel motivasyonun aracı rolü. *İşletme araştırmaları dergisi*, 12(3), 3159-3169.
69. Allen, A. B., & Leary, M. R. (2010). Self-Compassion, stress, and coping. *Social and personality psychology compass*, 4(2), 107-118.
70. Salerno, A. (2018). *The Light Shines Through: A Psychodynamic Study of the Healing Transition from Self-Hatred to Self-Compassion*. The Chicago School of Professional Psychology.
71. Fagian, M. (2019). Relational empathy. *International Journal of Philosophical Studies*, 27(2), 162-179.
72. Maslow, A. H. (2023). Les pionniers de l'approche de la psychologie humaniste: Maslow, Rogers et Frankl. *La créativité à l'oeuvre selon la psychologie humaniste: entretiens avec René Bernèche, professeur en psychologie de la créativité*, 248.
73. Erkoç, R. (2017). *Öz-eleştirisinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin aracı değişkenleri olarak farkındalık ve öz-duyarlılık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
74. Korkmaz, B. (2018). Öz-duyarlılık: Psikolojik belirtiler ile ilişkisi ve psikoterapide kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10 (1), 40-58.
75. Mameghani, S. S., Taşan, D., & Saylan, E. (2020). Üniversite öğrencilerinin öz-şefkat, hasbilik ve affetme düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 12(2), 220-244.
76. Marsh, I. C., Chan, S. W., & MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents-a meta-analysis. *Mindfulness*, 9, 1011-1027.

77. Olsson, M., & Martiny, S. E. (2018). Does exposure to counterstereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. *Frontiers in psychology*, 9, 2264.
78. Bayar, Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinde beden imajı, öz-şefkat, depresif duygulanım ve cinsiyet. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 175-190.
79. Tylka, T. L., Russell, H. L., & Neal, A. A. (2015). Self-compassion as a moderator of thinness-related pressures' associations with thin-ideal internalization and disordered eating. *Eating behaviors*, 17, 23-26.
80. Brown, B. (1999). *Soul without shame: A guide to liberating yourself from the judge within*. Boston: Shambala.
81. Karaoğlu, M., & Seda, E. R. Z. İ. (2019). Yeme tutumları ve travmatik yaşantılar: Öz şefkat ve duygu düzenlemenin aracı rolü. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 145-151.
82. Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 9, 100-131.
83. Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
84. Kitayama, S., & Markus, H. R. (2000). The pursuit of happiness and the realization of sympathy: Cultural patterns of self, social relations, and well-being. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 113-161). Cambridge, MA: MIT Press.
85. Yaykırın, E. (2021). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ile kişisel ve sosyal sorumlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
86. Özkan, Y., Akgül Gök, F., Kocaoğlu, F., Taşkırın, H., Özdemir, P., & Muslu Köse, S. (2015). Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 89-108.
87. Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitime dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
88. Filiz, B., & Demirhan, G. (2015). Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği'nin (BSS-Ö) Türk diline uyarlanma çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 51-64.
89. Göztaş, A., & Baytekin, E. P. (2009). Sosyal sorumluluk kampanyaları ile çocukların bilinçlendirilmesi ve eğitimi Türkiye'den bir uygulama örneği: Aygaz dikkatli çocuk kazalara karşı bilinçlendirme kampanyası. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 4(13), 1997-2015.
90. Droms Hatch, C., & Stephen, S. A. (2015). The effectiveness of social responsibility courses in higher education. *Journal of Learning in Higher Education*, 11(2), 15.
91. Gedik, Y. (2020). Kurumsal sosyal sorumluluk: tanımları, tarihi, teorileri, boyutları ve avantajları üzerine kuramsal bir çerçeve. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 265-304.
92. Yeğintürk, G. (2019). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi-oluşlarının sosyal sorumluluk davranışlarına göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
93. Eraslan, L. (2011). Bireysel sosyal sorumluluk ölçeğinin (bss) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Aile ve Toplum Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 7, 2011, S. 81-91
94. Carroll, B.A., (1991), "The Pyramid of Corporate Social Responsibility", *Business Horizons*, 34(4): 39-48.
95. Top, S., & Öner, A. (2012). İşletme perspektifinden sosyal sorumluluk teorisinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(7), 95-108.
96. Küçükşen, K., & Budak, H. (2017). Lise öğrencilerinin sosyal değer tercihlerinin küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1813-1826.
97. Ergül, H. F., & Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 221-232.
98. Sezgin, f., & Tımmaz, a. (2017). Okulun sosyal sorumluluk rolü hakkında okul müdürü, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Tübbav bilim dergisi*, 10(2), 77-92.
99. Wray-Lake, L., Syvertsen, A. K., & Flanagan, C. A. (2016). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Developmental psychology*, 52(1), 130. DOI: 10.1037/dev0000067
100. Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
101. Eryılmaz, Ö., & Deveci, H. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu ile sosyal sorumluluğu arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 851-869.
102. Gill, C., Watson, L., Williams, C., & Chan, S. W. (2018). Social anxiety and self-compassion in adolescents. *Journal of adolescence*, 69, 163-174.

103. Sun, X., Chan, D. W., & Chan, L. K. (2016). Self-compassion and psychological well-being among adolescents in Hong Kong: Exploring gender differences. *Personality and Individual Differences*, 101, 288-292. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.011>
104. Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240.
105. Sakarya, S., Çakmak, A., & Pehlivanoğlu, Ş. (2022). Ortaokul öğrencilerinin iyimserlik kötümserlik ile öz şefkat durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Social sciences studies journal (sssjournal)*, 6(54), 52-51.
106. Soyyiğit, Z. (2019). *Gençlerin sosyal sorumluluk çalışmalarına gönüllü katılımlarıyla algılanan ebeveyn tutumları, motivasyon ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
107. Bricheno, P., & Thornton, M. (2003). Role Model: Hero or Champion? Children's Views about Role Models. Available [online] also at <http://uhra.herts.ac.uk/bitstream/handle/2299/3320/901984.pdf>.
108. Spanothymiou, P., Kyridis, A., Christodoulou, A., & Kanatsouli, M. (2015). Children's evaluations of villains in Children's the heroes and literature. *Studies in Media and Communication*, 8(1), 47-66.
109. Karakuş, N., & Çoksever, P. (2019). Değerler eğitiminde rol model olarak kadın kahramanlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(20), 46-62.
110. Hammond, A. B., Johnson, S. K., Weiner, M. B., & Lerner, J. V. (2024). From Taylor Swift to MLK: Understanding adolescents' famous character role models. *Journal of Moral Education*, 53(1), 157-175.
111. Andıç, S. (2013). *Ergenlik döneminde zihni meşgul eden konularla ilişkili değişkenler: Bağlanma tarzları, öz-şefkat ve psikolojik belirtiler*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
112. Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340-364.
113. Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S., & Gaylord, S. A. (2017). Age and gender differences in the associations of self-compassion and emotional well-being in a large adolescent sample. *Journal of youth and adolescence*, 46(4), 840-853.
114. Şimşek, N. S. (2019). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
115. Bluth, K., Park, J., & Lathren, C. (2020). Is parents' education level associated with adolescent self-compassion?. *Explore*, 16(4), 225-230.
116. Türk, E. (2022). *Yaşamın anlamının öncülleri olarak öz-şefkat ve ruminasyon: Lise öğrencileri üzerine ilişkisel bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
117. Anılğan, H. (2022). *Ergenlerin öz-şefkat, sosyal bağlılık ve stresle başa çıkma düzeyleri üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
118. Kiye, S. (2023). Ergenlerde duyarlı sevgi ile öz-şefkat arasındaki ilişki. *International Conference on Social Sciences*.
119. Güçlü, N., Paksoy, E. E., & Tetik, S. (2015). Liderlik kapasitesi: Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk davranışlarının belirlenmesine yönelik nitel bir araştırma. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 60-74.
120. Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
121. Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: ilişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258. <https://doi.org/10.54707/meric.1143322>
122. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
123. Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 323-337.
124. Zorlu, G., Öneren, M., & Çiftçi, G. E. (2019). Çalışanların kitap okuma alışkanlıkları ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma.
125. Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.
126. Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
127. Eryılmaz, Ö. ve Deveci H. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik sosyal sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 751-792. <https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.02.008>

128. England, D. E., Descartes, L., & Collier-Meek, M. A. (2011). Gender role portrayal and the Disney princesses. *Sex roles*, 64, 555-567.
129. Singer, N. (2023). The power of princesses: How Disney's female characters shape girls' identities.
130. Karaca, M., & Bektas, O. (2023). The relationship between role modeling perceptions and self-regulation with gender, grade, and parents' education levels as moderating variables. *Current psychology*, 42(36), 31736-31757.
131. Dunn, J. (1988). Sibling influences on childhood development. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 29(2), 119-127.
132. Bayar, Ö., & Dost, M. T. (2018). Üniversite öğrencilerinde öz-şefkatin yordayıcıları olarak bağlanma tarzı ve algılanan sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 689-704.
133. Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399.
134. T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. "İlçe SEGE Raporları". Erişim: 2.12.2023. <https://www.sanayi.gov.tr/merkez-birimi/b94224510b7b/sege>
135. Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3(2000), 406.
136. Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in US Adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329.
137. Evans, M. D., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in social stratification and mobility*, 28(2), 171-197.
138. Ross, C. S. (2021). Making choices: What readers say about choosing books to read for pleasure. In *Readers, reading, and librarians* (pp. 5-21). Routledge.
139. T.C. Pendik Kaymakamlığı. "Eğitim Durumu". Erişim: 2.12.2023. <http://www.pendik.gov.tr/egitim-durumu>
140. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Sosyal Sorumluluk Projeleri ve Ders İçerikleri. Retrieved from <https://www.meb.gov.tr>
141. UNESCO. (2018). Global Education Monitoring Report: Gender Review. Retrieved from https://en.unesco.org/gem-report/2018_gender_review_141
142. Flouri, E. (2006). Father's Involvement and Children's Social Responsibility. *Child and Family Social Work*, 11(3), 206-213.
143. Wilson, J., & Musick, M. A. (1997). Work and volunteering: The long arm of the job. *Social forces*, 76(1), 251-272.
144. Krashen, S. D. (1993). The power of reading: Insights from the research. *Libraries Unlimited*.
145. Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği)/A Research On Elementary 8th Grade Students' Reading Habits (Malatya Sample). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43.
146. McCrae, R. R. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective*. Guilford Press.
147. Carr, N. (2010). *The shallows: How the internet is changing the way we think, read and remember*. Atlantic Books Ltd.
148. Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26.
149. Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
150. Xiong, Z., Liu, C., Song, M., & Ma, X. (2024). The Relationship between Maladaptive Perfectionism and Anxiety in First-Year Undergraduate Students: A Moderated Mediation Model. *Behavioral Sciences*, 14(8), 628. DOI: 10.3390/bs14080628
151. Koc, K., & Buzzelli, C. A. (2004). The moral of the story is... Using children's literature in moral education. *YC Young Children*, 59(1), 92.
152. Piaget, J. (2013). *The moral judgment of the child*. Routledge.
153. Bayraktar, A. (2021). Value of Children's Literature and Students' Opinions Regarding Their Favourite Books. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 341-357.
154. Atif, H., Peck, L., Connolly, M., Endres, K., Musser, L., Shalaby, M., ... & Olympia, R. P. (2022). The impact of role models, mentors, and heroes on academic and social outcomes in adolescents. *Cureus*, 14(7).
155. Yucel, D., & Yuan, A. V. (2015). Do siblings matter? The effect of siblings on socio-emotional development and educational aspirations among early adolescents. *Child Indicators Research*, 8, 671-697.
156. Aguboshim, F. C., & Otuu, O. O. (2023). Examining the influence of sibling structure on academic performance: A comparative study of younger and elder siblings. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 18(3), 699-710.

157. Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2009). Social Class, Social Emotions, and Social Cognition: Insights from the Study of Social Class and Social Psychological Processes. *Emotion*, 9(4), 651-658.
158. Shi, X., Zhang, W., Chen, X., & Zhu, Y. (2024). Longitudinal Relations among Self-Compassion, Self-Esteem, and Depressive Symptoms in College Students: Disentangling the Within-Person Process from Stable Between-Person Differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-16. DOI: 10.1007/s10964-024-02069-5
159. Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1, pp. 141-154). Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall.
160. McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and writing*, 28, 545-569.
161. Anderson, B. (2020). Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. *In The new social theory reader* (pp. 282-288). Routledge.
162. Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford press.
163. Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.
164. Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.
165. Egan, S. J., Rees, C. S., Delalande, J., Greene, D., Fitzallen, G., Brown, S., ... & 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 and Mental Health Services Research*, 1-19.
166. Xavier, A., Pinto-Gouveia, J., & Cunha, M. (2016). The protective role of self-compassion on risk factors for non-suicidal self-injury in adolescence. *School Mental Health*, 8, 476-485. doi:10.1016/S0191-8869(02)00077-6.
167. Lathren, C. R., Rao, S. S., Park, J., & Bluth, K. (2021). Self-compassion and current close interpersonal relationships: A scoping literature review. *Mindfulness*, 12, 1078-1093. <https://doi.org/10.1080/15298868.2014.946958>.
168. Wasylyshyn, K. M., & Masterpasqua, F. (2018). Developing self-compassion in leadership development coaching: A practice model and case study analysis. *International Coaching Psychology Review*, 13(1), 21-34.
169. Inderawati, R. (2013). The application of literature for all and literature across curriculum concept by responding literary works to the enlightenment of character education in Indonesia context. *Journal of Teaching and Education*, 2(1), 13-24.
170. Widyahening, E. T., & Wardhani, N. E. (2016). Literary works and character education. *International journal of language and literature*, 4(1), 176-180. <https://doi.org/10.15640/ijll.v4n1a20>
171. Almerico, G. M. (2014). Building Character through Literacy with Children's Literature. *Research in Higher Education Journal*, 26.
172. MacCallum, J., & Beltman, S. (2002). Role models for young people: What makes an effective role model program.
173. Pleiss, M. K., & Feldhusen, J. F. (1995). Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children. *Educational psychologist*, 30(3), 159-169.
174. Çakmak, G. (2007). Oluşturmacı Kurama Dayalı Öğrenme Etkinliklerinin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Demokrasi Serüveni" ünitesindeki Değerleri Kazandırma Bakımından Etkililiği (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
175. Akay, İ. (2018). Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın Çocuk Romanlarında Yer Alan Kök Değerler. *Electronic Turkish Studies*, 13(28).
176. Yavuz, M. (2021). Yaşar Kemal'in öykülerinde değerler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 439-451. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1036566>
177. Moir, L. (2001). What do we mean by corporate social responsibility?. *Corporate Governance: The international journal of business in society*, 1(2), 16-22. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005486>
178. Lines, G. (2001). Villains, fools or heroes? Sports stars as role models for young people. *Leisure studies*, 20(4), 285-303. <https://doi.org/10.1080/02614360110094661>
179. Mills, S. J., Pankake, A., & Schall, J. (2010). Children's books as a source of influence on gender role development: Analysis of female characters using Jung's four archetypes.
180. Yates, J. (2020). Literature and racial social sensitivity at a rural two-year community college. <https://hdl.handle.net/11244/324310>
181. Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971-991.

182. Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for pleasure: a research overview. *National Literacy Trust. November*.
183. Giles, D. C., & Maltby, J. (2004). The role of media figures in adolescent development: Relations between autonomy, attachment, and interest in celebrities. *Personality and individual differences*, 36(4), 813-822.
184. Boekaerts, M., Zeidner, M., & Pintrich, P. R. (Eds.). (1999). *Handbook of self-regulation*. Elsevier.
185. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
186. Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.
187. Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D., & Blakemore, S. J. (2010). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and cognition*, 72(1), 134-145.
189. Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy: Distinctive features*. Routledge.
190. Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The journal of early adolescence*, 11(1), 56-95.
191. Borchet, J., Lewandowska-Walter, A., Połomski, P., Peplińska, A., & Hooper, L. M. (2020). We are in this together: Retrospective parentification, sibling relationships, and self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 2982-2991.
192. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
193. Hoştut, S. (2015). Kurumsal sosyal sorumluluk: Kavramlar, uygulama ve örnekler. Seçkin Yayıncılık.
194. George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
195. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA* (Vol. 724). Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
196. Göksüçukur, B. (2023). Algılanan Ebeveyn Tutumlarının Genç Yetişkinlerin Benlik Saygısı ve Öz Güven Tutumlarına Etkisi.
197. Arer, U. Y. (2022). Sosyal sorumluluk projesi olarak; hayvan, yaşlı, çocuklar için entegre yaşam alanları tasarım ilkeleri uygulama yaklaşımları ve model önerisi (Doctoral dissertation, Mimar Sinan Fine Arts University (Turkey)).
198. Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve öğretimi*. Ankara: Tudem Yayınları.
199. Güleryüz, M. (2015). *Çocuk edebiyatının dil eğitimi ve öğretimi açısından önemi*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
200. Yalçın, A. (2012). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
201. Delikan, S., Sayar, G. H., & Demir, V. (2025). Sanat Terapisi Programının Ergenlerin Öz Şefkat, Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 26(1), 33-46.
202. Şahin, Z. S. (2024). Sosyal sorumluluk ve dindarlık: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma.
203. Akaroğlu, G., Quadir, S. E., & Koç, S. (2025). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duyarlılık ve Sivil Katılım Düzeylerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 565-575.
204. Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes.
205. Dreisoerner, A., Junker, N. M., & Van Dick, R. (2021). The relationship among the components of self-compassion: A pilot study using a compassionate writing intervention to enhance self-kindness, common humanity, and mindfulness. *Journal of Happiness Studies*, 22, 21-47.
206. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Oku-Yorum, Yazı-Yorum projesi kılavuzu 2024-2025*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <https://ogm.meb.gov.tr/www/oku-yorum-yazi-yorum-projesi-kilavuzu-2024-2025/icerik/2110>
207. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (n.d.). *Gönül Elçileri Projesi dünya sahnesine çıktı*. <https://www.aile.gov.tr/haberler/gonul-elcileri-projesi-dunya-sahnesine-cikti>

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Ek 3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Araştırma için bütün soruların içtenlikle cevaplandırılması önemli bir husustur. Cevaplarımız gizli tutulacak ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Öğrenciye İlişkin Bilgiler

1-) Cinsiyetiniz?

Kız Erkek

2-) Yaşınız?

10 11 12 13 14

3-) Kardeş sayınız?

0 1 2 3 4+

4-) Algıladığınız akademik başarı düzeyiniz nedir?

İyi Orta Zayıf

Aileye İlişkin Bilgiler

5-) Anne öğrenim düzeyi

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Lisansüstü

6-) Anne mesleği nedir?

.....

7-) Baba öğrenim düzeyi

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Lisansüstü

8-) Baba mesleği nedir?

.....

9-) Algıladığınız aile gelir durumunuz nedir?

Yüksek Orta Düşük

Öğrencinin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bilgiler

10-) Kitap okuma alışkanlığınız var mı?

Evet Hayır

11-) Kitap okuma alışkanlığınızı (varsa) nasıl edindiniz?

Ailemden Arkadaşımdan Öğretmenimden Sosyal medya etkisiyle

Kendi isteğimle

12-) Çevrenizde en çok kitap okuyan kişi kimdir?

Annem Babam Kardeşim Öğretmenim Arkadaşım

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

13-) Evinizde yaklaşık olarak ne kadar sayıda kitap vardır?

1-50 51-100 101-200 200+

14-) Bu yaşıma kadar tahminen kaç kitap okudunuz?

0 1-10 11-50 51-100 100 +

15-) En son ne zaman kitap okudunuz?

Bugün Son 1 hafta içerisinde Son 1 ay içerisinde Son 1 yıl içerisinde
 Son 1 yıldan daha uzun bir zaman önce

16-) En son ne zaman kitap satın aldınız?

Bugün Son 1 hafta içerisinde Son 1 ay içerisinde Son 1 yıl içerisinde
 Son 1 yıldan daha uzun bir zaman önce

17-) Kitap okumanızı engelleyen şeylerin başında ne gelir?

Ev işleri Okul derslerinin yoğunluğu Sosyal medya Televizyon/film izlemek

Oyun oynamak

18-) Kitap seçiminizde etkili olan nedir?

Yazarı Kitabın kapağı Kitabın konusu Arkadaş tavsiyesi Kitabın popüler olması

19-) En çok hangi yazarları okursunuz?

Yerli yazarlar Yabancı yazarlar

20-) Bir kitabı ikinci kez okumanızda etkili olan nedir?

Bir kitabı ikinci kez hiç okumadım

Konusunun ilgimi çekmiş olması

Karakterinin ilgimi çekmiş olması

Kitabı tam olarak anlamamış olmam

21-) Okuduğunuz kitaplara erişimi genellikle nasıl sağlıyorsunuz?

Kitap satıcı firmadan satın alıyorum İkinci el kitap satın alıyorum İnternet üzerinden okuma yapıyorum Arkadaşımdan ödünç alıyorum Kütüphaneden alıyorum

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. Edebi Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği

EK 4. ÖLÇEK MADDELERİ

Edebi Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği:

Edebi Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği						
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yaptığı işlerden keyif alan kahramanın okuyucu üzerinde iyi bir etki bırakacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
2	Yüreğinde insan sevgisi olan kahramanları desteklerim.	1	2	3	4	5
3			2	3	4	5
4		1	2	3	4	5
5		1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
7		1	2	3	4	5
8	Kahramanın başkalarıyla dostluk kurabilmesini isterim.	1	2	3	4	5
9			2	3	4	5
10		1	2	3	4	5
11		1	2	3	4	5
12			2	3	4	5
13	Sadece kendisini değil başkalarını da düşünen kahramanlara saygı duyarım.	1	2	3	4	5

EK: Edebi Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3. Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu

Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu (Öşö-Kf)

Değerli katılımcı aşağıdaki her maddeyi dikkatlice okuyarak size uygunluğuna göre puanlayınız. Ölçeğe isim yazmanıza gerek yoktur. Kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır.	Hiçbir	Nadiren	Bazen	Sık sık	Daima
1.Benim için önemli olduğunu düşündüğüm bir şeyi başaramadığımda kendimi yetersiz olduğum duygusuyla yıpratırım.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
4.Kendimi üzgün hissettiğimde diğer insanların çoğunun benden daha mutlu olduklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
11.Sevmediğim kişilik özelliklerim karşısında kendime hoşgörüsüz ve sabırsızımdır.	1	2	3	4	5

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-4. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosya Sorumluluk Ölçeği

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Maddeler	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Hiçbir Zaman
1. Doğayı önemserim.				
2.				
3. İ				
4. Ç				
5.				
6. Yardım kampanyalarına katılırım.				
7. Toplum için yararlı bir kişi olduğumu düşünürüm.				
8.				
9.				

Maddeler	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Hiçbir Zaman
10. Bitkilere zarar verenleri uyarırım.				
11. İ				
12. İ				
13. Bir ürünü satın alırken, onun çevre dostu (geri dönüşüme uygun, doğaya zarar vermeyen) olmasına önem veririm.				
14. \				
15. Ç				
16. Kullanmadığım eşyalarımı (elbise, ayakkabı, okul malzemeleri vb.) ihtiyacı olanlara veririm.				
17. Ç				

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-5. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.12.2023-24143



T.C.
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
HAMİDİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

Toplantı Tarihi : 22.12.2023
Toplantı Sayısı : 2023/21
Karar Sayısı : 21/24

Kurulumuza değerlendirilmek üzere sunulan Doç. Dr. Esin SEZGİN'in sorumlu, Büşra Nur MUSULOĞLU'nun yardımcı araştırmacı olduğu 23/698 kayıt numaralı "*Çocukların Edebi Eser Kahramanlarını Rol Model Alma Eğilimleri ile Öz Şefkat ve Sosyal Sorumlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı proje önerisi kurulumuzun 22.12.2023 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

Doç. Dr. Yasemin AYDIN KARTAL
Başkan

Doç. Dr. Muzaffer AKDOĞAN
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Abubekir ELTAS
Etik Kurul Üyesi

Doç. Dr. Papatya KELEŞ
Etik Kurul Üyesi

Doç. Dr. Selda RIZALAR
Etik Kurul Üyesi

Doç. Dr. Erhan ALABAY
Etik Kurul Üyesi

Doç. Dr. Eray Metin GÜLER
Etik Kurul Üyesi

Doç. Dr. Gamze TEMİZ
Etik Kurul Üyesi

Doç. Dr. Bahar Başak KIZILTAN ELİAÇIK
Etik Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇIKLER
Öğretim Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe ÖZYAZICI
Etik Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Şükran ÖZDATLI
KURTULUŞ

Dr. Öğr. Üyesi Banu BAYRAM
Etik Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Hasan DEMİRCİ
Öğretim Üyesi

25.12.2023 Memur

Feyzanur SEZGİN

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://www.turkiye.gov.tr/sbu-ebys?eD=BSAKUTU155&eS=24143>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-6. MEB İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-9555260
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Büşra Nur
MUSULOĞLU)

31.01.2024

SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 30.01.2024 tarihli ve E-59090411-20-95469254 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Adnan CAN
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

EK-7. Veli İzin Belgesi

EKLER

EK 1: Veli İzin Belgesi

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma "Çocukların Edebi Eser Kahramanlarını Rol Model Alma Eğilimleri ile Öz Şefkat ve Sosyal Sorumlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." Adıyla yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Yapılacak olan bu yüksek lisans tezi çalışmasının hedefi, ortaokul öğrencilerinin edebi eser kahramanlarını rol model alma eğilimleri ile öz şefkat ve sosyal sorumluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi incelenmesini sağlamaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuzla hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Büşra Nur MUSULOĞLU

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK- 8. Gönüllü Onam Formu

EK 2: Gönüllü Onam Formu

ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin edebi eser kahramanlarını rol model alma eğilimleri ile öz şefkat ve sosyal sorumluluk arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Kimlik bilgileriniz araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler, yalnızca akademik araştırma amacı ile kullanılacaktır ve yalnızca ulusal/uluslararası akademik toplantılarda ve/veya yayınlarda sunulacaktır. Bizimle iletişime geçerek istediğiniz zaman çalışmadan çekilebilirsiniz. Eğer çalışmadan çekilerseniz, sizden toplanan tüm veriler veri tabanımızdan silinecektir ve sizinle ilgili olan veriler çalışmada kullanılmayacaktır.

Sizlere sorulan soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Soruları cevaplarken, hepsini okuyarak boş bırakmadan cevaplandırmanız, samimi ve dürüst olmanız araştırma sonuçları için oldukça önemlidir ve araştırmanın güvenilir olmasına katkıda bulunacaktır. Daha önce de belirtildiği gibi, ölçeklerde ve görüşmelerde verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli kalacaktır.

“Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyorum. Bu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.”

Çalışmaya kendi rızanız ile katılmak istiyorsanız aşağıda bulunan bilgileri doldurup, onam butonunda işaretleme yapınız.

TARİH:

İMZA:

AD/SOYAD:

Gönüllü Olarak Çalışmaya Katılmak İstiyorum

Çalışmaya Katılmak İstemiyorum

Araştırmacının Adı ve Soyadı: Büşra Nur MUSULOĞLU

Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

İletişim:

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-9. G Power Analizi

G*Power 3.1.9.7

File Edit View Tests Calculator Help

Central and noncentral distributions Protocol of power analyses

critical r = 0.214567

Test family: Exact

Statistical test: Correlation: Bivariate normal model

Type of power analysis: A priori: Compute required sample size – given α , power, and effect size

Input Parameters


Tail(s)	Two
Determine => Correlation ρ H1	0.3
α err prob	0.05
Power (1 - β err prob)	0.80
Correlation ρ H0	0


Output Parameters

Lower critical r	-0.2145669
Upper critical r	0.2145669
Total sample size	84
Actual power	0.8003390

Options X-Y plot for a range of values Calculate

EK-10. Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu (Öşö-Kf) İzin Yazısı

Öz-Şefkat Ölçeği  Gelen kutusu 


 ben 16:50
Merhaba, Ben Sağlık Bilimleri Üniversitesi yüksek li...

 **musa yıldırım** 17:17  
alıcı: ben v

Merhaba Büşra Hanım,
Ölçek maddelerine aşağıda gönderdiğim linkten ulaşabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Saygılarımla.


<https://toad.halileksi.net/olcek/oz-sefkat-olcegi-kisa-formunun-turkce-uyarlamasi/>

Musa Yıldırım
Uzman Psikolojik Danışman




Büşra Musuloğlu , 3
Kas 2023 Cum, 16:51 tarihinde şunu yazdı:


EK- 11. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği İzin Yazısı

 Önder Eryılmaz 3 Kas
alıcı: ben, hanil v

Merhabalar Büşra Hanım

Ölçeğimizi atıf göstererek kullanabilirsiniz. Ölçeğimiz ve ölçeğe ilişkin bilgiler ekteki dosyada bulunmaktadır.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Kimden: "Büşra Musuloğlu"
< [Redacted] >


Kime: "Önder Eryılmaz"
< [Redacted] >

Gönderilenler: 3 Kasım Cuma 2023 17:00:58

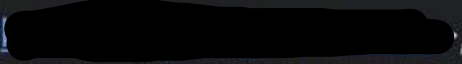
Konu: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal

EK-12. Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği İzin Yazısı

Büşra Nur Musuloğlu, Sağlık Bilimleri
Üniversitesi.

 Teymur EROL 11 Ağu
alıcı: ben v

Merhaba hocam,
Geliştirdiğimiz ölçeğin örnekleme ortaokul (5-8.
sınıflar) öğrencilerinden oluşuyor. Bunun nedeni
Türkçe eğitimi alanında çalışıyor olmamız. Ancak
ölçek maddeleri her yaş grubuna hitap
edebilmektedir. Bu nedenle ölçeği farklı yaş
seviyelerine uygulamanız mümkün. Ölçeği
Çalışmanızda kullanabilirsiniz hocam.
Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Büşra Musuloğlu < Ağu 2023 Cum, 02:39 tarihinde şunu yazdı:

