

T.C.

**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEĞER ÖNCELİKLERİ VE
ETİK OLMAYAN BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIM
DAVRANIŞLARININ DENETİM ODAĞINA GÖRE İNCELENMESİ**

Ayşe Sümeyye GÖK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK

Konya-2017



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşe Sümeyye GÖK	
	Numarası	124238031019	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranışlarının Denetim Odağına Göre İncelenmesi	

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası

(İmza)



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşe Sümeyye GÖK		
	Numarası	124238031019		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>	
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK		
	Tezin Adı	Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranışlarının Denetim Odağına Göre İncelenmesi		

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranışlarının Denetim Odağına Göre İncelenmesi başlıklı bu çalışma 08/09/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK

Doç. Dr. Kezban TEPELİ

Yrd. Doç. Dr. Gökhan KAYILI

Danışman ve Üyeler

Danışman

Üye

Üye

İmza

TEŞEKKÜR

Tez süresince benimle tecrübelerini paylaşarak kapsamlı bir çalışma ortaya koyabilmem için büyük bir destekte bulunan danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet Oğuz Aktürk hocama en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca bana bu yolculuğa başlarken önerilerde bulunarak rehberlik eden, kendisini lisans eğitimimde tanıma şansı bulduğum Prof. Dr. Ramazan Arı hocam'a; zorlu fakat bir o kadar da heyecan verici bu sürece girmem konusunda beni destekleyen, yine lisans eğitimimde tanıdığım hocam Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi'ye; tezimin uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen Doç.Dr. Emel Arslan'a, Doç. Dr. Zarife Seçer'e, Arş. Gör. Esra Betül Menevşe'ye ve diğer tüm Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi hocalarına teşekkür ederim.

Ve elbette ki ablama, enişteme, kardeşime, huzur kaynağım yeğenlerime, öğrencilerime, arkadaşlarıma, bana her şeyi veren ve vermeye devam eden anneme ve hayatımın her adımında örnek kişiliği ve tecrübeleri ile yolumu aydınlatan babam Doç. Dr. Nejdet GÖK'e sonsuz teşekkürler...



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşe Sümeyye GÖK		
	Numarası	124238031019		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>	
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK		
	Tezin Adı	Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Değer Öncelikleri ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranışlarının Denetim Odağına Göre İncelenmesi		

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının değer önceliklerini, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışlarını ve denetim odaklarını belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Bunun yanında araştırma kapsamında öğretmen adaylarının, değer önceliklerinin ve etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışlarının; denetim odağına, cinsiyete, aile tipine, bilgisayar sahipliğine, bilgisayar kullanım düzeyine, internet sahipliğine, internet kullanım düzeyine, yerleşim yerine, sınıf düzeyine ve barınma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenen bu çalışma, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılının bahar yarıyılında, Konya il merkezindeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 226 Okul Öncesi Öğretmeni adayı ile yürütülmüştür.

Araştırma verilerini toplamak için Okul Öncesi Öğretmeni adaylarına 3 farklı ölçek uygulanmıştır. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının değer önceliklerini belirlemek için “Schwartz Değerler Ölçeği”, etik olmayan bilişim teknolojileri

kullanım davranışlarını belirlemek için “Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği” ve denetim odaklarını belirlemek için de “Rotter’in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarından ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon analizi, ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve Mann-Whitney U testi, ikiden fazla olan gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için de tek yönlü ANOVA testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının değer önceliklerinden ilk üçünü “Güvenlik”, “İyiliksever” ve “Evrenselcilik” değerleri oluştururken; bilişim teknolojilerini etik dışı kullanımları çok düşük düzeyde bulunmuştur. Bunun yanında, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının 83 (%36,7)’ü iç denetim odağına sahipken 143 (%63,3)’ünün de dış denetim odağına sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca, Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği’nin alt boyuları ile Schwartz Değerler Ölçeği’nin alt boyutları arasındaki ilişkilerin genel olarak negatif yönde olduğu ve Okul Öncesi Öğretmen adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden aldıkları puanlar arttıkça etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışlarının azaldığı görülmüştür.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde denetim odağı ve cinsiyete göre gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken; aile tipine göre “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Güvenlik”, “Geleneksellik”, “Başarı” ve “Uyma” değer tiplerinde, bilgisayar sahipliğine göre sadece “Hazcılık” değer tipinde, bilgisayar kullanım düzeyine göre tüm değer tiplerinde, internet sahipliğine göre “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Güvenlik”, “Geleneksellik”, “Başarı” ve “Uyma” değer tiplerinde, internet kullanım düzeyine göre “uyarılım” değer tipi dışındaki tüm değer tiplerinde, yerleşim yerine göre “Evrenselcilik”, “Özyönelim”, “Başarı”, “Güç”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tiplerinde, sınıf düzeyine göre ise “İyiliksever”, “Güvenlik”, “Özyönelim”, “Geleneksellik” ve “Güç” değer tiplerinde, barınma durumuna göre “Geleneksellik”, “Başarı” ve “Hazcılık” değer tiplerinde gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışlarında ise denetim odağı, cinsiyet, aile tipi, bilgisayar sahipliği, bilgisayar kullanım düzeyi, internet sahipliği, sınıf düzeyi ve barınma durumuna göre gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken; internet kullanım düzeyine göre sadece “Ağ doğruluğu” alt boyutunda, yerleşim yerine göre ise sadece “Toplumsal etki” alt boyutunda gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer öncelikleri, Etik olmayan bilişim teknolojileri kullanımı, Denetim odağı, Okul Öncesi Öğretmeni Adayı, İlişkisel tarama.



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşe Sümeyye GÖK		
	Numarası	124238031019		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>	
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK		
	Tezin Adı	Examination of Preschool Teacher Candidates' Value Priorities and Unethical Information Technology Use Behaviors According to the Locus of Control		

SUMMARY

The general aim of this research is to determine the Preschool teacher candidates' value priorities, unethical information technology use behaviors, locus of control, and to investigate the correlation between these variables. Besides, as part of this study, it is analyzed whether or not, the Preschool teacher candidates' value priorities and unethical information technology use behaviors differ according to locus of control, gender, family type, computer ownership, level of computer use, internet ownership, level of internet usage, settlement, grade level and housing situation. The study which is designed as relational survey model, was carried out with 226 Preschool teacher candidates, who studied in the spring semester of 2015-2016, in the Faculty of Education, at a university in the provincial centre of the city of Konya, Turkey.

To collect the data of the study Preschool teacher candidates were conducted 3 different scales. To identify the value priorities of Preschool teacher candidates, "Schwartz's Value Survey"; to determine unethical information technology use behaviors, "Unethical Computer Using Behavior Scale" and to adjust their locus of

control, “Rotter’s Internal-External Locus of Control Scale” was used. Descriptive statistics, correlation analysis, independent sample t-test-for determining the differences between binary groups; Mann-Whitney U test, One-way ANOVA test-for determining the differences between groups which are more than two, and Kruskal-Wallis H test was used in the analysis of the data derived from Preschool teacher candidates.

There search findings show that Preschool teacher candidates’ first three value priorities are “Security”, “Benevolence” and “Universalism” while their unethical information technology use is very low. Moreover, it is found out that, 83 (%36,7) of the Preschool teacher candidates possess internal locus of control, while 143 (%63,3) of them possess external locus of control. It is also seen that the correlations between the sub-dimensions of “Unethical Computer Using Behavior Scale” and “Schwartz’s Value Survey” are negative and as the Preschool teacher candidates’ scores from individual level value type increase, their unethical information technology use behaviors decrease.

In terms of locus of control and gender groups, it is concluded that there isn’t a meaningful statistical difference in the value priorities of Preschool teacher candidates regarding individual level value type. Though there is a meaningful statistical difference between groups according to family type, in the value types of “benevolence”, “universalism”, “security”, “traditionalism”, “success” and “conformity”; according to computer ownership only in the value type of “hedonism”; according to level of computer use, in all the value types; according to internet ownership, in the value types of “benevolence”, “universalism”, “security”, “traditionalism”, “success” and “conformity”; according to level of internet usage, in all the value types except “stimulation”; according to settlement, in the value types of “universalism”, “self-direction”, “success”, “power”, “stimulation” and “hedonism”; according to grade level, in the value types of “benevolence”, “security”, “self-direction”, “traditionalism” and “power”, and according to housing situation, in the value types of “traditionalism”, “success” and “hedonism”.

It is also seen that there isn't a meaningful statistical difference, in the unethical information technology use behaviors of Preschool teacher candidates in terms of groups regarding locus of control, gender, family type, computer ownership, level of computer use, internet ownership, grade level and housing situation. Yet, there is a meaningful statistical difference between groups only in terms of the "net integrity" sub-dimensions of the level of internet usage and the "social impact" sub-dimensions of settlement.

Key Words: Value priorities, Unethical information technology use behaviors, Locus of control, Preschool teacher candidate, Relational survey.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarına Ait Demografik Bilgiler	64
Tablo 2. Ölçek Faktörlerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	67
Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tipleri.....	69
Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeyleri	70
Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Denetim Odağı Düzeyleri	71
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Denetim Odağı Türleri	71
Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tipleri, Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeyleri ve Denetim Odağı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler.....	72
Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Denetim Odağı Türüne Göre Varyansların Homojenliği Testi	74
Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Denetim Odağı Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Analiz Sonuçları.....	75
Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Denetim Odağı Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.....	76
Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Cinsiyete Göre Varyansların Homojenliği Testi	77
Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Analiz Sonuçları.....	77
Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	78
Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Aile Tipine Göre Varyansların Homojenliği Testi ...	79
Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Aile Tipine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Analiz Sonuçları.....	80

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Aile Tipine Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.....	81
Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Bilgisayar Sahipliğine Göre Varyansların Homojenliği Testi	82
Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Bilgisayar Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Analiz Sonuçları.....	83
Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Bilgisayar Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.....	84
Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Varyansların Homojenliği Testi	85
Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	85
Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Öncelikleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe ve Games-Howell Testi Analiz Sonuçları	88
Tablo 24. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları.....	91
Tablo 25. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin İnternet Sahipliğine Göre Varyansların Homojenliği Testi	92
Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin İnternet Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Analiz Sonuçları.....	93
Tablo 27. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin İnternet Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.....	95

Tablo 28. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin İnternet Kullanım Düzeyine Göre Varyansların Homojenliği Testi	96
Tablo 29. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının İnternet Kullanım Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	96
Tablo 30. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının İnternet Kullanım Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 31. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının İnternet Kullanım Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Öncelikleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe ve Games-Howell Testi Analiz Sonuçları	99
Tablo 32. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin İnternet Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları.....	102
Tablo 33. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Yerleşim Yerlerine Göre Varyansların Homojenliği Testi	103
Tablo 34. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Yerleşim Yeri Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Analiz Sonuçları.....	104
Tablo 35. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Yerleşim Yeri Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.....	106
Tablo 36. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Varyansların Homojenliği Testi	107
Tablo 37. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları...	107
Tablo 38. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	109
Tablo 39. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Öncelikleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe ve Games-Howell Testi Analiz Sonuçları	111

Tablo 40. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları.....	113
Tablo 41. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Barınma Durumuna Göre Varyansların Homojenliği Testi	114
Tablo 42. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Barınma Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	115
Tablo 43. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Barınma Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 44. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Barınma Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Öncelikleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe ve Games-Howell Testi Analiz Sonuçları	118
Tablo 45. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Barınma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları.....	120

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası	i
Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu	ii
ÖZET	iv
SUMMARY	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
İÇİNDEKİLER	xiv
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Soruları	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Kavramsal Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Değerler	8
2.2. Değerlerin Özellikleri ve Fonksiyonları	9
2.3. Değerlerin Öğrenilmesi, Değer Eğitimi	12
2.4. Değerlerin Sınıflandırılması	15
2.4.1. Nelson Değer Sınıflandırması.....	15
2.4.2. Rokeach Değer Sınıflandırması	16
2.4.3. Spranger Değer Sınıflandırması.....	17
2.4.4. Graves Değer Sınıflandırması.....	18
2.4.5. Allport, Vernon ve Lindzey Değer Sınıflandırması.....	19
2.4.6. Hofstede Değer Sınıflandırması.....	20
2.4.7. Kahle Değer Sınıflandırması	20
2.4.8. Schwartz Değer Sınıflandırması	21
2.5. Schwartz Değer Kuramı Değer Grupları, Değerler	22

2.6. Değer Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	25
2.7. Değer Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar	25
2.7.1. Değeri Telkin Etmek, Aşılmak	26
2.7.2. Değer Açıklamak	26
2.7.3. Ahlâki Muhâkeme.....	27
2.7.4. Değer Analizi.....	28
2.7.5. Aydınlatma/Belirginleştirme Yaklaşımı	29
2.7.6. Eylem/Davranış Öğrenme Yaklaşımı	29
2.8. Etik, Ahlak, Ahlaki Değerler ve Değerler Arasındaki Farklar	29
2.9. Teknoloji ve Bilişim Teknolojileri Kullanımı.....	33
2.10. Etik ve Bilişim Teknolojileri Kullanımı.....	36
2.11. Denetim, Denetim Odağı.....	38
2.11.1. İç Denetim Odağı.....	40
2.11.2. Dış Denetim Odağı	41
2.12. Okul Öncesi Eğitim	42
2.13. Okul Öncesi Öğretmeni.....	44
BÖLÜM III.....	46
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	46
3.1. Değerler ile İlgili Araştırmalar	46
3.2. Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanımı ile İlgili Araştırmalar	54
3.3. Denetim Odağı ile İlgili Araştırmalar.....	57
BÖLÜM IV.....	63
4. YÖNTEM	63
4.1. Araştırmanın Modeli	63
4.2. Çalışma Grubu.....	63
4.3. Veri Toplama Araçları.....	65
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	65
4.3.2. Schwartz Değerler Ölçeği	65
4.3.3. Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği	66
4.3.4. Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği	67
4.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	67

BÖLÜM V	69
5. BULGULAR VE YORUM	69
5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular	69
5.1.1. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerine İlişkin Bulgular	69
5.1.2. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular	70
5.1.3. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Denetim Odağı Düzeylerine İlişkin Bulgular	71
5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular.....	71
5.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular	73
5.3.1.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Denetim Odağına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	74
5.3.1.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Denetim Odağına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	75
5.3.2.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular .	76
5.3.2.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	78
5.3.3.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Aile Tipine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	79
5.3.3.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Aile Tipine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	81
5.3.4.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Bilgisayar Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	82
5.3.4.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Bilgisayar Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	84
5.3.5.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	84

5.3.5.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	91
5.3.6.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin İnternet Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	92
5.3.6.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin İnternet Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	94
5.3.7.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin İnternet Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	95
5.3.7.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin İnternet Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	102
5.3.8.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Yerleşim Yerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	103
5.3.8.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	106
5.3.9.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	106
5.3.9.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	113
5.3.10.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Barınma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	114
5.3.10.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Barınma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	119
BÖLÜM VI.....	121
6. YORUM VE TARTIŞMA.....	121
6.1. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerine İlişkin Yorum ve Tartışma	121
6.2. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerine İlişkin Yorum ve Tartışma	122

6.3. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Denetim Odağı Düzeylerine İlişkin Yorum ve Tartışma.....	122
6.4. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tipleri, Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeyleri ve Denetim Odağı Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Yorum ve Tartışma	123
6.5. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Denetim Odağına Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma	124
6.6. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma	125
6.7. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Aile Tipine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma	127
6.8. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Bilgisayar Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma	128
6.9. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma	129
6.10. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin İnternet Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma	131
6.11. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin İnternet Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma	132
6.12. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma	134
6.13. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma	135

6.14. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Barınma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma.....	137
BÖLÜM VII	140
7. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	140
7.1. Sonuçlar.....	140
7.2. Öneriler.....	143
7.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	143
7.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	144
KAYNAKLAR.....	145
EK-1.....	155
EK-2.....	156
EK-3.....	161
EK-4.....	164

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, araştırma soruları, varsayımları, sınırlılıkları ve kavramsal tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan; sosyal yaşamını sürdürebilmek için toplumsal bir grup ya da birimin içinde bulunmaya ihtiyaç duyar. Aile, bu ait olma gereksinimini karşılayan en küçük toplum birimidir. Ailede başlayan bu sosyalleşme süreci hayat boyu gelişerek devam eder. Ancak bu süreçte sağlıklı bir sosyalleşmenin sağlanabilmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü, sosyalleşme yani toplumsallaşma olarak ifade edilen bu süreç istenilen şekilde sürdürülemediğinde bireyler arasındaki uyumsuzluklar neticesinde toplumlarda bir takım çözümler, karmaşa ve kaos ortaya çıkabilmektedir. Bu sonuçlar da toplumları yıkıma sürüklemektedir. Bireyler arasındaki uyumsuzluğun sebepleri incelendiğinde ise eğitim ihtiyacı dikkat çekmektedir. Eğitimsiz toplum yok olmaya mahkûmdur. Ailede başlayan bu eğitim serüveni sosyal davranışların bilinçli bir şekilde istenilen yönde kazandırılması yoluyla sürdürülmelidir.

Sosyal davranış olarak ifade edilen değerler, hemen hemen tüm davranış türlerini “*sosyal eylem, tutumlar, ideoloji, değerlendirmeler, ahlâki yargılar ve gerekçeler, kendini diğerleriyle karşılaştırmalar, kendini diğer insanlara ifade etme ve diğerlerini etkileme girişimlerini*” belirler (Rokeach, 1973; Akt. Öztürk Samur, 2011: 1). Değerlerle ilgili yapılan araştırmalarda özellikle “sorumluluk, eşitlik, adalet, özgürlük, hoşgörü, saygı, güdüleme, güven, bağlılık, özerklik, hırs, doğruluk, cesaret, kendine güven, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi, itaat, başarı” gibi değerler dikkat çekmektedir (Öztürk Samur, 2011). Değer oluşturup, bunları davranış haline getiren bireyler yetiştirmek ise eğitim kurumlarının hedeflerindedir; fakat eğitim kurumları kendilerinden beklenen bu görevi yerine getirmekte güçlük çekmektedir (Çağlar, 2005).

Okul, değerler üzerine kurulan yaşama ve öğrenme alanıdır. Bütün diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da değerlerin önemli bir yeri vardır. Değerler insan davranışlarının ve tercihlerinin belirleyicisi olması sebebiyle, insana ait bilim dallarında değerlerin incelenmesi önemli bir yere sahiptir. Bireyler hem kendilerine hem de çevrelerine ait değerlerden oluşan bir yaşama sahiptir. Bu değerlerle yaşamlarını sürdüren bireyler, üyesi oldukları toplumun ve okulun değerlerini oluşturmanın yanında kendi değerlerini de toplum ve okulun değerleri ile değiştirebilmektedirler (Turan ve Aktan, 2008).

Toplumsal değerler insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Değerler toplumdan topluma ve zaman içerisinde değişir. Değerler toplum için büyük bir öneme sahiptir. Bu değerlere uygun hareket eden bireyler de toplum açısından değerli görülür (Cüceloğlu, 2002).

Değerler kültürünü aile, eğitim, iş yaşamı ve devlet yönetiminin içine koymayan bir toplum böyle olduğu müddetçe esas anlamıyla medeni olamaz ve gelişemez (Cüceloğlu, 2000). Son zamanlarda değerlerin büyük bir hızla yitirildiği görülmektedir. Bu durumun önüne geçilebilmesi için değerlerin korunması noktasında en büyük rol ailelere ve eğitimcilere düşmektedir. Çocuklara daha değerli, zengin bir dünya bırakabilmek anne, baba ve eğitimcilerin en önde gelen görevleri olmalıdır. Çünkü kişiliğe yönelik olan eğitim en az akademik eğitim kadar önemlidir. Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına bakıldığında da orada şu amaç dikkat çekmektedir. *"Bütün bireyleri: Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek"* ve *"beden, zihin, ahlak ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek"*. Burada da görüldüğü gibi okulun temel hedefleri arasında, öğrencilere öğrenim çağında, kabul görececek ahlaki kararlarda bulunarak uygun tavırlar sergilemesini sağlayacak değer ve beceriler kazandırılması da bulunmaktadır (Ekşi, 2003: 81). Bu temel hedefler içerisinde yer alan doğru düşünce, tutum ve davranışların gelişimi ne

kadar erken sağlanırsa o kadar verimli, yapıcı, sorumlu bireyler yetişebilecektir. Bu noktada erken çocukluk dönemi olarak da nitelendirilen okul öncesi dönemin önemi gündeme gelmektedir.

Erken çocukluk dönemi olarak da adlandırabildiğimiz okul öncesi dönem, yaşamın temelini oluşturur. Ancak bu dönemi sadece gençlik ve yetişkinliğe hazırlık dönemi olarak değil başlı başına da ele almak gerekmektedir. Adil olmak, umut, barışıl olmak gibi özelliklere çocuklar da en az yetişkinler kadar sahip olmalıdır (Oktay, 1999). Çocuklar içinde yaşadıkları toplumun kurallarını sonradan öğrenirler. Yaşadıkları kültür neyi uygun görüyorsa onu kazanarak paylaşım içinde olma, birlik, beraberlik, işbirliği içinde çalışma, duygu ve düşüncelerini dile getirmeyi öğrenirler. Çünkü bu davranışların öğrenilmesi toplu yaşamak ve topluma uyum sağlamak için elzemdir. Sosyalleşme öğrenmeyle gerçekleşir. Çocukların kültürün gelenek ve değerlerini kazanabilmeleri kavrama ve taklit ederek mümkün olabilmektedir. Çocuk sosyalleşme sürecinde, doğarak içinde olduğu, çocukluğunu geçirdiği ya da içinde bulunmak istediği grupların kültürel değer ve normlarını kazanır (Çağdaş, Arı ve Seçer, 2002). Çocuk yaşamında ilk yedi yıl her alanda olduğu gibi sosyal gelişim alanında da kritik bir yere sahiptir. Bu yedi yılın ilk iki yılını aile yaşantısı oluştururken üç yıldan sonra ailenin yanında okul yaşantısı da çocuğun sosyal hayatını şekillendirmektedir. Okul hayatı çocuğun yaşamında olumlu ya da olumsuz birçok etkide bulunmakta ve bu etkiler belki de yaşam boyu sürebilmektedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının bu farkındalıkta olmaları gerekmektedir.

Aile, sosyal çevre ve öğretmenin yanında günümüzde çocuğun eğitiminde önemli bir faktör de teknolojidir. Burada hemen akla televizyon, bilgisayar (tablet) ve telefon gelmektedir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren daha çok bilgiye, daha kısa zamanda, daha kolay ulaşmakta, bilgiyi paylaşmakta, istediğimiz sayıda kişiye, kuruma kısa zamanda, kolayca yaymakta ve daha çok bilgiyi depolayabilmekteyiz (Aktürk ve şahin, 2010; Dedeoğlu, 2001). İnternetle birlikte yaşanan gelişmelerin, bu değişim ve gelişim üzerinde büyük etkisi olduğunu çoğumuz kabul etmekteyiz (Dedeoğlu, 2001). Bilgiye bu denli kolay ulaşılması

bilginin güvenilirliği konusunda da birtakım problemlere sebep olmaktadır (Şeker, 2005). Yeni teknolojilerin kullanılmaya başlaması beraberinde eski medya araçlarında ve yeni teknolojinin yarattığı etik sorunları getirmiş, bu sorunların karma olarak yeni teknolojiler üzerinde görölmeye başlanmasına neden olmuştur (Akıncı Vural, 2006).

Günümüz öğrencilerinin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırmak, öğrenme sürecinden kopmadan canlı kalabilmelerini sağlamak, bilginin devamlılığını mümkün kılmak amacıyla bir eğitim teknolojisi aracı olarak bilgisayarlardan faydalanmak kaçınılmaz hale gelmiştir (Erkan, Koyuncu ve Meder, 2003). Gençlerin, özellikle de üniversite öğrencilerinin vazgeçilmezleri arasında oldukça önemli bir yer bulan teknoloji denilince ilk sıralarda gelen bilgisayar kullanımında artık etik unsurların gerekliliği de göze çarpmaktadır.

Okul öncesi döneme baktığımızda da bilgisayar ve internet teknolojilerinin gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından son dönemlerde oldukça fazla kullanıldığı görölmektedir. Bilgisayar ve internet teknolojilerinden gerektiğinde ve gerektiği kadar yararlanmak ana prensip olmalıdır. Bunu sağlayabilmek için de içsel ve dışsal kontrol ya da diğer adıyla denetimlerin kullanılması gerekliliği görölmektedir. Tam da bu noktada kontrol (denetim) odağı kavramı dikkat çekmektedir. Bilişim teknolojilerinin etik kullanımda değerleri işe koşarken burada bir denetim odağına ihtiyaç duyulduğu da ortadadır.

“Kontrol odağı”nın edimsel koşullanma modelinin “pekiştirme” kavramına Sosyal Öğrenme Modelince eklenen “beklenti” kavramı sonucunda ortaya çıktığı ve kişiliğın önemli bir boyutunu oluşturduğu düşünölmektedir (Rotter, 1966; Akt. Dağ, 1991).

Akademik başarıyla iç kontrol odağına inanç arasında -zeka düzeyi de kontrol edildiğinde- pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca iç kontrole inananların yaşadıkları tecrübelerden ileride daha iyi yararlanabilmekte; güç kararlar karşısında daha uzun süreye gereksinim duymakta; doyumlarının geciktirilmesine daha çok tolerans gösterebilmekte oldukları görölmektedir (Lefcourt, 1972; Akt. Dağ, 1991).

Edimsel koşullanma ekolü de göz önüne alındığında okul ortamında pekiştireci verecek olan öğretmenin olumlu tutum gösteren öğrencilerine vereceği bu pekiştireçler, değerler eğitimi noktasında önemli bir kilit taşı olacaktır. Bu konuda da okullarda şüphesiz en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Bilindiği üzere çocuk ailesinden çok öğretmeniyle beraberdir ve öğretmenin her hareketi onun yaşamında büyük etki uyandıracak derecede önemlidir. Bu sebeple eğitimin en büyük parçası olan öğretmenin değerler eğitimi konusunda mükemmel derecede yetişmiş olması şarttır.

Eğitim fakültelerinde okuyan üniversite öğrencileri, yani geleceğin eğitimcileri olarak nitelendirebileceğimiz öğretmen adaylarının, gerek öğrenciliklerini sürdürürken okul ortamında, gerekse okul dışı yaşamlarında öncelik verdikleri değerler bulunmaktadır. Bu değerler bir bakıma geleceğin mimarları olan öğretmenlerin kılavuzluk ettikleri öğrencilere de yansımaya olacaktır. Bu değerleri benimsemiş, yaşam biçimine dönüştürmüş bir öğretmenin, öğrencisine kazandıracığı sayısız fayda vardır. İşte tam da bu yüzden geleceğin öğretmenlerine, meslek hayatına daha adım atmadan gerekli değer donanımını sağlamak ve kendilerini yetiştirme farkındalığı kazandırmak için bir takım uygulamalar yapılması gerekli görülmektedir.

Bu nedenle bu çalışmanın eğitimin uygulayıcıları olarak öğretmen adayları üzerinde uygulanmasının daha kalıcı sonuçlar doğuracağı düşünülmüştür. Toplumun bir parçası olan bu birey doğaldır ki içinde bulunduğu toplumdaki değerleri taşıyacak ve bu toplumun değerlerini farkında olarak ya da olmayarak yaşatacaktır. Fakat elbette ki burada asıl amaç, değerleri farkındalıkla yaşatma bilinci kazanmak ve kazandırmaktır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hayatında bu denli büyük bir öneme sahip olan bilgisayar kullanımlarının, sahip oldukları değerlerin ve denetim odaklarının birbirlerini etkilediği düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının değer önceliklerini, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışlarını ve denetim odaklarını belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Bunun yanında araştırma kapsamında öğretmen adaylarının, değer önceliklerinin ve etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışlarının; denetim odağına, cinsiyete, aile tipine, bilgisayar sahipliğine, bilgisayar kullanım düzeyine, internet sahipliğine, internet kullanım düzeyine, yerleşim yerine, sınıf düzeyine ve barınma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.3. Araştırmanın Soruları

1. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının değer öncelikleri, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışları ve denetim odakları nasıldır?
2. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının değer öncelikleri, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışları ve denetim odakları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının değer öncelikleri ve etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışları;
 - a. Denetim odağı,
 - b. Cinsiyet,
 - c. Aile tipi
 - d. Bilgisayar sahipliği
 - e. Bilgisayar kullanım düzeyi
 - f. İnternet sahipliği
 - g. İnternet kullanım düzeyi
 - h. Yerleşim yeri
 - i. Sınıf
 - j. Barınma durumudeğişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma katılan Okul Öncesi Öğretmeni adayları, araştırma sırasında uygulanan ölçeklere samimi cevaplar vermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma ile ilgili sınırlılıklar şunlardır;

1. Araştırma süresi, 2015-2016 Eğitim-Öğretim bahar yarıyılı ile,
2. Kullanılan veri toplama araçları ve çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bu veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Kavramsal Tanımlar

Değer: Bireyin çevresel etkileşimle benimsediği ve davranışlarını yönlendiren standartlar olarak tanımlanabilir (Akbaş, 2004).

Etik: Ahlak felsefesi anlamına gelir. İnsanlar arasındaki ilişkilerde iyi ile kötü, doğru ile yanlış, sorumluluk ile sorumsuzluk nitelendirmelerinin gerçeklik ölçütlerini belirlemeye, yerleşmiş davranış kurallarını tahlil ederek saplantı ve önyargılara açıklık kazandırmaya yönelik kavramsal çözümlerdir (Yıldırım, 2000).

Denetim (Kontrol) Odağı: Edimsel koşullanma modelinin “pekiştirme” kavramına Sosyal Öğrenme Modelince eklenen “beklenti” kavramının bir sonucudur (Rotter, 1966; Akt. Dağ, 1991).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde değerler, değerlerin özellikleri ve fonksiyonları, değerlerin öğrenilmesi ve değer eğitimi, değerlerin sınıflandırılması, Schwartz değer kuramı, değer eğitiminde öğretmenin rolü, değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımlar, etik, ahlak, ahlaki değerler ve değerler arasındaki farklar, teknoloji ve bilgisayar kullanımı, etik ve bilgisayar kullanımı, denetim odağı, okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim öğretmeni ile ilgili alan yazın ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.1. Değerler

Değer, bir sosyal grubun ya da topluluğun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamlılığını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğruluğu ve gerekliliği kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ya da inançlara denilmektedir (Kızıılçelik ve Erjem, 1994). Yaman (2012)'a göre değer, bireylerin herhangi bir kişi, varlık, olay, durum vb. karşısında ortaya koyduğu duyarlılıklarıdır. İlk olarak Znaniecki'nin sosyal bilimler alanyazınına kazandırdığı değer kavramı Latince "değerli olmak" veya "güçlü olmak" anlamında kullanılan "valere" kelimesinden türemiştir (Bilgin, 1995).

Rokeach (1973)'a göre değer, "kişisel veya toplumsal" olarak zıt veya farklı bir davranış şekli ya da yaşam amacına karşı seçilen belli bir davranış biçimi ya da yaşam amacı şeklindeki kalıcı bir inançtır. Daha kısa bir tanımla değerler "ideal davranış şekilleri veya yaşam amaçları ile ilgili inançlardır." Bir değer sistemi "göreceli bir önem boyutu üzerinde tercih edilen davranış tarzları veya yaşam amaçları ile ilgili inançların kalıcı bir organizasyonudur." Değerler, davranışa farklı yönlerde rehberlik eden çok yönlü standartlardır (Akt. Bilgin, 1995).

Ünal (1981)'a göre, değer kavramının anlaşılmasında iki temel yaklaşım dikkati çekmektedir. Birincisine göre: Değer, uyarıcı objenin içinde mevcuttur.

Uyarıcı obje, içsel ya da değişmez bir değere sahiptir; yani, o obje kullanıcısı olan insanla ilişkisi olmadan bir değer ya da önem taşımaktadır. İkinci yaklaşımın dayandığı varsayıma göre ise: Uyarıcı objeler içsel bir değere sahip değildir. Bir objenin değeri yalnızca insanların onu algılayış şekillerinin bir sonucudur. Buna göre, belli bir uyarıcı, bir kimse için belli bir zamanda büyük bir değere sahip olabilir; bir başka zaman ise, kişi onu bir engel olarak algılayabilir. Bireyin bir objeye verdiği değer, onun kişi için yani kendisi için olan değeridir (Ünal, 1981).

Değer; *“bir kimse tarafından, çeşitli insanları, insanlara ait nitelikleri, onların istek ve niyetleri ya da davranışları değerlendirilirken başvuru kriter”* olarak da tanımlanabilir (Güngör, 1998: 28). Bireyin çevresiyle iletişimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlardır. Bu tanım, değerlerin bireysel kazanımı boyutuna dikkat çekmektedir. Değerlerin bireysel yönünde güdü, karar verme, tutum, inanç, ihtiyaç gibi kavramlar ağırlık kazanmaktadır. Her bireyin kendisi için önemli sayılan değerler için çaba sarf etme olanağı vardır. Oysa hiç kimse yaşamını tek başına sürdürmez. Herkes kendi sosyal çevresinde, hangi davranış şeklinin daha geçerli olduğuna, hangisinin olmadığına ilişkin önceden belirlenmiş yerleşmiş değer yargıları ile karşı karşıya kalır. Bu noktada toplumsal değerler öne çıkar (Beil, 2003).

Toplumsal yani sosyolojik açıdan genel olarak değer, kişi ya da gruba fayda sağlayan, istenilen, kabul gören her şey olarak tanımlanabilir (Aydın, 2003). Sevgi, saygı, cesaret, dürüstlük, paylaşım, hoşgörü vb. benimsenen toplumsal değerlerdir. İnsan tüm bu değerlerin merkezinde yer alır (Yaman, 2012). Bir kişi ya da grup bir değer kavramını, ideal kabul eder ve ona göre hareket eder. Değer karşı karşıya kalınan varlık ve davranış tarzlarını istedik ve saygın hale getirir (Doğan, 2000).

2.2. Değerlerin Özellikleri ve Fonksiyonları

Sosyo-ekonomik gelişmelerin kaçınılmaz sonucu, bazen de aracı olarak ortaya çıkan yeni toplumsal düzenlemelerin sağlıklı işleyişi, bireylere ait olan değerlerin bu düzenlemelerle uyum içinde olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu uygunluk; toplumsal ve siyasal başarı için toplumun iyi tanınmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla bu

durum değerlerin de ayrıntılı bir biçimde ele alınması ihtiyacını doğurmuştur (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için özelliklerinin bilinmesi gerekir. Schwartz ve Bilsky (1987), çeşitli kuramcıların üzerinde uzlaştıkları özelliklerden yola çıkarak değerlerin özelliklerini şöyle betimlemişlerdir (Akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

1. Değerler inançlardır. Ancak, tamamen nesnel, duygulardan arındırılmış bir görüş niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
2. Değerler bireyin hedefleri (eşitlik gibi) ve bu hedeflere ulaşırken etkili olan davranış şekilleriyle (hakbilirlik, yardımseverlik gibi) bağlantılıdır.
3. Değerler, bir şeye ya da bir kişiye özgü eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkârlık değeri, işte ya da okulda, aileyle, arkadaşlarla ya da tanımadığımız kişilerle olan tüm ilişkilerimizde geçerlidir.
4. Değerler, davranışların, insanların ve olayların tercihine ya da değişimine yön veren standartlar olarak işlev görürler.
5. Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem ortaya koyar.

Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içerisinde etkileşim ve oluşan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir (Rokeach, 1973; Akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerler, bağlı oldukları kültürlere göre değişim gösterir. Hatta yer aldıkları kültürlerin içinde bile ayrılık gösterebilirler. Aynı değer farklı iki topluma ait olabilir fakat o değere verdikleri önem derecesi farklı olabilir. Mesela bir Eskimolarda da, karı-kocaya sadakat ve misafirperverlik gibi kültürel değerler yer almaktadır. Fakat onlar için misafirperverlik, sadakatten daha ciddi bir öneme sahiptir ve bu değer sadakatten önce gelmektedir. Böyle bir durum diğer toplumlar için kabul edilemeyen bir olgu olabilmektedir (Reboul, 1995, Akt. Yazıcı, 2006). Sahip olunan değerler bireyin toplumdaki yerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Bu değerler sayesinde birey, diğer insanlar ile etkili bir iletişim kurabilir ve böylece sosyal konumu için uygun olacak zemini hazırlayabilir (Yazıcı, 2006).

Silah (2005)'a göre değerler, bireyin süre gelen eylemlerine yön veren standartlar olarak işlev görürken değer sistemleri ise çatışmaların çözümünde ve karar vermede uygulanan genel planlardır. Değerlerin ve değer sistemlerinin fonksiyonları beş maddede şu şekilde incelenebilir (Silah, 2005):

1. Standart olarak değerler, sosyal olaylar karşısında tavır sergilememizi sağlar.
 - Belirgin bir siyasi ya da dini ideolojiyi diğerine tercih etmemizi sağlar.
 - Kendimizi başka insanlara sergilememize rehberlik eder.
 - Değerlendirme yaparak, yargıda bulunabilmemizi sağlar. Böylelikle kendimizi veya başkalarını ödüllendirebilir ya da cezalandırabiliriz.
2. Karar aşamasında ve çatışmaların çözümünde planlar olarak değerlerde, belirli bir durum karşısında bireyin değerler sistemindeki birkaç değer birden harekete geçer. Bu değerler sistemi, seçenekler, çözülmüş çatışmalar ve karar verme arasından seçimde bulunmaya yardımcı öğrenilmiş kurallar ve yasalar düzenidir.
3. Değerlerin motivasyonel fonksiyonlarında vasıta (araç) ve kutup (amaç) değerler dikkati çeker. Vasıta değerler idealize davranış biçimlerini motive ederken; kutup değerler, o anda acil biyolojik amaçlara ulaşmak gerekmediğinden üstün hedeflere kişileri motive ederler.

Değerlerin uyum sağlama işlevi, belirli değerlerin dolaylı şekilde uyum ya da yarara yönelik davranış şekilleri ve son durumları kapsar. Değerlerin ego savunma işlevi, Psikoanalitik teoriye göre değerler de en az tutumlar kadar benliği savunan gereksinimlere hizmet eder. Değerlerin bilgi ya da kendini gerçekleştirme işlevine göre bilgi edindirme ve kendini gerçekleştirmede değerlerin işlevi, belirli araç ve amaç değerlerin açık ya da kapalı bir biçimde bilgiyi içermesinden kaynaklanır.

4. Yüksek ve alçak düzeyli değerlere göre, değerler bir sıra düzeni içinde yer almaktadır.

5. Davranış yaptırımları olarak değerlerde, bir değer eylem ya da davranış biçimleri arasında seçim yapmamıza yardım eden bir davranış standardı olarak ifade edilir.

2.3. Değerlerin Öğrenilmesi, Değer Eğitimi

Değer, insanı değerli kılan sahip olduğu üstün nitelikler ve donanımlar olduğuna göre birey bu değerler ile gelecekte kişiliğini, bakış açısını, davranışlarını, kısacası tüm hayatını belirlemektedir. Bu nedenle bireyin başlıca değerlerin farkında olması, gerekli ve yeni değerler kazanması; bütün bu değerleri kişiliğinin yapı taşları haline getirerek davranışa dönüştürmesi beklenir. Neredeyse hayat boyu süre gelen bu değer kazanma, kazandırma süreçlerine “değerler eğitimi” denilmektedir (Yaman, 2012). Kısacası insani, ahlaki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve evrensel boyutlarda ortaya çıkabilen duyarlıkların özümsetilmesi süreci, değerler eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Yaman, 2012).

İnsanlar başkalarının da kendileri ile benzer yönelimlerde bulunmalarını, benzer davranışlar sergilemelerini isterler. Bu şekilde tercihlerinin başkalarınca onaylanmış olmasının verdiği güveni duyarlar. Benzer şeyleri tercih etmeyi bu kadar değerli bulan insanlar çocuklarının da kendilerine benzer tercihlerde bulunmaları için onları yönlendirmek isterler. Dolayısıyla, insanlar çocuklara, evrensel değerlerin yanısıra ve hatta bazen onlardan önce, ulusal değerlerin kazandırılmasını beklerler. Bu sebeple, toplumun beklediği eğitim, değerler eğitimi değil, değer eğitimidir. Toplum kendini sürdürmek ister ve bunu kendi değerlerini yeni nesillere aktarma yoluyla gerçekleştirebilir (Bacanlı, 2011).

Toplumun değer bulup davranışında yansıttığını, çocuklar da değer bulurlar. Bu durum günümüzde kitle iletişim araçları ve başta televizyon ile görülebilmektedir. Çocuklar orada davranışsal hale gelen değerleri benimseme eğiliminde olabilmektedirler. Bu nedenle değer eğitimi, yaşayan ve yaşanılan bir eğitimidir (Bacanlı, 2011).

Yaşamımızın hemen hemen her yönünde, giyimimizde, çeşitli tercihlerimizde, arkadaş seçimimizde, dini inançlarımızda ve politik görüşlerimizde yer bulan

değerler, ailede erken zamanlarda kazanılmaya başlar. Daha henüz eleştirel bakmadığı bu zamanlarda değerleri kazanan çocuk, ileride bunları yeniden değerlendirmeye de yeteneklidir. Birey, zihinsel ve duygusal olarak belli bir olgunluğa ulaştıkça sahip olduğu değerleri değiştirmeye ya da düzeltmeye ihtiyaç duyacak ve bunu yapabilecek gücü de elinde bulunduracaktır (Ünal, 1981).

Sahip olduğu değerlere objektif bir gözle bakabilecek duruma gelen çocuklar, onlara karşı bir problem çözme durumu sürdürebilir; onların kişiye özgü olduğunu ve önemli değerlerin bile düzeltilebileceğini anlayarak onları birtakım ölçülere göre değerlendirmeyi öğrenebilirler (Ünal, 1981).

Değer eğitiminde başarı öncelikle, uygun değerlerin araştırılarak ortaya konulması, sonrasında ise bu değerlerin davranışlara yansıtılmasının yollarının aranması ile sağlanır. Sözlü uyarılardan çok söz konusu değerleri yaşamak ve böylece model olmak, değerleri özellikle çocuklara ve gençlere benimsetmenin yoludur. Bu bağlamda, değerler eğitiminin hedef kitlelerine değer verilmesi yarar sağlayacaktır. Bunun yanında, serbest ortamlar oluşturulması yolu ile baskı ve şartlandırma gibi duyguların bu ortamlardan uzaklaştırılması faydalı olacaktır (Yaman, 2012).

Eğitim ve öğretim amaçları ile öğrencilerin tutumları, normları ve değerleri arasındaki çelişkiler, öğrenme ve başarıyı olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bunun yanında öğrencinin karakter bütünlüğünü de engellemektedir. Bu sebepten ötürü öğrencilerin tutumları ve değerleri eğitimciler ile ilgilidir. Bireylerin değer ve tutumları geniş ölçüde grup standartları tarafından belirlendiğine göre, eğitimciler öğrencilerde müşterek tutumlar ve öğrenci alt kültürleri geliştirme işine önem vermelidirler (Ünal,1981).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), okullarda değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik bir genelge yayımlamıştır. Böylece bu konuya verdiği ehemmiyeti gösterirken eğitimcilere de kılavuzluk görevini yerine getirmiştir (Yaman, 2012). MEB (2010)'in genelgesinde;

“Değerler eğitimi toplumun tümünü ilgilendirdiğinden çok boyutlu ele alınması gerekmektedir. Bu açıdan eğitim sistemini oluşturan tüm unsurların bu konuda duyarlılık ve bilinç kazanmasına ihtiyaç vardır. Öğretmenlerimizin de öğretim programlarının uygulayıcı olmanın yanı sıra öğrencilerimize değerlerimizi kazandırmada öncü rol ve görevleri de bulunmaktadır.” denilmektedir.

Bir davranışın ilkesi olarak değer, yaşantılar sonucuyla yani öğrenmeyle, oluşmaktadır (Sarı, 2005). İnsanlar fikirleri öğrendiği gibi değerleri de öğrenir ve paylaşırlar. O değerlerle amaçlarını tanımlarlar ve belli yönde bir faaliyet akışını seçerler. Onlar aracılığı ile kendilerini ve başkalarını değerlendirirler (Chinoy, 1967; Akt. Ünal, 1981). Böylece değerler bir bireyin hayatına kılavuzluk yaparken aynı zamanda bir toplumun normlarını da tutarlı bir sistem şeklinde bir bütün haline getirmeye yardımcı olur (Ünal, 1981).

Rogers bir kimsenin sürekli olarak değerlerini gözden geçirmeyi sürdürmesinin, uyum açısından ne derecede önemli olduğuna işaret etmektedir. Ona göre kişi değer yapısında değişikliğe gerek olup olmadığını fark edebilmek için tecrübelerini devamlı olarak değerlendirmelidir. Sağlıklı ve bütünsel bir uyum için bu gereklidir. Değişmez bir değerler sisteminde yaşayan bir kimse yeni deneyimlere etkili bir şekilde reaksiyonda bulunmaktan yoksun olma eğilimindedir. Kişi hayatın değişik koşullarına uyabilmek için esnek olmalıdır. Rogers bir kimsenin tecrübelerini sürekli olarak değiştirmesinin sosyal bir uyumsuzluğa götürüp götürmeyeceğini de sorgulamış ve götürmeyeceği sonucuna ulaşmıştır. Ona göre bütün insanlar temelinde başkaları tarafından kabul edilme ihtiyacı gibi birçok ortak ihtiyaca sahiptir. Buradan hareketle onların değerleri de büyük ölçüde ortak olacaktır (Rogers, 1951; Akt. Ünal, 1981).

Değerlerin devamlı değerlendirilmesinin, sosyal gelişimi sağlamanın yanında, kişilik gelişiminin de anahtarı olduğu görülmektedir. Kişi sosyal davranışlarında bir uyum yakalama ve olmak istediği kişilik çeşidine karar verme ihtiyacında olduğu zaman, kendisi için değerli olan şeylerin neler olduğunu gözlemlemek zorundadır. Bu konuda eğitimcilere de büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (Ünal,1981).

Değerler öğrenilirken bilgi ve düşünce de göze çarpan bir boyuttur. Seçimler ve yargılar, yeni öğrenilenler ile değişerek şekillenebilmektedir. Sonuçta değerler genetik olarak değil sosyal rollerle öğrenilerek bir sonraki kuşaklara aktarılırlar. Mesleki, cinsel, toplumsal, bireysel gibi kimlik yapıları da sosyal roller içinde yer bulmaktadır. Değerler, çeşitli sosyal rollerde bireye neler yapması gerektiğini de söylemektedir. Örneğin, cinsel kimlikle ilgili değerler kız ve erkek çocuklarda birbirinden farklı şekillerde oluşmaktadır. Bir erkek için cesaret, azim, sebat ve soğukkanlılık daha önemli değerler olurken kızlar için koruyuculuk, duygusallık ve bağlılık daha öne çıkan değerler olarak dikkat çekmektedir. Değerlerin oluşumunda sosyal destekler ve pekiştireçler de önemlidir. Bir değer başka insanlar tarafından onaylanır ve takdir edilirse bireydeki etkisi yüksek olur. Değerler arkalarındaki toplumsal desteği yitirince değişime açık olmaya ve etkisini kaybetmeye başlamaktadır (Sarı, 2005).

2.4. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler üzerinde yapılan araştırmaları etkili bir şekilde sürdürebilmek amacıyla birçok sınıflandırma yapılmıştır. Bunlar arasında en çok bilinen ve kabul görenler; Nelson (1974), Rokeach (1973), Spranger (1928), Allport, Vernon ve Lindzey (1960), Hofstede (1980), Kahle (1983) ve Schwartz (1994)'ın sınıflandırmalarıdır.

2.4.1. Nelson Değer Sınıflandırması

Bireysel değerler: Değerlerin bireysellik boyutunda güdü, karar verme, tutum, inanç, ihtiyaç gibi kavramlar ağırlık kazanmaktadır (Akbaş, 2004).

Grup değerleri: Grup değerleri, belirli bir gruba ait üyeler tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini veya siyasi bir grup olabilir (Naylor ve Diem, 1987; Akt. Yazıcı, 2006).

Sosyal değerler: Diğer bir ifadeyle toplumsal anlamda değerler ise toplumca en iyi, en doğru ve en faydalı olduğu kabul edilen şeylerdir. Bu değerlerin

tanımlanmasında, sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlar kullanılmaktadır (Akbaş, 2004).

2.4.2. Rokeach Değer Sınıflandırması

Rokeach (1973) değerleri, amaçsal (ereksel, terminal) ve araçsal (instrumental) değerler olarak iki sınıfta ele almıştır. Amaçsal değerler; rahat yaşam, mutluluk, eşitlik, ulusal güvenlik gibi yaşamın temel amaçlarını ifade ederken; araçsal değerler ise bunlara ulaşırken kullanılabilecek hırslı, neşeli, bağımsız olmak gibi davranışları açıklamaktadır (Akt. Bilgin, 1995).

Amaçsal değerler; kendine saygı, zevk alma ve başarılı olma gibi kişi odaklı da olabilir, barış içinde bir dünya, ulus güvenliği ve özgürlük gibi toplum odaklı da olabilir. Araçsal değerler ise doğruluk, sevgi dolu olmak gibi kişisel ilişkileri düzenleyen ahlâk değerleri olabilir. Bunun yanında bireyin kendi yeteneğini ortaya koyabilmesini sağlayan yaratıcılık, entellektüellik gibi yeterlilik değerleri de olabilir (Bilgin, 1995). Bu sınıflandırmada her iki değer grubunda da 18'er tane değer bulunur (Ünal ve Erciş, 2006).

Söz konusu amaç değerler şunlardır: rahat bir yaşam (başarılmış, yoluna girmiş bir yaşam), heyecan dolu bir hayat (uyarıcı), hareketli hayat, başarıma duygusu (sürekli bir katkı), barış dolu bir dünya, güzellik/estetik (doğal ve sanatsal güzellikler), eşitlik (kardeşlik, herkese eşit haklar), aile güvenliği (sevilen birinin bakımı, korunması), özgürlük (bağımsızlık, seçim serbestliği), mutluluk (hoşnutluk, halinden memnun olma), iç huzur (içsel çatışmalardan uzaklık), olgun sevgi (cinsel ve ruhsal yakınlık, samimiyet), ulusal güvenlik (saldırılarına karşı korunma), zevk (eğlenceli, hızlı olmayan, sakin bir yaşam tarzı), ahiret mutluluğu (kurtarılmış, iyi sonsuz bir yaşam), kendine saygı (özsaygı, onur), sosyal saygınlık (hürmet, beğenme, beğenilme), gerçek arkadaşlık (yakın, sıkı arkadaşlık, eşlik), erdemlilik (olgun bir hayat anlayışı) (Ünal ve Erciş, 2006).

Araç değerler ise şu şekildedir: hırslı olma (çok çalışma, idealistlik), geniş görüşlü olma (açık fikirli olma), muktedir olma (yetenekli, etkin olma), güler yüzlülük (kaygısız, neşeli, eğlenceli, rahat olma), temizlik (bakımlı, titiz olma),

cesaret (inançlarını, görüşlerini savunma), bağışlayıcılık (diğerlerini affetmeye istekli, razı olma), yardımseverlik (diğerlerinin rahatı, iyiliği için çalışma), dürüstlük (içten, güvenilir), hayal gücü kuvvetli olma (cesur, yaratıcı, üretken olma), bağımsızlık (kendine güvenme), entellektüellik (zeki, düşünceli), mantıklılık (tutarlı, mantıklı, makul olma), sevecenlik (müşfik, hassas, duyarlı olma), itaatkarlık (saygılı), terbiyelilik (kibar, düşünceli), sorumluluk sahibi olma (güvenilir, sağlam olma), kendini denetleyebilme (kontrollü, ölçülü olma) (Ünal ve Erciş, 2006).

Rokeach'ın sınıflandırmasında yer alan “temel değerler” kendi içinde, “bireysel” ve “sosyal” değerler olarak ikiye ayrılır. Bunlar varılmak istenen hedef değerlerdir. “Aracı değerler” ise, beceri ve ahlaki değerler olarak ayrılır ve bu da nasıl davranılması gerektiği ile ilgilidir. Rokeach'ın değerler listesinde 36 değer yer almaktadır ve her iki kategoriyi de (temel ve aracı değerler) eşit sayıda değer oluşturmaktadır. Uygulama esnasında bireylerin her iki değer listesini cevaplandırmaları istenmektedir. Uygulamada amacın bireyin değerlerini incelemenin yanında aynı zamanda yaşadığı toplum ile ilgili bilgi edinme olacağını belirtmiştir (Rokeach, 1973; Akt. İnci, 2009).

2.4.3. Spranger Değer Sınıflandırması

Spranger, değerleri altı temel gruba ayırmıştır. Bunlar: teorik (bilimsel), ekonomik, estetik, politik, sosyal ve dini değer gruplarıdır. Bu değer grupları daha sonraki yıllarda Allport ve arkadaşları tarafından bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Bu altı temel grup aşağıda açıklanmıştır (Ünal, 1981):

Teorik (Bilimsel) değer: Gerçek, bilgi, muhakeme ve eleştirel düşünce önemlidir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirci, akılcı ve entelektüel bir bakış açısına sahiptir.

Ekonomik değer: Faydalı ve pratik olan önemlidir. Yaşamda ekonomik değerlere önem verilmesi gerekliliğine dikkat çeker.

Estetik değer: Simetri, uyum ve form önemlidir. Bireye göre yaşam olayların bir çeşitliliğidir. Sanatın toplum için zorunluluk olduğu düşüncesi esastır.

Sosyal değer: Başkalarına karşı sevgi, yardım ve bencil olmama önemlidir. Esas değer insana sevgidir. Bu değere sahip olan birey sevgisini insanlara sunar. Kibar ve sempattir. Bencilikten kaçınır.

Politik değer: Kişisel güç, etki ve şöhret her şeyin üstündedir. Kuvvet esastır.

Dini değer: Evren bir bütündür ve birey kendini onun bütünlüğüne bağlar. Din uğruna dünyevi işleri göz ardı ederek bırakabilir.

Bu değer grupları ölçek haline getirilip uygulanmıştır. Sonuç olarak; sanatçılar estetik, tıp öğrencileri bilimsel, din adamları dini ve sosyal, iş idaresi öğrencileri ise ekonomik değerlerde en yüksek puanları elde etmişlerdir (Ünal, 1981).

2.4.4. Graves Değer Sınıflandırması

Graves, insanın değerlerini ve yaşam biçimlerini varoluşçu bir yaklaşımla inceler ve hiyerarşik bir şekilde düzenler. O, insanın doğasını açık bir sistem olarak betimler. İnsanın yapısı sabit bir düzeyden bir diğerine sıçrayarak gelişir ve insanın tüm psikolojisi yeni bir sabit düzeye her geçişinde yeni bir şekle bürünür, bu sebeple değerler, sistemden sisteme değişiklik gösterir. Graves hiyerarşik sistemde her başarı durumunu, bir denge durumu olarak açıklar ve denge durumuna ulaşan bireyin, hiyerarşinin bir üst basamağına atlayabileceğini öne sürmektedir. Denge durumlarına ait psikolojik özellik bulunur ve her durumun kendine özgü özellikleri vardır. Her bir denge durumuna özgü duygulanım, güdü, değerler, düşünce ve tercihler mevcuttur (Turan ve Aktan, 2008).

Düzye değıştiğinde, ulaştığı yeni düzyeye ait olma aşaması, bireyin yeni duruma uyumunu sağlayacak yeni değerleri elde etmesini sağlar. Graves belirlediğı var olma düzeylerini şu şekilde ayırmıştır (Turan ve Aktan, 2008):

1. Düzey: Tepkisel var olma: İnsanların temel fizyolojik gereksinimlerini karşılamaya çalıştığı, değerlerin tepkilerle oluşturulduğu düzeydir.

2. Düzey: Geleneksel var olma: Bu düzeyde insanlar yalnızca var olmaya ihtiyaç duyarlar. Neslin devamlığı tek gereksinimdir.

3. Düzey: Ben merkezli olma: İnsan olma olgusunun ortaya çıktığı düzeydir. Birey olma dürtüsü oldukça güçlüdür. Diğerleri üzerinde baskı kurma ve birey olma güdüsünün çok yüksek olması sebebiyle, değerler de bu amaca hizmet edecek şekilde biçimlenir.

4. Düzey: Özverili var olma: Acı ve ölümün ardındaki yaşam için var olma güdüsü ağırlıklıdır. Tanrı'nın koyduğu değerlere yönelim esastır.

5. Düzey: Materyalist var olma: Dünya sınırlarını keşif ve dünyayı yönetme güdüsü esastır. Bu durum, yaşam ve değerlerin materyalist bir hale gelmesine sebep olur.

6. Düzey: Toplumsal var olma: Çağın gerekleriyle bireyin yaşam şeklini etkileyen rasyonel değerlerden çok insanî değerler öne plana çıkar. Başka insanlar da öneme sahiptir ve toplum bütün olarak değerlidir.

7. Düzey: Varoluş: Değer sisteminin esasını bilgi ve evrenle ilgili gerçeklik oluşturur. İnsan, kendine güven duyar; yaşama, bağımsızlığa ve toplum yararına değer verir. Farklı değerleri kabullenme ve hoşgörü vardır, kontrolsüz otoriteye karşıdır.

2.4.5. Allport, Vernon ve Lindzey Değer Sınıflandırması

Allport, Vernon ve Lindzey (1960), değerler sisteminin altı boyuttan oluştuğunu ve bu değerlerin; estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dînî değerler olduğunu ifade eder. Bu sınıflamada her değer boyutu kendine özgü değerler taşır. Estetik değerlerde şekil ve ahenk; teorik değerlerde gerçekliğe ulaşmak önemlidir. Muhakeme, gözlem, eleştiri ve rasyonel düşünce teorik değerlerin en önemli kavramlarıdır. Teorik değerlerde amaç bilgiedinme ve bilginin düzenlenmesidir. Ekonomik değerlerde fayda esas kavramdır. Siyasi değerlerde ise güç en önemli kavramdır. Gücün kazanımı ve kullanılmasının bu değeri benimseyen bireylerin asıl amacı olduğu gözlenir. Sosyal değerlerin temeli ise sevgiye dayanmaktadır. Bu alt boyutlar, insanın varlıkalanları olarak kabul edilmektedir. Allport, Vernon ve Lindzey'in bakış açısına göre, her insanın kendince önemseydiği, yaşamını etkileyen

bir ya da birden çok değer vardır. Bir birey için öneme sahip olan değer, bir diğeri için aynı derecede önemli olmayabilir (Turan ve Aktan, 2008).

2.4.6. Hofstede Değer Sınıflandırması

Hofstede (1980)'ye göre bireyin davranışlarında, hem bireyin kendisi hem de içinde bulunduğu durum etkilidir. Bireyin davranışlarının anlaşılabilmesinin yolu, bireyin zihinsel sistematiği ve içinde yer aldığı durum bilinmesine bağlıdır. Zihin sistematiği, fiziksel olarak bireyin beyin hücrelerinde kayıtlıdır ve doğrudan gözlemlenemez. Ancak, bireye ait söz ve davranışlar gözlenebilir. Bu söz ve davranışlar bu sistematiğin son aşamasını oluşturarak çözümlenmesini sağlar. Zihinsel sistematik, hem bireyin kendine ait hem de diğer bireylerinkine benzer özellikler göstermektedir. Hofstede bunu, sistematiğin evrensellik, bireysellik ve kolektiflik özellikleriyle ifade eder. Evrensellik, en az kendine özgü olduğu kadar en temel nitelik olarak belirlenir. Tüm insanlar için geçerli olan bu sistem düzeyine, insan genetik olarak sahiptir. Gülmek ve ağlamak gibi davranışlar bu boyuttur. Kolektiflik düzeyi ise insanların bir kısmı için ortaktır. Değerler, bireylerin ve toplumların özelliklerinin ve kültürlerinin belirlenmesinde rol oynar (Turan ve Aktan, 2008).

2.4.7. Kahle Değer Sınıflandırması

Kahle (1983)'ye göre, kişilerin değer gelişimi ve bunun gerçekleştirilmesi oynadıkları farklı rollere göre değişiklik göstermektedir. Kahle'ye göre değerler kişinin tutumlarının gelişmesinde temel oluşturur ve bu tutumlar da kişinin karar alma davranışına yön verir. Ayrıca Kahle, değerlerin insan davranışlarının anlaşılmasında önemli bir değişken olduğunu belirtmiştir. Kahle (1983)'nin değer listesinde sekiz değer yer almaktadır. Bu değerler (Ünal ve Erciş, 2006):

1. Ait olma değeri: Çevre, aile ve arkadaşları tarafından aranılan ve önemsenen biri olmayı ifade eder.

2. Kendine saygı duyma değeri: Yaptıklarıyla gurur duyan ve özgüvenli bir birey olmayı ifade eder.

3. Güvende olma değeri: Kendini güvende hissetmeyi, sıkıntı ve sorunlarla karşı karşıya kalındığında bunlardan korunmayı ifade eder.

4. Hayattan zevk alma değeri: Yaşamını zevk ve mutluluk içinde devam ettirebilmeyi ifade eder.

5. Sıcak ilişkiler kurma değeri: Arkadaş ve tanıdıklar ile yakın bir iletişime sahip ve aranılan biri olmayı ifade eder.

6. Başkalarından saygı görme değeri: Başkaları tarafında saygı duyulan ve kabul gören bir birey olmayı ifade eder.

7. Başarılı olma değeri: İsteddiği her şeye sahip olabilen bir birey olmayı ifade eder.

8. Kişisel gelişim sağlama değeri: Kendi ile barışık ve yeteneklerini en iyi şekilde kullandığını düşünen bir kişi olmayı ifade eder.

Bu değerler, daha sonraki çalışmalarda içsel odaklı ve dışsal odaklı olarak iki grupta toplanmıştır. İçsel odaklı değerleri; kendine saygı duyma, sıcak ilişkiler kurma, kişisel gelişim sağlama, hayattan zevk alma ve başarılı olma değerler oluşturken dışsal odaklı değerleri, aidiyet duygusu, güvenlik ve diğerlerinden saygı görme gibi değerlerin oluşturduğu görülmüştür (Ünal ve Erciş, 2006).

Buradan yola çıkarak Kahle (1983), içsel odaklı kişilerin, karşılaştıkları sorunları çözmeye iç dünyalarının büyük bir etkide bulunduğunu belirtmiştir. Dışsal odaklı bireylerin ise, karşılaştıkları sıkıntıları çözerken sahip oldukları yetenekleri kullanmadıklarını ve fazla kaderci olduklarını ileri sürmüştür (Ünal ve Erciş, 2006).

2.4.8. Schwartz Değer Sınıflandırması

Başlangıçta değerlerin ölçülebilmesi amacıyla kullanılan ölçeklerin önemli birtakım eksikliklere sahip olması, bu kavramdan beklenen yararı büyük ölçüde azaltmıştır. Bu eksiklikleri giderebilmek amacıyla Schwartz ve Bilsky (1990) en kapsamlı araştırmayı başlatmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Schwartz ve Bilsky (1990), Rokeach (1973)'in hazırlamış olduğu değerler listesine farklı bir yöntem ve

kuramsal bakış açısıyla yaklaşarak insan değerlerinin bazı temel boyutlar aracılığı ile incelenebileceğini görmüşlerdir (Schwartz, 1992; Schwartz ve Bilsky, 1990; Akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Schwartz (1997) değerleri; bireysel ve kültürel olarak, iki başlıkta incelemiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Bireysel boyuttaki incelemelerde değerler, bireylerin yaşamını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınır. Değerlerin kültürel boyutta ele alınmasındaki amaç ise, toplumun büyük bir kısmında paylaşılan ve toplum normlarına dayalı soyut fikirlere dayalı bilgi üretmektir. Kültürel boyuttaki inceleme birimi kültürel grubun (ulus, etnik grup) kendisini oluşturmaktadır. Bu iki boyut arasındaki farklılığın sebebi ise, bireysel boyutta kişiye yön veren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin kültürel boyutta aynı özellikleri göstermeyebileceği ihtimalinin olmasıdır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

2.5. Schwartz Değer Kuramı Değer Grupları, Değerler

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) değerleri başlıklar halinde ifade etmiştir. Bunlar;

Güç: Toplumsal konum, prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü ya da üstünlüktür. Sosyal güç sahibi, otorite sahibi ve zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek ve insanlar tarafından benimsenmektir.

Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimidir. Başarılı, yetkin, muktedir, olmak, sözü geçen biri ve zeki olmaktır.

Yaşamdan Haz duyma: Bireysel zevk ve kişinin kendisi için keyif duyması, duyguları okşayıcı memnurluktur. Zevk ve hayattan tat almak, keyif.

Uyarılım/Dürtü: Heyecan, yenilik arayışı ve hayata meydan okumaktır. Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.

Öz yönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlıktır. Yaratma ve keşfetmedir. Yaratıcı, bağımsız, özgür ve kendine saygısı olmaktır. Merak duyabilmek ve kendi amaçlarını seçebilmektir.

Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek, korumaktır. Açık fikirli ve erdemli olmak, toplumsal adalet ve eşitlikten yana olmak, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya istemek, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum.

İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetmesi ve geliştirmesidir. Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak.

Geleneksellik: Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılıktır. Alçak gönüllü, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat, soğukkanlı ve sakin olmak.

Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılmasıdır. İtaatkâr olmak, anne babaya ve yaşlılara değer vermek, kibar olmak, kendini denetleyebilmek.

Güvenlik: Toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzur ve sürekliliğidir. Ulusal güvenliğin, toplumsal düzenin sürmesini istemek. Temiz olmak, aile güvenliğine önem vermek, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak.

Yukarıda belirtilen değer tipleri kendi içinde iki temel boyut üzerinde gruplandırılmıştır. Birinci boyut yatay boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu boyutta güvenlik, uyma ve geleneksellik değer tipleri muhafazacı yaklaşım şeklinde, özyönelim ve uyarılım ise yeniliğe açıklık şeklinde isimlendirilmiştir. İkinci boyut ise dikey olarak görülmektedir. Bu boyutta ise evrensellik ve iyilikseverlik değer tipleri özaşkınlık olarak, güç ve başarı değerleri ise özgenişletim olarak adlandırılmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Ayrıca, Schwartz, kuramında yer alan değer tiplerinin güdüsel bakımdan bir devamlılık gösterdiklerini; dolayısıyla da, yapıda yer alan birbirine yakın pozisyondaki değer tiplerinin herhangi bir dış değişken ile (tutumlar, davranışlar

gibi) kurdukları ilişkilerin de benzeyeceğini öne sürmektedir. Örneğin, muhafazakârlık bir dış değişken olarak incelendiğinde özyönelim, uyarılım ve hazcılık değer tipleriyle düşük; güvenlik, gelenek ve uyma tipleriyle de yüksek korelasyonlar sergilemesi beklenebilir. Örneğin, muhafazakârlığın en yüksek ilişki sergilediği değer tipinin geleneksellik, en düşük ilişki gösterdiği tipinde hazcılık olduğu varsayılırsa, bir yandan iyilikseverlik tipinden uyarılıma; diğer yandan da, güvenlik tipinden başarıya doğru azalan ilişkiler tahmin edilebilir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Bunların yanında, söz konusu değerler kendi aralarında iki ana boyutta gruplandırılırlar. Schwartz bunları; Yeniliğe Açıklık (Openness to Change)/Muhafazacı Yaklaşım (Conservation) ve Özaşkınlık (Self-Transcendence)/Özgenişletim (Self-Enhancement) boyutları olarak isimlendirmiştir. Bu boyutlardan Yeniliğe Açıklık, özyönelim ve uyarılım değerlerini içermektedir. Bu boyutu oluşturan değerler, bireylerin duygusal ve düşünmeye dayalı ilgilerini önceden anlaşılamayacak biçimlerde izlemelerine olanak verir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Boyutun Muhafazacı Yaklaşım ucu ise güvenlik, uyma ve geleneksellik değer tiplerinden oluşur. Bu boyuttaki değerler, bireylerin yakın oldukları kişi, kurum ve geleneklerle olan ilişkilerindeki devamlılık ve belirliliğin sürmesini sağlar. İkinci boyut olan Özaşkınlık/Özgenişletim boyutunun Özaşkınlık ucunda evrenselcilik ve iyilikseverlik değerleri; Özgenişletim ucunda ise güç ve başarı değerleri yer alır. Özgenişletim grubundaki değerler, diğer bireylere zarar verse bile, bireyin kendi çıkarlarını gözetmesine olanak verir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Özaşkınlık grubu ise, bireyin, yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı için, bencil amaçlarını terketmesine yönelik değerleri içermektedir. On değer tipi içinde sadece hazcılık, hem Yeniliğe Açıklık, hem de Özgenişletim değer gruplarından unsurları içerir. Temel boyut ve değer tiplerinin isimlendirilmesiyle ilgili sorunlar konuyla ilgili yazın ve diğer uzmanların fikirleri göz önüne alınarak giderilmeye çalışılmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

2.6. Değer Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Öğretmenin öğrencinin karakterini gerçekten de yapılandırıp yapılandıramayacağı sorusunun yanıtı evettir. Fakat bunu başarabilmek için öğrencinin ahlaki yaşamıyla ilgili dengeli olmalı ve fazla öğreticilikten kaçınmalıdır. Öğretmen kendine ait mesleki sorumluluklarını ve düzenli performansını sergilemelidir. Bunları hareketlerine yansıtmalı, derse zamanında ve hazırlıklı gelmeli, düzenlenmiş notları zamanında dağıtmalı, meslektaşlarına destek olmalı, öğrencilerin akademik ve bireysel gereksinimleri olduğunda ulaşılabilmelidir (Akbaş, 2004).

Öğretmenler için en önemlisi ne öğrettiklerinden ziyade insan olarak nasıl bir örnek teşkil ettikleridir. Dersler unutulduktan sonra akılda kalan budur. Öğretmen olmak anne-babalık gibidir. Öğretmen istediği kadar sözler verip destek olsun eğer o değerleri benliğinde taşımıyorsa bunların hepsi anlamını yitirir (Selçuk, 2000). Eğitimde kastedilen aslında duyuşsal hedeflerdir. Ne yazık ki okullarımızda insan yaradılışına uygun bir şekilde tüm yönleriyle geliştirilmesi ihmal edilmektedir. Okullarda psikometrik bir bakış açısı mevcuttur. Öğretmenlerin çocuklarda olumlu sosyal davranış ve ahlaki değerlerin gelişmesi için duyuşsal hedeflere önem vermesi gerekir (Selçuk, 2000). Medya, çıkar ilişkileri ya da bilinçsiz uygulamalar nedeniyle küçük yaştaki çocukların gelişiminde zararlı olabilecek uyarıcı bombardımanı sunmaktadır. Okul, medyanın teknolojik gücü karşısında çaresiz ve yetersiz kalmış bir kurumdur. Okulu kendi evrimsel çizgisi içinde değişime cevap verebilecek bir yapıya kavuşturmak gerekir. Ancak öncelikle öğretmenlerin çocuklara olumlu rol modeli olma konusunda daha duyarlı olmaları beklenir (Selçuk, 2000).

2.7. Değer Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Çocuklar, yer aldıkları grupta hangi davranışın iyi ve doğru hangi davranışın ise kötü ve yanlış şekilde algılandığını ve insanın bunları gerçek hayatta nasıl yaşadığını öğrenmek ve yaşama zorunluluğundadır (Beil, 2003). Bu gereklilik değerler eğitiminde etkili yaklaşımlara olan ihtiyacı artırarak yeni yaklaşımları ortaya

çıkarmıştır. Değerler eğitiminde en çok kullanılan altı temel yaklaşım bulunmaktadır (Yalmanlı, 2009). Bu yaklaşımlar aşağıda açıklamıştır.

2.7.1. Değeri Telkin Etmek, Aşlamak

İnsanlar tarih boyunca, davranışlara şekil vermek için bu yöntemi kullanmışlardır. Bu yaklaşımda, yeterince söylenir ve gösterilirse en nihayetinde istenilen davranışın yaptırılacağı düşünülür. Veli ve öğretmenlerin “*İyi kız böyle yapmaz, çocuklar büyüklerine saygı gösterir*” gibi sözleri bu yöntemin kullanımına örnektir (Welton ve Mallan, 1999; Akt. Akbaş, 2004: 71). Bu yöntemin uygulanabilmesi çeşitli etkinliklerle sağlanabilir. Örneğin; okulda ilham verici hikâye okumaları, öğretmenlerin anlatımıyla ahlaki durumları dinleme, törenlere ve halka hizmet organizasyonlarına katılım şeklinde sağlanabilir. Bunların yanı sıra yemin ederek okula veya kuruma bağlılığını gösterme de kullanılan bir diğer yoldur (Akbaş, 2004).

2.7.2. Değer Açıklamak

Bu yöntemde yedi aşamalı değer belirleme süreci saptanarak değerlere, öğrencilerin, öğretmenin ve yetişkinlerin etkisinde kalmadan ulaşabilmeleri amaçlanmıştır. Üç basamakta değer kazandırılır. Bu basamaklar (Simon, Leland ve Kirschenbaum,1972; Akt. Akbaş, 2008):

1. Seçme: Bu basamakta ilk olarak öğrencilere özgürce değer seçmeleri için imkân sağlanır. Mevcut seçeneklerden yola çıkılarak alternatifler oluşturulur ve her alternatifin olası sonuçlarına göre değerlendirme yapılır. Değerlendirme sonunda seçim yapılır.
2. Ödüllendirme: Bu basamakta öğrencinin seçtiği değerden memnun olması ve bu değeri çevresindekilere iletebilmesi beklenir.
3. Hareket: Bu basamakta öğrencinin seçtiği değere göre tavır sergilemesi beklenir. Bu hareketi tüm yaşamında tutarlı bir şekilde sürdürebilmelidir.

2.7.3. Ahlâki Muhâkeme

Kohlberg tarafından geliştirilen bu yaklaşımda amaç verilen ahlaki ikilem içeren hikâyelerle, öğrencilerin ahlaki yargılarının anlaşılmasını sağlamaktır. Kohlberg yapmış olduğu araştırmalarda aynı hikâyelere farklı yaşlarda bulunan öğrencilerin farklı yargılarda bulunduğunu tespit etmiştir. Araştırmalarıyla öğrencilerin gelişimsel dönemlerinin üç düzey ve altı basamakta toplandığını gözlemlemiştir (Selçuk, 2000).

Kohlberg'in, bireylerin yer aldığı ahlaki yargı basamaklarının tahmin edilmesi için kullandığı metodu, önceden ahlaki ikilemleri tanıtan hikâyelerin verildiği yarı standart, yapısal bir görüşmeden oluşur. Bu hikâyelerin her birinde, görüşmeye katılım gösteren hikâyedeki bireylerin çatışan istekler ile karşılaştıkları bir durumu zihinlerinde canlandırmaları istenir (Çiftçi, 2003).

Selçuk (2000), Kohlberg'in gelişim düzeylerini aşağıdaki başlıklar altında açıklamıştır:

I. Gelenek öncesi düzey: Bu düzeyde değerler dışa bağımlı, kişinin bireysel ihtiyaçları ön plandadır.

1. *Dönem*: Ceza ve İtaat (4-6 yaş); birey cezadan kaçındığı için kurallara uyum gösterir.

2. *Dönem*: Çıkara dayalı alış-veriş (6-9 yaş); ödüle ulaşabilmek için kurallara uyum sağlar.

II. Geleneksel düzey: Diğer kişi ve grupların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Bu düzeyin değerleri benimsenir.

3. *Dönem*: Kişiler arası uyum (10-15 yaş); iyi çocuk evresinde olup diğer kişilerin onayını alabilmek amacıyla kurallara uyum gösterir.

4. *Dönem*: Kanun ve düzen (15-18 yaş); suçluluk ve dışlanma kaygısı nedeniyle otoriteye, sosyal kurallara ve kanunlara uyum sağlar.

III. Gelenek ötesi düzey: İnsan hakları gözetilerek evrensel değerler benimsenir.

5. *Dönem*: Sosyal anlaşma (18-20 yaş); davranışlarını insanlığın ortak mutluluğu için gerekli değerler yönlendirir.

6. *Dönem*: Evrensel ahlaki ilkeler (20-üstü); davranışlarını insan hakları, eşitlik, demokrasi, özgürlük gibi evrensel ilkeler yönlendirir (Selçuk, 2000).

2.7.4. Değer Analizi

Değer analizinde sürecinde yapılması gereken temel görevler aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Welton ve Mallan, 1999; Ryan, 1991; Akt. Akbaş, 2008):

1. Problem tanımlanır.
2. Problem ve alternatif yollar üzerinde açıklama yapılır.
3. Bu alternatiflerin her biri ile ilgili kanıtlar toplanarak sonuca yönelik çıkarım yapılır.
4. Eldeki kanıtlar değerlendirilerek uzun vadeli çıkarımlar öngörülür.
5. Ortaya çıkabilecek durum yeniden ifade edilir. Tanımlaması yapılır.
6. Her türlü mevcut duruma uygun olabilecek sonuç değerlendirilerek gerekli açıklamalar yapılır.
7. Alternatifler arasından seçim yapılarak en uygun harekete yönelik karara varılır.

Öğrenciler tüm yeterlilikleri elde edene kadar, her bir aşamayı uygularlar. Değer analizi çoğu zaman desteklenen ve çok az eleştiri alan yaklaşımdır. Fakat bazı basamakları diğer değer öğretim yaklaşımlarıyla benzerlik göstermektedir. Değer analizinde de çoğu basamak öğretmenin soracağı seri sorularla ilgilidir. Öğretmen 25 kişiden oluşan bir sınıfta öğrencinin biriyle ilgilenirken, diğer öğrenciler ilk başlarda dikkatli bir şekilde dinleyecektir. Ancak öğretmenin öğrenciyle diyalogu uzun tutması halinde diğer öğrencilerin ilgileri sönmeye başlayabilecektir (Akbaş, 2004). Böyle bir durumda öğretmen, öğrencinin ilgi düzeyini göz önünde bulundurmalı, bu yaklaşımı olabildiğince küçük gruplarla uygulamalı, öğrenci dikkat dağınıklığı

yaşadığında özet geçebilmeli, bu yaklaşıma başlamak için çözüme ulaşabilecek zaman ve yeterli içeriğin olduğundan emin olmalıdır (Welton ve Mallan, 1999; Akt. Akbaş, 2004).

2.7.5. Aydınlatma/Belirginleştirme Yaklaşımı

Bu yaklaşımda ise öğrencilerin kendisinin ve başkalarının değerlerinin fark ederek bunları belirlemesine, öğrencilerin değerleri hakkında başkalarıyla açık ve dürüst bir iletişim kurmasını kolaylaştırmak, öğrencilerin bireysel duygularını, değerlerini ve davranış örüntülerini incelemeleri için hem mantıksal düşünce hem de duygusal farkındalıktan faydalanmalarını sağlamak amaçlanır. Rol oynama, benzetim, tasarlanmış ya da gerçekdeğerle dolu durumlar, derinlemesine kendini analiz etme alıştırmaları, duyarlılık etkinlikleri, sınıf dışı etkinlikler ve küçük grup tartışması bu yaklaşımda kullanılmaktadır (Superka ve diğerleri, 1976; Akt. Yalmanlı, 2009).

2.7.6. Eylem/Davranış Öğrenme Yaklaşımı

Bu yaklaşımı, Jones ve Neumann geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımda öğrencilere, değerleri ile ilgili kişisel ve sosyal eylemleri için olanaklar sağlamak, onlara kendi kendilerini kişisel-sosyal olarak etkileşimde bulunan bir varlık olarak görmeleri konusunda cesaret vermek amaçlanır. Burada anlatılmak istenen öğrencinin tamamen özerkliği değil, bir grubun ya da sosyal sistemin üyesi olmasıdır. Bu yaklaşımda, değerler eğitimi sürecinde, analiz ve aydınlatma/belirginleştirme yaklaşımındaki yöntemlerin yanı sıra okul ve gruplar içinde eylem/davranış projeleri, organize gruplar ve kişilerarası ilişkilerde beceri uygulaması kullanılır (Superka ve diğerleri, 1976; Akt. Yalmanlı, 2009).

2.8. Etik, Ahlak, Ahlaki Değerler ve Değerler Arasındaki Farklar

Ahlak; iyi ve kötü davranışların toplamı olmanın yanında insanların uymaları gereken tutumlar ve kurallardır. Hangi tutum iyidir ya da değildir? Bu konudaki fikirler, düşünceler, bakış açısı kişiden kişiye ve toplumdaki topluma değişmektedir. Ahlak anlayışı bireye özgüdür. Tarihin çeşitli dönemlerine bakıldığında da ahlaklı

davranış anlayışının değişim geçirdiği dikkat çekmektedir. Ahlakla ilgili ortak bir anlaşmanın olmaması, iyi ve kötü davranışın ne olduğu sorusuna herkesin genel bir yanıtının olmamasına rağmen ahlak ilkelerinin sabit mutlak değerler olduğu da savunulan bir fikirdir. Ahlak ilkeleri adalet ve eşitlik olgularına zıt olmayıp, adil olan, insanlar için ortak olabilen genel ve soyut ilkelerdir (Kulaksızoğlu, 1995).

Genel bir yaklaşımla ahlak, “toplum içerisinde bireylerin uyma zorunluluğu hissettikleri kuralların tümü” olarak ifade edilebilir. İnsan sosyal bir varlık olarak, ahlaki hayatı toplum içinde bizzat yaşar ve onu kendi davranışlarıyla ortaya koyar. Fakat bununla birlikte onun içinde barındırdığı ve hayata geçirdiği değerlerin anlamını düşünmeye başlaması, etik kavramının konusudur. Etik, karakter ve alışkanlık anlamlarındaki “ethos” kelimesinden türetilmiştir. Buradan da hareketle Aristoteles etik kavramını “karakter ilmi” şeklinde ifade etmiştir. “Etik” kelimesi Türkçe’de bazen “ahlak” ile aynı anlamda kullanılmasının yanı sıra felsefenin, ahlaka dayalı çeşitli sorular sorarak, bunlara cevap aradığı ve ahlak sorunlarını sistematik bir şekilde incelediği bir dalıdır (Uysal, 2008).

Ethos kelimesi; örf, gelenek, karakter, huy, alışkanlık gibi anlamlara gelir. Ethikos ise bunlardan yani ethoslardan kaynaklanan ahlaki karakter ifadesi anlamlarını içerir (Peters, 2004; Akt. Uysal, 2008). Alışkanlık anlamını öne çıkardığımızda, etiğin, bireyde sürekli yapılagelen alışkanlığa dönüşen eylemler ve bu eylemleri yönlendiren değerlerle ilgili bilinç hali olduğu söylenebilir. Öyleyse “etik kimlik”, ahlaki hayata ve değerlere dayanan bu bilinç durumunun benimsenmesi; “etik kimliğin korunması” ise etiğin “karakter” anlamı da göz önünde bulundurularak “bizi biz yapan karakterimizin, bu karakter yapımızın, kendimize özgü kimliğimizin korunması” şeklinde söylenebilir (Uysal, 2008).

Diğer bir ifadeyle etik, soyut kavramlara dayalı olarak, bu soyut kavramlardan somut bilgiler oluşturmaya çalışır. Bu sebeple etik kurallardan söz edildiğinde içinde belli bir alan ile ilgili yazılı ve somut kuralları barındırması beklenir. Etik bu anlamıyla akademik bir disiplin olarak algılanır. Soyut etik kurallar ve teorideki görüşlerin, örgüt yaşamında uygulanma ölçütünü ele almıştır. Böylece

uygulanabilmesi mümkün olan bir disiplin ve çalışma alanı şeklinde oluşmuştur (Donaltson, 1989; Akt. Kılavuz, 2002).

Örneğin, “Siyaset Etiği”, “Sanat Etiği”, “Tıp Etiği”, “Yargı Etiği”, “Çevre Etiği”, “Medya Etiği”, “Kamu Yönetimi Etiği ya da Yönetmelik” vb. alanların etik olarak ortak kuralları olmasına rağmen daha çok kendine özgü kuralları dikkat çekmektedir. Bu açıdan etik kurallar geliştirilirken elbette ki, bunlara uyum gösteren bireylerin özellikleri değil, evrensel olarak kabul gören ilke ve standartlar göz önünde tutulur (Lamberton-Minor, 1995; Akt. Kılavuz, 2002).

Ahlak felsefesi olarak da tanımlanan etik, bu anlamıyla ‘insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin esasını oluşturan değerleri, kuralları, doğru-yanlışya da iyi-kötü gibi ahlaki açıdan araştıran bir felsefi disiplindir’. Etik ilkeler davranışlarımız ve kararlarımızla ilgilidir. İnançlarımıza uyan bir şekilde davranan bir kişinin davranışını, laik olsa ya da ahlaki bir otorite kaynaklı olsa bile etik olarak niteleriz. Fakat karşımızdaki kişi bizim değerlerimizle -doğru, iyi ve adil olma konusundaki anlayışımızla- aynı çizgide bir tavır sergilemezse, onun etik davranmadığına kanaat getiririz (Kırel, 2000).

Günümüzde ahlak felsefesinin inceleme alanına giren konular üç başlık altında incelenebilir. Bunlar normatif, meta, uygulamalı etik konularıdır (Yazıcı, 1999).

Normatif etik: Nasıl eylemde bulunulması, nasıl yaşanması veya nasıl bir insan olunması gerekliliği üzerinde durur. Bu konularla ilgili en temel ilke ve kuralları dile getirerek bunları savunmaya çalışır. Bir yaşamı iyi yapan şeyin ne olduğu, insan için ne tür erdemliliklerin var olduğu, birbirimize ve kendimize karşı ne tür sorumluluklara sahip olduğumuz, doğru davranışın ne olduğuna yönelik sorular normatif etiğin esas sorularıdır. Normatif etik bireyin ahlaki açıdan ne yapması, nasıl bir kişi olması gerektiği gibi soruları veya konuları araştırır (Yazıcı, 1999).

Normatif etik, doğru ahlaki davranışın ilkeleri veya kuralları üzerinde durarak insanın ahlaki açıdan davranışının nasıl olması gerektiği sorusunun kapsamı içinde

ortaya çıkan kavram ve problemlerle meşgul olur. İnsanların nasıl yaşayarak hangi amaçların peşinden koşmaları gerektiğini bildiren etik türüdür (Cevizci, 1999).

Ahlak konusu başka bir açıdan ele alındığında bu kez sorumlulukların ne olduğu araştırılır. Gerçekten nesnel ahlaki olguların var olup olmadığı, eğer varsa bu olguların ne tür olgular olduğu, *Doğru, Yanlış, İyi ve Kötü* gibi ahlaki kavramları doğru şekilde tanımlanıp tanımlanamayacağı veya insan öldürmenin yanlış olduğunu söylediğimizde buradaki *yanlışlığın* nasıl bir niteliğe sahip olduğu, etik doğruların türü, bu doğruların kaynağının ne olduğu, duyguların ve aklın ahlâk bilgisindeki rolüne yönelik sorulara cevap aramak **meta etiğin** ilgi alanına girer (Yazıcı, 1999: 130-131).

Uygulamalı etik: Toplumda tartışma konusu olan pratik ahlak sorunlarını araştırır (Yazıcı, 1999).

Bir şeyin önem ölçüsünü gösteren, onu anlamlı, istenir, faydalı veya ilgi konusu haline getiren özellik ya da niteliğe değer denilmektedir. İnsanın ilgisinin odağında bulunan, onun peşinden koştuğu dört temel şey olduğuna göre, dört ayrı değer türünden söz edilebilir. Bu dört şey, doğruluk veya hakikat, iyilik, güzellik ve faydadır. Bu yüzden sırasıyla epistemolojik, etik, estetik ve ekonomik değer öne çıkmaktadır. Durum böyle olmakla birlikte, değer denilince asıl öne çıkan etik değerdir. Etik değer, nesnelere, olayların, eylem ve yaşantıların davranışı ya da yaşanılacak hayatın akışını belirleme amacı doğrultusunda sahip oldukları anlam ve önemi sergileyen bir niteliği tanımlar. Bu açıdan bakıldığında, değer nesnel ya da öznel olduğu söylenebilir (Cevizci,1999).

Günümüzde dört değer türü arasında yer alan ekonomik değer üzerinde de fazlaca durulduğu dikkat çekmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi ekonomik değer, bireyler için fayda sağlaması yönüyle büyük bir önem taşımaktadır. Toplum faydalı olanı değerli bulmakta ve ona daha fazla yönelmektedir. Bilim alanındaki gelişmeler de beraberinde daha kısa zamanda daha fazla verim alınabilmesine imkân sunan teknoloji ve bilgisayarların üretilmesini sağlamıştır. Etik, ahlak ve ahlaki değerler toplumun dinamik yapısından etkilenir. Toplumun yapısını önemli ölçüde

değiştiren teknolojik gelişmeler de bu değerler üzerinde büyük bir etkiye neden olabilmektedir.

2.9. Teknoloji ve Bilişim Teknolojileri Kullanımı

Teknoloji kavramı, tarihsel süreç boyunca önemli gelişmeler göstermiş ve böylece şimdiki kapsam ve tanımına ulaşmıştır. Teknoloji kavramının özellikle uzmanların bakış açısına göre farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Teknoloji kelimesi, kimilerince “araç” kavramı ile özdeşleştirilmektedir. Fakat araç kavramı daha çok fiziksel bir unsuru akla getirmektedir. Bunun yanısıra, herhangi bir aracın, o aracın etkin şekilde kullanılması için gerekli “teknik bilgi”den bağımsız olduğu düşünülemez (Tekin, Güleş ve Öğüt, 2010).

Teknoloji kavramının net bir şekilde açıklanabilmesi için, yalnızca teknolojinin fiziksel ve bilgi unsurlarına dikkat çekilmesi de eksik olacaktır. Herhangi bir yeni teknolojinin “toplumsal” boyutu da gözden kaçırılmamalıdır. Çünkü yeni teknolojiler sosyo-teknik sistemler olarak düşünülen organizasyonlara ya da toplumlara uygulanmaktadır (Tekin, Güleş ve Öğüt, 2010). Bu açıklamaların da ışığında teknolojiyi genel olarak şu şekilde tanımlamak mümkündür (Tekin, Güleş ve Öğüt, 2010: 79): *“Teknoloji, insan ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılamak amacıyla ürün ve süreçlere bilginin uygulanmasıdır.”*

İnsan bilim aracılığı ile doğaya üstünlük kurmak istemiştir. Teknoloji, insanın bu isteğini gerçekleştirebilmek amacıyla oluşturduğu akla dayanan yani rasyonel bir disiplin olarak da tanımlanabilir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001). Teknolojik gelişim, birey ve toplumlara, uzun vadede her zaman ve her yerde fayda sağlamıştır. Uygarlık böyle gelişmiş, hayat kalitesi de böyle yükselmiştir. Bununla beraber yeni teknolojiye, bunun getirdiği değişim ve gelişime uyum sağlayamayan yetenek, bilinç, ilkeden yoksun hazırlıksız toplumlar ise bu gelişmeler karşısında zarara uğramışlardır (Sağiroğlu, 2001).

Toplumların bilgi gereksinimleri her geçen gün hızla artmaktadır. Bu gereksinimlere yanıt verilememesi ise istenmeyen neticeleri açığa çıkarmaktadır. Sosyologlar insana ait pozitif ve negatif olarak iki farklı potansiyelin olabileceğini

belirtmişlerdir. Pozitif potansiyelde her işi bir hizmet oluşturma sevgisi tetikler. Nasıl oluşturulacağını hesabı ve planı yapılarak sevgi, bilgiye dönüştürülebilir. Mevcut sermaye ile bu plana gerekli malzeme ve alt yapının kazandırılmasıyla sevgi, üretim ya da ürüne dönüşebilecektir. Eğer pozitif potansiyel toplumda oluşturulamazsa sevgi nefrete, bilgi cehalete, sermaye veya zenginlik yoksulluğa, sonuçta üretim tüketime dönüşecektir. Medeniyette yükselişin bu pozitif potansiyellerin ahenkli bir şekilde birlikteliği ve teknolojiyle birleşmesiyle oluşacağı ortadadır (Sağiroğlu, 2001).

Teknoloji insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Özellikle eğitim alanında yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Eğitsel açıdan teknoloji, öğretimin amacı değil ona yardımcıdır. (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001). Yeni teknolojiler öğretmen ve eğitimcilere yeterince anlatıldığı oranda sistemde başarı ile uygulanmakta ve olumlu sonuçlar alınabilmektedir (Hızal, 1989).

21. yüzyılın bilgi çağı olarak adlandırıldığı göz önüne alındığında, bu çağda meydana gelen bilgi patlaması ve teknoloji devrimi, modernleşme sürecine giren toplumların eğitim açlığını arttırmıştır. Bu bilgi ihtiyacı çok sayıda bilginin arasından gerekli olan bilgilerin seçilmesi, yorumlanması, yeni bilgilerin üretilmesi ve bunların çok kısa sürede yapılmasını gerektirdiği için çok fazla iş yükünü de ortaya çıkarmıştır. Var olan eğitim araç ve yöntemleri, söz konusu bu sorunların çözümünde yetersiz kalmışlardır. İlk olarak 1830 yılında Charles Babbage tarafından yapılarak matematik ilişkileri hesaplayıp, tablolar halinde yazdırmak amacıyla kullanılan bilgisayarlar zamanla gelişerek çeşitli donanımlar kazanmıştır (Kaya, 2005).

Bilgi çağı, internetin de keşfedilmesi ile bilişim çağına doğru bir yol izlemiştir. Bilgisayar ve internetin yaygınlaşması toplumsal anlamda çok büyük bir adım olarak nitelendirilebilir. Bu teknolojik gelişmeler beraberinde taşınabilme kolaylığı ile öne çıkan tablet ve bilişim çağı denilince etkisi göz ardı edilemeyen, cep telefonlarının internet ile buluşmasıyla ortaya çıkan akıllı telefonları hayatın vazgeçilmez bir parçası haline getirmiştir.

Bu araçlardan özellikle bilgisayar ve tabletlerin yüksek işlem hızı ve güvenli kayıt olanağı sunan veritabanları gibi donanımlarla ortaya çıkışı, bu araçların eğitimde de kullanılması fikrini doğurmuştur (Uysal, 2006). Akıllı tahta olarak ifade edilen tahtalar ve öğrencilerin teknolojiyen en doğru şekilde faydalanabilmelerine olanak sunan tabletler gibi bilişim araçları, öğretme ve öğrenme açısından benzersiz olanaklar sağlaması açısından diğer öğretim araçlarından farklılık gösteren çok yönlü araçlardır. Bu bilişim teknolojilerinin eğitimdeki önemi ve bunları farklı kılan en önemli özellik bir üretim, öğretim, yönetim, sunu ve iletişim aracı olabilmeleridir (Yalın, 2002).

Bilişim araçları görsel ve işitsel özelliklerinden dolayı öğrenilen bilgilerin uzun zamanlı hafızalara kodlanmasını kolaylaştırır. Öğretmen eğitim-öğretmen unsurlarını ihmal ettiği zaman bu araçların öğrenme üzerindeki etkisi azalır. Fakat öğretmenler bu araçları etkili olarak kullanırlarsa bu durum öğrenme sürecine birçok katkı sağlar (İşman, 2003). Öğretmenler bilişim teknolojilerini; ders yazılımları kullanarak ders konularını öğretmek, eğitsel yazılımlar kullanarak öğrencilerin problem çözme yeteneklerin geliştirmek, bilimsel çalışmalar için yazılımlar hazırlamak, ders planlarını tablet, akıllı tahta ya da bilgisayar ortamında hazırlamak, uygulama programlarını kullanarak öğrencilerin sanatsal yeteneklerini geliştirmek, öğrencilerine bilgisayar okuryazarlığını öğretmek, ölçme ve değerlendirme işlemlerini yapmak, rehberlik faaliyetlerini gerçekleştirmek, idari yazışmaları yapmak ve öğrenci kayıtlarını saklamak gibi birçok amaçla kullanılmaktadırlar (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001).

İşman (2003), eğitimde bilgisayar, tablet, akıllı tahta gibi bilişim teknolojisi araçlarını kullanmanın yararlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. Öğrenmeyi canlı tutarken öğrencileri de bu süreçte aktif kılarak öğrenci merkezli bir eğitim sunar.
2. Öğrenmelerin silinmeden kalıcı hale gelmesini sağlar. Bunlar aracılığı ile eğitimdeki asıl hedef olan kalıcı izli davranış değişiklikleri bireysel ve grup öğrenmeleri ile sağlanabilir.

3. Öğrencilere eşsiz deneyimler sunar. Merak ettikleri konular hakkında deneyimler kazanmalarını sağlar.
4. Kullanım kolaylığı sunması açısından eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlere etkinliklerde yardımcıdır.
5. Öğretmenler eğitim-öğretim etkinliklerini desteklemek için bilgisayarlardan yararlanabilirler.
6. Öğrencilerin öğrenme sürecine güdülenmelerini sağlar.
7. Öğrenciler öğretmenden bağımsız olarak da çalışmalar yaparak eksiklerini tamamlayabilirler.
8. Neredeyse her konunun öğretimi için uygundur.
9. Belli bir yaş düzeyi yoktur. Okul öncesinden yüksek öğretime kadar özel eğitimler de dahil her kademedede kolaylıkla uygulanabilir.

2.10. Etik ve Bilişim Teknolojileri Kullanımı

Teknolojideki gelişmeler beraberinde yeni problemleri de getirirken diğer yandan teknolojideki bu gelişimler uzun bir yaşama da katkı sağlamaktadır. Fakat yaşamın gelecekte bizim için ne anlama geleceği konusunda karar vermek zorundayız. Bireysel ya da toplumsal olarak, kendimiz hakkında çok az bilgi ve ipucuna sahibiz. “*İnsanlık nedir? Sorumluluklarımızın sınırları neler? Olayların ahlaki boyutu nedir?*” soruları yaşam boyu karşı karşıya kalacağımız problemlerdir (Dilmaç, 2012: 2). Aslında bu noktada teknolojiyi kendi yararımıza kullanmak yine bizim elimizdedir.

Günümüzde teknolojiden internet ve bilişim araçları yolu ile faydalanılabilmektedir. Özellikle bilgisayarlar ve bilgisayar teknolojileri yaşama birçok yenilik sunmuştur. Bilgi kavramı ile alakalı olan yenilikler bu yeniliklerin en göze çarpanı ve en büyük yere sahip olanıdır (Uysal, 2006).

Adından da hareketle bilgisayarlar, bilgi kavramı denildiğinde ilk akla gelen araçlardır. Bilgisayar kullanımının olmazsa olmaz bir noktada bulunduğu bu çağda ister istemez birtakım sorunlarla karşılaşmaktayız. Yüzleşilen bu zor ve karmaşık problemler sebebiyle insanların bilgisayar etiği hakkında bilgilendirilmesi

gerekmektedir. Eğer bu bilgilendirilmeler yapılmaz ise mevcut sorunlar toplumda derin yaralar açabilir. Bu yaraların sebep olduğu felaketlerden dünya üzerindeki pek çok insan etkilenmiş ve farklı amaçlarla bilgisayarda sakladıkları bilgilerini kaybetmişlerdir (Uysal, 2006).

Aslında sadece bilgisayarlar değil diğer bilişim araçlarında da benzer problemlerin yaşandığına şahit olunmaktadır. Örneğin etik bir bilincin olmaması sebebiyle akıllı telefonlar, tabletler vs. gibi araçların verilerinin kopyalanması, izinsiz çoğaltılması gibi etik suçlar işlenmekte ve bu ne yazık ki yaygınlaşabilmektedir. Bunların yanında siber dolandırıcılık, çocukların cinsel açıdan istismarının kolaylaşması ve bireyleri şiddete ve uyuşturucuya yönelten web sitelerine erişim olanağının bulunması da diğer zararlı kullanımlar olarak söylenebilir (Eroğlu ve Güler, 2015).

Scaglione ve Scaglione (2006) geleneksel zorbalığın sanal ortama taşınmasını bilişim ve iletişim teknolojilerinin beraberinde getirdiği başlıca sorunlardan birisi olarak ifade etmiştir. Bu duruma siber zorbalık denilmektedir (Eroğlu ve Güler, 2015). Siber zorbalık sonucunda bir mağduriyetin de ortaya çıkması kaçınılmazdır. Siber mağduriyet ise *“bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla bir birey ya da grubun, özel ya da tüzel bir kişiliğın, teknik ya da ilişkisel tarzda zarar verici davranışlara maruz kalması ve bu davranışlardan maddi ya da manevi olarak mağduriyet yaşaması durumudur.”* (Arıçak, Tanrıkulu ve Kınay, 2012: 2). Bu tür zorbalıkların ve mağduriyetlerin yaşanması ve önlenememesi toplumu huzursuz bir geleceğe sürükleyebilmektedir.

Gücünü bilgidен alarak bu bilgiyi yalnız salt çıkarları için değil toplumun da yararını gözeterek kullanabilmek büyük önem arz etmektedir. Bilgi, bilinç ile olduğu sürece yararlıdır. Teknoloji ve özellikle de bilişim teknolojileri konusunda bilinçli bireyler olabilmenin, doğru bir etik bilişim teknolojileri eğitiminden geçtiği unutulmamalıdır. Bu eğitimin, pekişip hayata geçirilebilmesi ise kendini kontrol ederek, yani denetim mekanizmalarını işe koşarak mümkün olabilmektedir. Kendini denetim becerisi gelişmiş bir birey bu bilişim teknolojilerini nasıl etik bir şekilde kullanması gerektiğinin de farkında olabilecektir.

2.11. Denetim, Denetim Odağı

Ödül ve cezaların davranışa etkisi hemen herkes tarafından bilinir. Ödül, izlediği davranışın tekrarlanma ihtimalini artırırken, ceza bu ihtimali azaltır. Bu bir öğrenme ilkesidir. Fakat belli bir davranışı takip eden ödülün bu ilkede belirtilen etkisi kesinlik kazanmayıp, bireyin davranışı ile ödül arasındaki nedensellik ilişkisinin farkında olup olmamasıyla bağlantılıdır. Başka bir ifadeyle, kimilerinin ödül olarak gördükleri bir olay, başkaları tarafından farklı görülebildiği gibi izlediği davranıştaki etkisi de farklı olabilir. Eğer birey, ödülün, davranış, yetenek ve çabalarının bir sonucu olduğunu düşünüyorsa, ödül, izlediği davranış üzerinde bilinen etkiyi gösterecektir. Ancak bunun aksine, birey, ödülün, davranışından bağımsız, şans, talih, kader veya güçlü başkaları gibi, kendi dışındaki güçlerin uygulayıp denetlediği bir olgu olduğunu düşünüyorsa, böyle bir ödül izlediği davranışın yinelenme olasılığını arttırmak gibi bir etki göstermeyecektir (Dönmez ve Başal, 1985).

Bireyin tepkisini etkileyen birçok etken vardır. Bu etkenlerden en önemlisi, bireyin pekiştireci nasıl algıladığıdır. Birey pekiştireci algılarken bağımsız davranışlar mı sergiler yoksa kendi dışındaki güçlere mi bağlı kalır? Yani bireyin kendi davranışı ile pekiştireç arasında nedensel bir ilişki görüp görmemesi davranışı izleyen pekiştireçten etkilenir. Rotter, bireylerin beklentilerinin içsel veya dışsal kontrol kaynağına inanç olduğunu ifade etmiştir. Rotter'e göre yaşamda ödül ya da ceza olarak adlandırılan olumlu ya da olumsuz olayları belirleyen güçlerin yoğunlaştığı yer "kontrol (denetim) odağı"dır (Yeşilyaprak, 2004).

Denetim odağı kavramının temelini sosyal öğrenme kuramı oluşturmaktadır. Bu kurama göre davranış sonuçlarının başarı ya da başarısızlık olacağına dayalı beklentiler, gerçekleşen sonuçlar ve oluşumu sırasındaki psikolojik şartların bir işlevidir. Davranışı bu üç değişken birlikte oluşturur. Rotter'ın denetim odağı kavramı ise bu üç değişkenin ilki ile alakalıdır (Dönmez, 1983).

Birey, yapmış olduğu bir davranışın pekiştirici ile sonuçlandığını algıladığında, yani pekiştiricinin kendi davranışını izlediğini düşündüğünde, o pekiştirecin bu

davranışı gelecekte izleyeceği beklentisinde olacaktır. Böylece, bireyin pekiştirilen davranışları genelde iki şekilde sonuçlanmaktadır: Pekiştiricinin davranışı “izler” ya da “izlemez” olarak algılanması. Bu da öğrenme ilkelerince genellenebilecek bir yaşantı olmakta ve birey gelişim süreci boyunca bu pekiştirme deneyimi türlerinden birinin ağırlık kazanabilmesiyle genellenmiş bir pekiştirici beklentisi oluşturabilmektedir. Pekiştiricileri kendisinin ya da kendisi dışındaki güçlerin veya şans ve kaderin kontrol ettiğine dair genel bir beklentiyi (inancı) benimseyebilmektedir. Birinci durumda bireyin “iç kontrol odağına”, ikincisinde ise “dış kontrol odağına” inandığı kavramsallaştırılmıştır. Fakat kontrol odağı, pekiştirme yaşantılarının belirgin bir türde ağırlık kazanmaması halinde kutuplaşmamakta ve uzamın herhangi bir noktasında bulunabilmektedir (Rotter, 1975; Akt. Dağ, 1991). Bazı bireyler, iç-dış denetim odağı inancı boyutunun uç noktalarında bazıları da ortalarında bulunabilmektedirler (Tümkiye, 2000).

Denetim odağı, yalnız bir pekiştireç olmaktan ziyade, bireyin davranışının sıklığını kontrol eden ve pekiştireçlerin neye sebep olduğuna yönelik inanç ve beklentilerini ifade eder (Akin, 2007). Denetim odağı eğilimlerinden herhangi birinin kişide ağırlık kazanmış olması, çoğu kez onun, davranışsal seçimlerini etkileyecektir. Öğrenci, okulda aldığı notlarla kendi çabaları arasında bir alakasızlık görüyor ve bu notların sadece öğretmenlerine bağlı olduğuna inanıyorsa, derslerine karşı çaba göstermek ya da göstermemek seçeneklerinden, büyük ihtimalle, ikincisini tercih edecektir. En azından, böyle bir öğrenci için çaba harcamak gereksiz gelecektir. Davranışların sonuçlarına dayalı beklentiler, bireylerin aynı durum karşısında farklı tavır sergilemelerine sebep olabilmektedir (Dönmez ve Başal, 1985).

Kişilerin içinde buldukları şartlar denetim odağına yönelik beklentilerini değiştirebilmektedir. Bu durumun dıştan içe doğru gerçekleşmesi, genellikle kişisel yeterlilik ve etkililik duygularını güçlendiren koşul ve olayların işlevi ile mümkün olmaktadır. Bazen işler kötüye gider, umutsuzluk yaşanır. Bu gibi durumlarda da içten dışa doğru bir değişim ortaya çıkabilir. Denetim odağının iç ya da dışta algılanması sorunu, bireyin davranışlarının sorumluluğunu alıp almaması ile ilgilidir. Kişinin davranışlarına dair bir sorumluluğa sahip olup olmaması ise, çocukluktan

itibaren, çevrenin ona çeşitli sorumluluklar vermesine yani davranışları ile bu davranışların sonuçları arasında bir neden sonuç ilişkisi kurmasını sağlayacak çevresel koşullara bağlıdır. Ancak burada çevresel ile kastedilen fiziksel koşullardır. Araştırmacılar, küçük yerleşim yerlerinin çocuklara fiziki çevrede değişiklik yapabilmeye imkân sağladığını gözlemlemişlerdir. Ayrıca bu yerlerin, çocukların böyle deneyimler yaşayabilmeleri açısından büyük yerleşim merkezlerinden çok daha üstün olduğu görülmüştür (Başalve Dönmez, 1984).

Denetim odağı kavramı kişilik yönelimlerini “içten denetimlilik” ve “dıştan denetimlilik” şeklinde ifade eder (Aslan, 2006). Denetim odağı kavramı, fazla sayıda kişilik değişkeniyle ya da davranışla bağlantısı yönüyle incelenmiştir (Dağ, 1991). Bireylerin denetim odağı açısından anlamlı olarak birbirlerinden farklılık gösterdikleri pek çok araştırma ile ortaya çıkarılmıştır. Denetim odağı, aynı zamanda otokontrol sağlayabilen, sosyal süreçlerdeki rolünün ve sorumluluğunun farkındalığında bireylerin oluşturduğu bir toplum meydana getirmesi yönüyle önem taşımaktadır (Tümkiye, 2000). Bireyler başarılı olduklarında içsel kontrol odaklı, başarısız olduklarında ise dışsal kontrol odaklı olmayı daha çok tercih ederek bilişsel ve duygusal denge sağlamanın yanına benliğe hizmet eden yargılarda bulunma eğilimi gösterirler (Akın, 2007).

Denetim odağının birey tarafından içten ya da dıştan algılanmasını etkileyen çevresel etkenler arasında fiziksel çevredeki hareket özgürlüğü kadar çevrenin eğitim düzeyi, dinsel inançlar, kadercilik ve bunun gibi diğer toplumsal çevre değişkenleri de bulunmaktadır (Yağışan, Sünbül ve Yücalan, 2007).

2.11.1. İç Denetim Odağı

İçten denetimliler, kendi hayatlarını kontrol edebileceğini hisseden, kendi davranışları konusunda sorumluluk duyan bireyler olarak tanımlanmışlardır (Aslan, 2006). Desteği içten alan birey, dış çevreye daha az bağımlı, kendi kendine yetebilen, duygularının farkında olan ve kabul edebilen, benliğine saygı duyan ve uzlaştırıcı bir görüşe sahip, kendini gerçekleştirmeye yönelik kimse olarak nitelendirilmektedir (Yağışan, Sünbül ve Yücalan, 2007). İçten denetimliler, başarısızlıklarının nedenini

dışarıda değil, kendilerinde arayabilmektedirler. Kendi düşüncelerine önem vermekte ve başkalarının etkisinde kalmadan kendi kararlarını uygulayabilmektedirler. Karar almadan önce çok yönlü düşünerek olayların sonuçlarını göz önünde bulundurmaktadırlar. İçten denetimli bireyler işlerini severek yaptıkları için daha verimli olmaktadır. Genel olarak içten denetimlilerin sorunlarını daha kolay kabullenerek bunların çözümünde seçtikleri çözüm yollarında daha ısrarcı oldukları göze çarpmaktadır. Ayrıca içten denetimliler sorunlarının çözümünde çevresel uyaran ve ipuçlarını daha kolay algılayıp değerlendirebilmektedirler (Dönmez, 1983).

Araştırmalara göre dışsal denetimlilerle kıyaslandığında içsel denetimliler; entelektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcamakta, okul başarıları daha yüksek olmakta özellikle yarışma ortamında daha yüksek başarı sergilemekte, sosyal olaylarda daha fazla aktivite göstermektedir. Ayrıca içsel denetimlilerin diğerlerine göre olumsuzluklara direnmede, bireysel özgürlüklerinin sınırlandırılmasına karşı çıkmada daha başarılı oldukları bulunmuştur. Bu kişiler kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız bireyler olarak hissetmekte, olumlu benlik kavramına sahip, atılgan ve girişimci olmaktadır (Yeşilyaprak, 2004).

Denetim odağı, nedensellik ve sorumluluk ile ilişkili görülmektedir. Bir işin beceri ile ilgili tarafları vurgulanıyor ve kişi başarılarında kendi payını görüyorsa orada içten denetimlilikten bahsedilebilir (Dönmez, 1983).

2.11.2. Dış Denetim Odağı

Bir olay ya da durumun öngörülemeyen olarak algılanması, onu çevreleyen büyük, karmaşık güçler nedeniyle. Bir olay ya da durum birey tarafından bu yolla yorumlandığında bu inanç dış denetim olarak ifade edilir (Rotter,1982; Akt. Küçükkaragöz, 1998). Dıştan denetimli kişiler ise, yaşadıklarının şans, şanssızlık, rastlantılar, kader, diğerinsanlar ya da kendileri dışındaki etmenlere bağlı olduğunu hisseden, kendi davranışları hakkında daha az sorumluluk alan kişilerdir (Aslan, 2006).

Dıştan denetimli bireyler sosyal çevrelerinin kurallarına uyum sağlamayı görev olarak görmektedirler. Davranışlarını başkalarının ne diyeceği belirleyebilmekte ve onların baskılarına yenilebilmektedir. Mutluluklarını çoğu zaman bir başkasına bağımlılıkta (Örn: anne-baba, eş vb.) ve onların mutluluğunu sağlamakta arayabilmektedirler (Alisinanoğlu, 2003). Dıştan denetimliler, çevre üzerinde kontrollerinin olmadığına inandıkları, olayları kontrol altına alamayacakları, sonucu etkileyemeyeceklerini düşündükleri için daha kaygılı, pasif, kuşkucu ve doğmatiktirler. Yapılan araştırmalar dıştan denetimli bireylerin, hem kendilerine hem de başkalarına daha az güven duyan, kendini tanımada yetersiz, toplumsal kabul ihtiyaçları az olan, saldırgan ve savunma mekanizmaları kullanmaya daha çok meyilli olduklarını göstermektedir (Yeşilyaprak, 2004).

Dış denetimli bireyler, pekiştirmenin dışsal güçlere bağlı olduğunu düşünür ve bu nedenle yetenek ve davranışlarıyla çok az şeyi iyileştirmek için ya hiç çaba göstermez ya da çok az gayret gösterirler. Yeterlik düzeyleri düşük ve daha düşük beklenti düzeyleri vardır. Ayrıca artan depresif özellikler taşırlar, kendini kabul ve öz saygı düzeyleri düşük ve çaresizliklerle ilgili öznel duyguları sahip yalnız kişilerdir (Yeşilyaprak, 2004).

2.12. Okul Öncesi Eğitim

Bir ülkede politik, ekonomik ve toplumsal gelişmeler bekleniyorsa bunun için öncelikle eğitim ele alınmalıdır. 0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi eğitim; çocukların beden, zihnen ve sosyal anlamda gelişmelerinin en hızlı olduğu dönem olması bakımından eğitimin en önemli yıllarını oluşturmaktadır. Bu dönemdeki gelişmeler, çocuğun ileriki yaşamında büyük öneme sahip olmaktadır. Bloom, yaptığı araştırmalarla 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %50'sinin 4 yaşına, %30'unun 4 yaşından 8 yaşına, %20'sinin ise 8 yaşından 17 yaşına kadar oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu bilgiler çocuğun eğitiminde erken yılların değerinin büyüklüğünü göstermektedir. Bu sebeple bu dönemde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek adına rehberlik yapılarak, çocuğun doğru davranışları pekiştirilmelidir. Bu ise ancak iyi bir şekilde planlanmış sistematik bir okul öncesi eğitim ile gerçekleşmektedir (Poyraz ve Dere, 2001).

İnsan yaşamının temelini okul öncesi eğitim oluşturur. Bu dönemde çocuğun sağlığı ve beslenmesinin yanı sıra aile ortamının ona sağladığı sevgi ve şefkat de çok büyük bir öneme sahiptir. Çünkü çocuğun bu dönemdeki yaşantıları gelecekte hayata bakış açısını da önemli ölçüde etkiler. Bireylerin sağlıklı, mutlu ve yaratıcı yetiştirilebilmeleri ancak bu dönemi tanımakla ve en iyi şekilde değerlendirmekle mümkündür. Çocukların ileriki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimleri büyük ölçüde bu dönemde tamamlanır. Kişiliğin şekillendiği, ailede ve kurumlarda gerçekleşen bu eğitim sürecinde sağlıklı ve istendik davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek, onların gelişim özelliklerini ve bu özelliklere göre gereksinimlerinin neler olduğunu bilmeye bağlıdır. Bu dönemde çocuklar daha henüz kendi gelişim özelliklerinin, yetenek ve ilgi alanlarının, ihtiyaçlarının farkında olmadıkları, duygu ve düşüncelerini ifade etme sıkıntıları yaşadıkları için onlarla ilgilenen yetişkinlerin çok bilinçli ve dikkatli olmaları gerekmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002).

Çocuklara bu eğitim döneminde belli davranışları kazandırmak ve gelişimlerine destek olmak amacıyla gereken eğitim yaşantıları evde ebeveynler, okul öncesi eğitim kurumlarında ise öğretmenler tarafından oluşturulmalıdır (Kandır, 2000; Akt. Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002). Çünkü çocuklar, çevrelerinde yer alan bu kişileri izleyerek, gözleyerek, taklit ederek, davranışı özümser ya da reddeder ve bu şekilde kendileri olma yolunda ilerleyerek dünyadaki tek, biricik bir kişilik geliştirmeyi sürdürürler. Çocukların bu eğitim yaşantılarından faydalanamamaları durumunda gelişimleri yavaş olmakta ve çocuklar bu olumsuz izleri yaşamları boyunca taşımak zorunda kalmaktadırlar (Uyanık Balat, 2012). Görülüyor ki, çağdaş ve demokratik toplumun gereği; duygu ve düşüncelerini ifade ederken bağımsız, girişimci ve araştırmacı, otokontrolünü sağlayabilen, kendisinin ve başkasının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanabilen ve kültür değerlerine sahip çıkabilen, ruh ve beden sağlığı bireyler yetiştirmenin yolu okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine gerekli önemin verilmesinden geçmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002).

Hayatta bazı yaşam dilimlerinin, psikolojik ve fizyolojik gelişim açısından daha kritik dönemler olduğu gerçeğinden hareketle çocuğun erken yaşlarda yaşadığı deneyimlerle kazanacağı temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların daha sonraki öğrenim yaşamını etkileyeceği göz önünde tutulmalıdır. Okul öncesi eğitim hizmetinin, tüm eğitim sisteminin en kilit noktasını oluşturması bakımından rastlantılara yer bırakmadan bilimin ışığında, ciddi ve bir sistem içinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Arı, 2005).

Çocuklardaki yaşam farklılıkları da okul öncesi eğitim ihtiyacını ortaya koyan toplumsal bir olgudur. Bakım yetersizlikleri, sağlıksız çevre koşulları ve maddi imkânsızlıklar birçok çocuk için tehdit unsuru olmaktadır (Arı, 2005). Araştırmalar sonucunda yetersiz çevrede büyüyen çocukların zihinsel açıdan gelişim geriliği yaşadıkları ve yeteneklerini tam olarak sergileyemedikleri görülmüştür. İlkokul kademesinde de bu zihinsel ve sosyal gelişim farklılığı dikkat çekmektedir. İşte bu farklılığın azalmasını okul öncesi eğitim mümkün kılmaktadır (Şahin, 2000). Okul öncesi dönemde erken çocukluk gelişim ve eğitimine yapılan yatırımlar ile yoksulluk, sosyal adaletsizlik ve cinsiyet gibi engellerin önlenip çocuklara iyi bir başlangıç sağlanabilir ve böylece bu eşitsizliğin önüne geçilmesi mümkün hale gelebilir (Arı, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar ve çocuğa sunulan eğitim planlı, sistemli, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olması sebebiyle okul öncesi eğitim kurumları büyük bir öneme sahiptir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002).

2.13. Okul Öncesi Öğretmeni

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun toplumun kültürel değerlerini benimsemesine yardımcı olmaktadır. Sık sık kullanılan “Çocuklar bizim geleceğimizdir” sözünde, sosyal ve ahlaki değerlerimizin nesilden nesile aktarımında çocuğun rolüne vurgu yapılmaktadır. Bu değerler okul öncesi dönemde yerleşmeye başlamaktadır. Tüketim, rekabet, şiddet ve bencilliğin büyük bir artış gösterdiği günümüzde işbirliği, fedakârlık ve birlik gibi temel değerlerin bu dönemde

içselleştirilmesine önem verilmelidir (Arı, 2005). Okul öncesi eğitim programlarının gerçekleşmesinde, hedeflere ulaşılmasında, okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun eğitimi konusundaki aileye destek görevinin yerine getirilmesindeki en büyük etken ve çocuğun aile dışında ilk karşılaştığı yetişkin, öğretmendir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002).

Çocuklar hazırlanmış zengin bir ortamda serbestçe hareket etmek isterler. Öğretmen çocuklara böyle bir çevre sunan, insan gelişimi ve büyümesi hakkında yeterli bilgi ile donanmış, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilme yolunda gerekli gözlemsel becerilere sahip, öğrenme yolunda cesaret veren kişidir (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006). Okul Öncesi Öğretmeni esnek olabilmeli ve bir yandan çocuklara yardımcı olurken bir yandan da yeni fikirlere de açık olmalıdır. Okul Öncesi Öğretmeni çocuk için her şeye müdahale eden biri olarak değil ihtiyaç duyulduğunda rehber olan kişi pozisyonunda olmalıdır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006). Öğretmen, acısı, sıkıntısı, korkusu olan öğrenciyle ilgilenerek, onu sabırla dinleyip yol göstererek bu işi başarabilir. Öğrenci hatalı bir davranış sergilediğinde bu davranışın doğru olmadığı, kendisinden böyle bir davranışın beklenmediği ifade edilerek, niçin böyle bir tutumda bulunduğu sorulmalıdır. Bu konuda yardımcı olunmak istendiği belirtilerek, tutarsız davranışa karşı çıkılıp sorunun çözümüne gidilmelidir. Öğrencilerdeki benzerlik ve farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır. Bireysel ayrılıkları belirleyip onları geliştiren etkinliklere yönlendirmelidir (Sönmez, 2009).

Okul öncesi eğitimde zenginleştirilmiş çevre çok önemlidir. Bu çevre; yetişkin, çevre ve çocuk arasındaki yoğun ve uyumlu iletişim ile oluşur. Öğrenmenin temel ögesinin iletişim olduğu düşünülürse, iletişim var olduğu sürece bilinçli seven kişi (yetişkin) ile doğal çevre, çocukların gelişimi için yeterli görülebilecektir. Burada doğal çevrenin önemi de dikkat çekmektedir. Bu noktada doğadan uzak olan çevrelerde doğaya daha yakın olunması, doğaya yakın olan kırsal bölgelerde ise yaşa uygun eğitici araçlar, oyuncaklar ve kitaplar sağlanarak zengin çevre dengesinin kurulması sağlanmalıdır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006). Kısacası zenginleştirilmiş bir eğitim ortamı sağlayabilmek için öncelikle öğrencinin sevme, sevilme ve benimseme ihtiyacını giderecek şekilde bir çevre planlanması yapılmalıdır (Sönmez, 2009).

BÖLÜM III

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışma kapsamında değerler ile ilgili yapılan araştırmalar, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar ve denetim odağı ile ilgili yapılan araştırmalar olmak üzere üç farklı alanyazın taraması yapılmıştır.

3.1. Değerler ile İlgili Araştırmalar

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yürütülen “Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı” adlı araştırmada, Schwartz Değer Listesine dört değer eklenerek oluşturulan değerler listesi 183 Türk öğretmene uygulanmıştır. Çalışmada bunun dışında, öğretmenlerin aile tanımları ve dinsel yönelimlerinin değerlerle olan ilişkisi de incelenmiştir. “Kadında namus” ve “erkeğin üstünlüğü” değerleri “geleneksellik”, “misafirperverlik” değeri “uyuma-güvenlik” tipinde; “laiklik” değeri ise “evrenselcilik”, “özyönelim” tiplerinde bulunmuştur. Öğretmenlerin değer yönelimleri, örneklem çekirdek-geniş aile tercihi ve yüksek-düşük düzey dinsel yönelim gruplarına ayrılarak incelenmesi sonucunda çekirdek aile tercihinde bulunan öğretmenler, geniş aile grubuna göre yeniliğe açıklık değerlerine daha fazla, muhafazacı yaklaşım değerlerine ise daha az önem verdikleri görülmüştür. Bu iki grup arasında özaşkınlık ve özgenişletim değerlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dinsel yönelim gruplarının birbirleri ile kıyaslanmasında, düşük dinsel yönelim grubunun diğerine göre yeniliğe açıklık değerlerine daha fazla, muhafazacı yaklaşım değerlerine ise daha az önem verdiği bulunmuştur. Bu gruplar özgenişletim değerlerinde anlamlı bir farklılık göstermezken, özaşkınlık ana grubunu oluşturan iki tipten evrenselcilik tipi içindeki değerler, düşük dinsel yönelim grubunca daha önemli olarak derecelendirilmiştir.

Sarı (2005) tarafından yapılan bu araştırmada, öğretmen adaylarının değer tercihlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemede Değerler, Suç Anlayışı ve Ahlaki Hüküm Ölçeği’nden yararlanılmıştır.

Giresun Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 55'i kız, 55'i de erkek olmak üzere toplam 110 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin değer tercihleri; verdikleri öneme göre sırasıyla siyasi, genel ahlak, dini, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak saptanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin bilimsel değerleri arasında bir farklılık bulunmamıştır. Erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri bilimsel değer dışındaki diğer değer alanlarında kız öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmada tüm değer alanlarının birbiriyle anlamlı ilişkiler içinde oldukları saptanmıştır.

Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının değer algıları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, eğitim fakültesinde öğrenim gören 423'i erkek, 214'ü de kadın olmak üzere toplam 637 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri Schwartz Değerler Listesi ve kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda evrensellik, özyönelim ve güç değerleri açısından cinsiyetler arası farklılık saptanmıştır. Yaş değişkenine bakıldığında, 17-20 yaş ile 21-24 yaş arasındaki öğretmen adaylarının özyönelim değeri boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının değer algıları ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla hesaplanan değerlerden yalnızca geleneksellik değer algısı alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur.

Çalışkur (2008)'un üniversite öğrencilerinin yaşam değerlerinin sıralamasını belirlemek, yaşam değerleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve yaşam değerlerinin cinsiyet, üniversite türü, ÖSS alanları, sınıf düzeyi, yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonucunda; üniversite öğrencilerinin yaşam değerleri ile kişilik özellikleri arasında ilişki olduğu, yalnızca gerçek dostluk ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Ayrıca üniversite öğrencilerinin yaşam değerlerinin cinsiyet, üniversite türü, ÖSS alanı, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır.

Karaca (2008) tarafından yapılan “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri” başlıklı bir araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerini belirlemek, benzerlik ve farklılıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla Schwartz Değerler Ölçeği ile Dindarlık Ölçeği’nin, Türkiye’nin farklı üniversitelerindeki İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören 394 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin değer yönelimlerinin dışında cinsiyet, yaş, medeni durum, doğum yeri, sosyoekonomik düzey, mezun olunan lise, öğrenim görülen üniversite, bölüm, sınıf ve öğrencilerin okumakta oldukları bölümü kendi istekleriyle tercih edip etmedikleri gibi değişkenler ile değer yönelimleri arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Ayrıca dindarlığın ve dindarlık boyutlarının değer yönelimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, iyilikseverlik, güvenlik ve uyma değerlerine daha fazla; uyarılım ve hazcılık değerlerine ise daha az önem verdikleri ortaya konulmuştur. Sosyodemografik değişkenlerin öğrencilerin değer yönelimlerini etkilediği saptanmıştır. Bulgulara göre dindarlığın, gelenek, iyilikseverlik, uyma, evrenselcilik, başarı, güvenlik ve özyönelim değerleriyle anlamlı pozitif; hazcılık değeriyle ise negatif bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Dilmaç, Ertekin ve Yazıcı (2009), eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin değer tercihleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 293 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri Öğrenme Stilleri Ölçeği (Otrar, 2008), Schwartz Değerler Listesi (1992) ve kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme stilleri alt boyutları ile değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmuştur.

Yılmaz (2009), Okul Öncesi Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile kişisel değerleri arasındaki ilişkileri belirlemek için bir araştırma yürütmüştür. Araştırma, 5 üniversitenin okul öncesi öğretmenliği lisans programının 4. sınıfa devam eden 143 kız ve 13 erkek öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri; Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açısı Tutum Ölçeği ve Üniversite Öğrencileri

Kişisel Değerler Ölçeği olmak üzere iki farklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları olumlu bulunmuştur. Mesleğe yönelik tutumları ile kişisel değerleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile kişisel değerlerin alt boyutu olan “Kendini Kontrol” arasında ve “Kendini Kontrol” ile “Dürüstlük” boyutları arasında negatif yönde ilişkiler bulunmuştur. Kendini Kontrol” alt boyutu ile “Sosyal Beceri” alt boyutu arasında ve “Entelektüel Olma” ile “Dürüstlük” alt boyutları arasında pozitif anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Adayların, cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim gördükleri üniversite, anne ve babalarının öğrenim düzeyleri değişkenlerinde anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Dilmaç, Deniz ve Deniz (2009) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları İle Değer Tercihlerinin İncelenmesi” başlıklı bir araştırmada, üniversite öğrencilerin öz-anlayışları ile değer tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve üniversite öğrencilerin öz-anlayışları ve değer tercihlerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nin çeşitli anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 398 kız, 145'i de erkek olmak üzere toplam 543 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Neff (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe güvenirlik ve geçerlik çalışması, Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından yapılan Öz-Anlayış Ölçeği ile Schwartz (1992) tarafından geliştirilen Schwartz Değerler Listesi ile veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öz anlayış puanları ile değerler ölçeğinin başarı, hazcılık, öz denetim ve uyarılma, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik alt boyutları arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Öz-anlayışın bileşenlerinden özellikle ortak paydaşımın özelliklerinin değerlerle ilgili olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise, cinsiyet değişkeni ile öz anlayış arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya konulmuştur. Değer tercihlerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise değerler ölçeği alt boyutlarından öz denetim, evrensellik, yardımseverlik ve güvenlik alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaştığını saptanmıştır.

Yalmanlı (2009)'nın yürüttüğü bir araştırmada, öğretmen adaylarının değer yönelimleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modelindeki bu araştırmada mevcut durumun tespiti amaçlandığı için veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 337 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Schwartz ve arkadaşları tarafından 2001 yılında geliştirilen Portre Değerler Anketi (PDA) ve Bacanlı tarafından geliştirilen Sosyo-ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin çözümü, ilişkisiz örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi ve ilişkisiz ölçümler için Kruskal-Wallis H testi kullanılarak yapılmıştır. Öğretmen adaylarının, değer yönelimlerinin, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, annelerinin herhangi bir işte çalışıp çalışmama durumu, kaçınıcı sınıfta okudukları ve ailede kaçınıcı çocuk oldukları ile ilişkisi incelenmiştir. Bulgulara göre en yüksek “güç”, en düşük ise “güvenlik” değerine önem verildiği saptanmıştır. Cinsiyete göre; “yaşamdan haz alma”, “evrensellik” ve “yardımseverlik” değerinde, sosyo-ekonomik durumlarına göre; “yaşamdan haz alma” ve “uyarılım” değerlerinde, sınıf düzeylerine göre; “yardımseverlik”, “geleneksellik” ve “uyarılım” değerlerinde farklılıklar bulunmuştur. Annelerinin bir işte çalışıp çalışmama durumlarına göre öğretmen adaylarının değer yönelimlerinde herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Özdemir ve Koruklu (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinde değerler ile mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunu, yaşları 19 ile 23 arasında değişen ve yaş ortalamaları 19,76 (ss=1,8) olan 226 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların mutluluk düzeyleri “Öznel Mutluluk Ölçeği” ile değer yönelimleri ise “Schwartz Değerler Ölçeği” ile ölçülmüştür. Sonuç olarak geleneksellik değeri dışındaki bütün değer yönelimlerinin mutlulukla anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur. Hazcılık, evrenselcilik ve iyilikseverlik değerlerinin mutluluğu yordamada en güçlü değer yönelimleri olduğu görülmüştür.

Sarıcı Bulut (2012) yaptığı araştırmada, Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma grubu, Gazi Eğitim

Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan toplam 432 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmanın verileri, Schwartz Değerler Listesi, kişisel bilgi ve değer ifade formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyete göre değer eğilimlerinin iyilikseverlik, uyarılım, uyma ve güvenlik alt ölçeklerinde değiştiği tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin uyarılım eğilimlerinin kız öğrencilerin uyarılım eğilimlerinden daha yüksek, kız öğrencilerin iyilikseverlik, uyma ve güvenlik eğilimleri ise erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin değer eğilimlerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi sonucunda güç, hazcılık ve uyarılım alt ölçeklerinden elde edilen puanlar; sosyoekonomik düzeylerine göre incelenmesi sonucunda evrenselcilik ve geleneksellik alt ölçeklerinden elde edilen puanlar; mezun oldukları ortaöğretim kurumunun türüne göre incelenmesi sonucunda ise evrenselcilik, uyma, güvenlik alt ölçeklerinden elde edilen puanlar değişiklik göstermektedir.

Yıldız (2012)'in yapmış olduğu bir araştırmada, öğretmen adaylarının benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin sahip oldukları değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2010-2011 eğitim öğretim yılında Konya Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nin farklı bölüm ve sınıflarında öğrenim görmekte olan 367'si erkek, 878'i kız olmak üzere toplam 1245 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bazı kişisel özellikleri belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu", sahip oldukları değerleri belirlemek amacıyla "Schwartz Değerler Listesi", kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" ve benlik saygılarını belirlemek amacıyla da "Benlik Saygısı Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının benlik saygıları ile sahip oldukları değerlerden güç, başarı, hazcılık, öz denetim, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi Ölçeği'nin alt boyutlarından elde edilen sonuçlara göre; duygusal dengesizlik kişilik özelliğiyle, güç değeri arasında pozitif ilişkiler, öz denetim, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik değerleri ile negatif yönde ilişkiler; dışa dönüklük kişilik özelliği ile güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz denetim, evrensellik, yardımseverlik ve güvenlik değerleri arasında ve deneyime açıklık kişilik özelliği ile güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz denetim, evrensellik,

yardımseverlik, uyum ve güvenlik değerleri arasında pozitif ilişkiler; yumuşak başlılık kişilik özelliği ile başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik değerleri arasında pozitif ilişkiler; sorumluluk kişilik özelliği ile güç, başarı, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik değerleri arasında pozitif ilişkiler saptanmıştır. Yapılan analizde; benlik saygısını, değerler ölçeği alt boyutlarından başarı, hazcılık, öz denetim, yardımseverlik ve gelenekselliğin manidar şekilde açıkladığı saptanmıştır. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ölçeği alt boyutlarından; duygusal dengesizlik kişilik özelliğini, değerler ölçeği alt boyutlarından güç, başarı, hazcılık, yardımseverlik ve uyarılmanın manidar şekilde açıkladığı; dışa dönüklük kişilik özelliğini değerler ölçeği alt boyutlarından hazcılık, uyarılma, geleneksellik ve uyumun manidar şekilde açıkladığı; deneyime açıklık kişilik özelliğini değerler ölçeği alt boyutlarından hazcılık, uyarılma, öz denetim, evrensellik ve gelenekselliğin manidar şekilde açıkladığı; yumuşak başlılık kişilik özelliğini değerler ölçeği alt boyutlarından güç, öz denetim, yardımseverlik ve gelenekselliğin manidar şekilde açıkladığı; sorumluluk kişilik özelliğini ise değerler ölçeği alt boyutlarından başarı ve uyumun manidar şekilde açıkladığı ortaya konulmuştur.

Arlı (2013)'nin bu araştırmasında, barınma yerinin üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal gelişim ve akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bir Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören yurt ve evde kalan öğrenciler ile kendi ailesinin yanında kalan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için odak grup görüşmelerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgiyi paylaşma, olgunlaşma, insanları tanımayı öğrenme, paylaşmayı öğrenme, iyi ve kötüyü ayırabilme, daha ölçülü harcama yapabilme, güvenmeyi öğrenme, geniş arkadaş çevresine sahip olma ve kararlarını özgürce alabilme gibi becerilerin yurttan ve evde kalmanın öğrencilere kazandırdığı en önemli özellikler olduğu ifade edilmiştir.

Keskin ve Sağlam (2014) bu çalışmalarında Sınıf Öğretmeni adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenmişlerdir. Araştırmanın verileri dokuz alt boyuttan oluşan 39 maddelik Değerler Ölçeği'nin

toplam 272 öğretmen adayına uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerin entellektüel değerler, maneviyat ve özgürlük boyutlarında cinsiyet açısından kadınlar lehine; maneviyat boyutunda sınıf düzeyine göre 2. ve 3. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları insani değerler sosyo-ekonomik kültürel duruma göre hiçbir boyutta farklılaşmazken okul türüne göre toplumsal değerler ve maneviyat boyutlarında liseden mezun olanlar lehine bir anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Topçu (2015), yürüttüğü bir çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin “Değer” kavramına yönelik algılarını ve bu kavrama yükledikleri anlamları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini toplamak için öğrencilere “size göre değer nedir” ve “çevrendeki insanlarda hangi özelliklerin olmasını istersin” sorularını içeren formlar uygulanarak, veriler amaçlara uygun içerik analizleriyle değerlendirilmiştir. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi’ne devam eden 48 üstün yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Bulgulara göre, üstün yetenekli öğrencilerin “değer” kavramına yönelik algılarının 5 grupta toplandığı ortaya çıkmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin çevrelerinde bulunan insanlarda ilk olarak dürüstlük değerini görmek istemektedirler.

Keçe, Doğan ve Taş (2016) ise, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında barış eğitiminin yeri ve önemini belirlemeyi amaçlayarak nitel araştırma yöntemlerinin esas alındığı betimsel bir alan araştırması yapmışlardır. Çalışmanın verileri, 2014-2015 öğretim yılında Isparta il merkezindeki çeşitli ortaokullarda görev yapmakta olan 15 Sosyal Bilgiler öğretmeninden elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden edinilen bu veriler sonucunda birtakım özel ve genel bulgular ortaya konulmuştur. Öncelikle birçoğunun Sosyal Bilgiler dersi içinde barış eğitime çok önem verdikleri saptanmıştır. Bu bağlamda farklılıklara saygı değeri başta olmak üzere hoşgörü, yardımseverlik, anlayış gibi millî ve manevi değerler temelli sosyal bilgiler öğretiminin barış eğitime beklenen katkıyı sunacağı dile getirilmekte ancak, öğretim programındaki içerik yoğunluğu ve bilgi boyutunun ön plana çıkarılarak

değer boyutunun ikinci plana itilmesi nedeniyle bu durumun istenilen ölçüde gerçekleştirilemediğine üzerinde durulduğu tespit edilmiştir.

3.2. Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Uysal (2006)'ın gerçekleştirdiği “Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Etiğine İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 5 bölümündeki 11 öğretmenlik programının dördüncü sınıflarında öğrenim gören 559 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının bilgisayar etiği konusunda uygun tutumlara sahip oldukları ve cinsiyet açısından da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bilgisayarları daha etik dışı kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre ise ölçeğin ağ doğruluğu ve bilgi doğruluğu faktörlerinde farklılık olduğu görülmüştür. Bilgisayar kullanma süresi ile fikri mülkiyet ihlali arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Erdem (2008), öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanımlarının etik açıdan değerlendirmek üzere bir çalışma yürütmüştür. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği” kullanılarak Ege ve Dokuz Eylül Üniversiteleri'nin Eğitim Fakülteleri'ninin farklı bölümlerinde öğrenim gören 555 öğretmen adayından elde edilmiştir. Ölçekte Fikri Mülkiyet, Toplumsal Etki, Güvenlik ve Kalite, Ağ Doğruluğu ve Bilgi Doğruluğu olmak üzere 5 faktöre yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre bilişim teknolojilerini daha etik kullanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre Fikri Mülkiyet ile Güvenlik ve Kalite faktörleri açısından göre daha etik dışı davranmaktadır. Öğretmen adaylarından ailesi ilde ve büyük şehirde yaşayanların ailesi köyde ve ilçede yaşayanlara göre daha bilgisayarı etik kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanım düzeyleri açısından ise, bilgisayar kullanım düzeyi

“çok iyi” ve “iyi” olan öğretmen adaylarının “orta” düzey olanlara göre bilgisayarı daha etik dışı kullandıkları görülmüştür.

Zeybek (2011) tarafından alan yazına kazandırılan “Bilgisayar Meslek Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanımlarının Etik Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle ortaya çıkan etik sorunlar ve bilgisayar meslek dersi almış veya almakta olan ortaöğretim öğrencilerinin bilişim teknolojilerini etik olmayan şekilde kullanımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişim teknolojilerini daha etik kullandıkları bulunmuştur. Bunun yanında öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyi, bilgisayar kullanım düzeyleri, kişisel bilgisayara sahip olma durumları ve ailelerinin gelir düzeyi açısından bilişim teknolojilerini etik kullanımlarında farklılık olduğu tespit edilirken; öğrencilerin yaşları, ailelerinin yaşadıkları yer ve web sayfası tasarlayabilme düzeylerinin bilişim teknolojilerini etik kullanım davranışlarını etkilemediği bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin internete bağlı kalma süresi arttıkça bilişim teknolojilerini etik dışı amaçlarla kullanımlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Ersun, Köze Şahin, Muslu, Beytut, Başbakkal ve Conk (2012) Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin internet kullanımları ile sosyal destek sistemleri arasındaki ilişkileri incelemek üzere Hemşirelik Yüksekokulu’nda öğrenim gören 316 öğrenci ile bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın verileri “İnternette Bilişsel Durum Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” puanı ile baba mesleği ve gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” puanı ile “İnternette Bilişsel Durum Ölçeği” ve “İnternette Bilişsel Durum Ölçeği” puanı ile aile sosyal desteği puanları arasında anlamlı ancak ters yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir.

Çelen (2012)’in yapmış olduğu “Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımında İlköğretim Öğrencilerinin Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışma, ilköğretim öğrencilerinin etik olmayan davranışlarıyla ilgili görüşlerini ve bu davranışların nedenini bilgi ve iletişim

teknolojileri (BİT) kullanımında belirlemek amacıyla yapılan tanımlayıcı bir araştırma olarak dikkat çekmektedir. Bu amaçla, öğrencilerin etik olmayan davranışları ve etik dışı davranışın nedenleri konusunda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 öğretim yılı boyunca ilköğretime devam eden 358 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilköğretim öğrencilerinin BİT kullanımında etik olmayan davranışlarının “yasal sorumlulukları bilmemek, arkadaş çevresinin etkisi, toplumsal sorumlulukları önemsememek, yeterli bilgiye sahip olmamak, ahlaki değerlere verilen önem, yakalanmayacağına olan inanç, aile bireylerinin etkileri, süreçten kimsenin zarar görmeyeceğine inanıyor olmak” gibi sebeplerden kaynaklandığı bulunmuştur.

Beyhan ve Tunç (2012) tarafından yapılan bir araştırmada bilişim teknolojilerinin geliştirilmesiyle ortaya çıkan etik sorunlar ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini etik olmayan şekilde kullanımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu bir üniversitenin Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören, bilgisayar dersi almış veya almakta olan üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre bilgisayar ve internet kullanmayı çok iyi bilen öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini daha etik dışı kullandıkları, diğer öğretmen adayları arasında ise bilgisayar ve internet kullanım düzeyi arttıkça etik dışı kullanımında arttığı tespit edilmiştir. Bunun yanında “Orta” düzeyde bilgisayar ve internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre bilişim teknolojilerini daha etik kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanım düzeylerine bakıldığında ise bilgisayar ve internet kullanım düzeylerinde paralel sonuçlar olduğu görülmüştür.

Söylemez ve Balaman (2015) tarafından yapılan “Bilişimin Etik Olarak Kullanımının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada öğrencilerin bilişimi etik kullanma düzeylerine etki ettiği düşünülen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Bir üniversitenin Meslek Yüksekokulu’nda öğrenim gören 219 öğrenci üzerinde yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, bilişim teknolojilerinin etik

kullanımı cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterirken yaş ve günlük bilgisayar kullanım süresi değişkenlerinin bilişim teknolojilerinin etik kullanımı üzerinde herhangi etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca, bilgisayar ve internet kullanımı bilgisi ile de bilişim teknolojilerinin etik kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tosun, Geçer ve Kaşıkçı (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının internet etiği algıları ile kontrol odağı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 717 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri Torun (2007) tarafından geliştirilen "İnternet Etiği Ölçeği" ile Dağ (2002) tarafından geliştirilen "Kontrol Odağı Ölçeği" ile toplanmış, SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının toplam internet etik algılarının iyi düzeyde olduğu ve iç kontrollü olarak hareket ettikleri ifade edilmiş ve öğretmen adaylarının internet etik algıları ve kontrol odağı algıları arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

3.3. Denetim Odağı ile İlgili Araştırmalar

Başal ve Dönmez (1984) tarafından yapılan bu araştırmada, çevre büyüklüğünün, 4 ve 5. sınıflarda öğrenim gören ilkokul çocuklarının denetim odağı algısı üzerindeki etkisi ortaya konulmak istenmiştir. Araştırma kapsamına giren ilkokul 4 ve 5. sınıf öğrencilerine Nowicki-Strickland Denetim Odağı ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada, çevre büyüklüğünün denetim odağının içte ya da dışta algılanması üzerinde etkili olduğu öngörülmüş fakat tam aksi yönde bulgulara ulaşılmıştır. Denence, çevre büyüdükçe bireylerin denetim odağını dışta algılama eğiliminin artması yönündeyken sonuç, bunun tersini doğrulamaktadır. Ancak, küçük ve büyük çevreler arasındaki eğitim düzeyi, geleneklere bağlılık, kaderciliğe dayalı bir düşünce sisteminin yaygınlığı ve toplumsal baskı farklılıklarının da denetim odağının şekillenmesinde etkisinin olabileceği ve bu açılardan büyük çevrelerin daha avantajlı olduğu bilinmektedir. Ayrıca küçük çevrelerin lehine olarak düşünülen

etkenlerle karşılaştırıldığında, bunların etkilerinin daha düşük düzeylerde kalacağı düşünülmüştür. Fakat bunun tersi yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Dağ (1991) tarafından Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği incelemeleri yapılmış, ayrıca temel bileşenler analiziyle faktör yapısının araştırılması amaçlanmıştır. Veriler, ölçeğin biri 99, diğeri 532 denekten oluşan iki ayrı grup halinde Hacettepe Üniversitesi öğrencilerine uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ölçeğin yeterli iç tutarlığa ve terst-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğu bulunmuştur. Yarı yapılandırılmış bir görüşmede yapılan derecelendirme puanları esas alınarak hesaplanan birleşici geçerlik katsayısının da kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kontrol odağıyla ilişkisi alanyazında gösterilen iki ayrı ölçek puanlarıyla RİDKOÖ'nün anlamlı korelasyonlar gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısı ve faktör örüntülerinin de alanyazında bildirilenlerle benzeştiği saptanarak, bu şekilde ölçeğin araştırma amacıyla kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tümkaya (2000) tarafından yapılan bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerindeki denetim odağı ile tükenmişlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma grubunu ilköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan 60'ı kadın, 52'si erkek olmak üzere 112 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Rotter (1966)'in geliştirdiği "Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği" ile Seidman ve Zager (1986-87) tarafından geliştirilen "Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin iç ya da dış denetim odağına sahip olmaları yönünden "Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği"nin dört alt boyutu arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada, erkek öğretmenlerin denetim odağı puanları kadın öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır.

Deryakulu (2002)'nin yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin epistemolojik inançları ve denetim odakları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ve program türlerinin basılı bir öğretim materyalindeki bilgileri kavramalarını denetleme sürecinde kullandıkları ölçütlerin tür ve düzeyi ile ilişkisi incelemiştir. 136 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen bu çalışmada öğrencilere "Denetim Odağı Ölçeği",

“Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Kavramayı Denetleme Ölçeği” uygulanarak veriler elde edilmiştir. Ortaya konulan sonuçlara göre, denetim odağı kavramayı denetleme düzeyi üzerinde, epistemolojik inançlar ve sınıf düzeyi ise kavramayı denetleme türü üzerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öngen (2003) tarafından yapılan “Denetim Odağı Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmada, Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği (1973)’nin 337 öğrenci üzerinde geçerlilik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için uygulanan faktör analizi çalışmasında 11 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 29 maddenin 5 faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Türk örnekleminde elde edilen faktör yapısının özgün ölçeğin faktör yapısına göre farklılık gösterdiği, ancak yeni oluşan yapının “Aile ilişkileri için denetim odağı”, “Başarı için denetim odağı”, “Akran ilişkileri için denetim odağı”, “Batıl inanç için denetim odağı” ve “Kader için denetim odağı” olarak isimlendirilebilecek anlamlı yapılar oluşturduğu gözlenmiştir. Ölçeğin faktör puanları arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında, 4. faktör hariç 1, 2, 3 ve 5. faktörler arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada beşinci faktör hariç diğer faktörlerin yeterli iç tutarlılığa ulaştığı ifade edilmiştir. Üst %27 ve alt %27’lik gruplar arası madde analiz çalışması 35. madde hariç diğer maddelerin yüksek düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, “Denetim Odağı Ölçeği”nin öğrencilerin denetim odağı algılarını ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Aslan (2006) yaptığı bir çalışmada farklı mesleklerde çalışan bireylerin depresyon düzeylerinin, benlik saygısı düzeylerinin ve denetim odağı algılarının iş doyumuna düzeylerine bağlı olarak değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada depresyon düzeyi, benlik saygısı düzeyi ve denetim odağı algısı değişkenleri kullanılarak iş doyumunu değişkeninin tahmini için bir model oluşturularak bireylerin iş doyumlarında çeşitli değişkenlere göre bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın verileri “Mesleki Doyum Ölçeği”, “Beck Depresyon Envanteri”, “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği”, “Rotter Denetim Odağı Algısı Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılarak Ankara’da yaşayan ve farklı

mesleklerde çalışan 870 kişiden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, bireylerin iş doyumunu düzeyleri ile depresyon düzeyleri ve denetim odağı algıları arasında olumsuz bir ilişki bulunurken, benlik saygısı düzeyleri ile olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra, erkeklerin iş doyumunu düzeylerinin kadınlarınkinden daha yüksek olduğu ve aldıkları eğitim ile uyumlu işler yapan bireylerin diğerlerine göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yağışan, Sünbül ve Yücalan (2007) tarafından yapılan bu çalışmada, Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin benlik imgesi ve denetim odaklarının bölüm değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 570 öğrenci ve "Offer Benlik İmgesi" ve "Rotter Denetim Odağı" ölçekleri uygulanarak yürütülmüştür. İstatistiksel analizler sonucu güzel sanatlar ve diğer bölümlerde okuyan öğrencilerin benlik imgeleri ve denetim odakları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca adı geçen bu iki değişkenin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılıklar gösterdiği ortaya konmuştur.

Akın (2007)'nin yaptığı bu çalışmada Akademik Kontrol Odağı Ölçeği'ni geliştirmek ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak amaçlanmış ve araştırmanın verileri bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 647 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin iki alt faktör altında toplandığı görülmüştür. Yapılan uyum geçerliği çalışmasında, bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçek ile "Kontrol Odağı Ölçeği" arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, Akademik Kontrol Odağı Ölçeği'nin eğitim ve psikoloji alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Yalçın, Tetik ve Açıkgöz (2010), yükseköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerini tespit etmek üzere bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nin "problem çözme yeteneğine güven" alt boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığı tespit edilirken, "yaklaşma-kaçınma" ve "kişisel kontrol" alt boyutları ile "Denetim Odağı Ölçeği"nden alınan puanlar arasında

cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun yanı sıra yüksekökol öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ve denetim odağı düzeylerinin kendilerini başarılı olarak algılamalarından büyük ölçüde etkilendiği tespit edilmiştir. Ayrıca, Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nin “problem çözme yeteneğine güven” alt boyutundan ve “Denetim Odağı Ölçeği”nden alınan puanlar arasında anne eğitim düzeyi açısından bir farklılaşma tespit edilirken, baba eğitim düzeyi açısından ölçeklerin hiç birinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır. Son olarak, yüksekökol öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nin “problem çözme yeteneğine güven” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında aile ortamı açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu ifade edilmiştir.

Terzi (2011), üniversite öğrencilerinin denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, üniversite öğrencilerin göstermiş oldukları örgütsel vatandaşlık davranışının cinsiyet ve okul türü açısından anlamlı olarak farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Buna ek olarak araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada denetim odağının örgütsel vatandaşlık davranışının bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durna ve Şentürk (2012)'ün yaptıkları bir çalışmada, üniversite eğitimi boyunca öğrencilerin denetim odaklarının tespit edilmesi ve denetim odaklarını etkileyen faktörlerin belirlenerek bu öğrencilerin kendilerini ne yönde geliştirmeleri gerektiği hususunun ortaya koyulması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin neredeyse yarısının iç denetim odağına sahip olduğu, diğer yarısının ise iç-dış ve dış denetim odağına sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin üniversiteyi okuma nedenleri ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda ise, üniversiteyi bilgi ve beceri sahibi olmak üzere okuyan öğrencilerin daha fazla iç denetim odağına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, iç denetim odağına sahip olan öğrencilerin iç-dış ve dış denetim odağına sahip olan öğrencilere oranla sportif faaliyetlere ve kitap okumaya ayırdığı zamanın daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Olpak ve Korucu (2014)'nin yaptıkları bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile sahip oldukları denetim odağı türü arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. 245 öğretmen adayı ile yürütölen çalışmanın verileri ders çalışma yaklaşımı ölçeğı, iç-dış denetim odağı ölçeğı ve kişisel bilgi formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunun derin yaklaşıma ve içsel denetime sahip olduğı ifade edilmiştir. Ayrıca, derin yaklaşım ile iç-dış denetim odağı arasında düşük seviyede ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, yüzeysel yaklaşım ile iç-dış denetim odağı arasında yine düşük seviyede ancak, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Şahbaz, Yörük ve Özcan (2015), okul öncesi öğretmeni adaylarının denetim odakları ile sınıf yönetiminde benimsedikleri disiplin anlayışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeline göre desenlenen bu araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama yapan 63 öğretmen adayı oluşmuştur. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Disiplin Anlayış Ölçeğı ve Rotter'ın İç Dış Kontrol Odağı Ölçeğı aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının dışsal kontrol odaklı ve demokratik olmayan otoriter disiplin anlayışlı olma yönünde bir eğilime sahip oldukları tespit edilmiştir.

Başal, Çelebi ve Malak (2016) tarafından yapılan ve okul öncesi öğretmen adaylarının denetim odakları ile insani değerleri arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmanın örneklemini 238 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeğı” ve “İnsani Değerler Ölçeğı” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin denetim odakları ile insani değerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının denetim odakları ve insani değerlerinin sınıf değişkenine göre de farklılaşmadığı saptanmıştır.

BÖLÜM IV

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması süreci açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden “ilişkisel tarama modeli”ne uygun olarak düzenlenmiştir. Karasar (2005: 81)’a göre, “*İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.*” Bu kapsamda, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının değer öncelikleri, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışları ve denetim odakları belirlenerek bu değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

4.2. Çalışma Grubu

Konya il merkezindeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 226 Okul Öncesi Öğretmeni adayı ile yürütülmüştür.

Araştırmanın katılımcıları Konya il merkezindeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi’nde Okul Öncesi Öğretmenliği Programında 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örneklem yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, gönüllü bireyler üzerinde veri toplamaya dayanan bir örneklem yöntemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2013).

Araştırmaya dâhil olan Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının cinsiyet, aile tipi, bilgisayar sahipliği, algılanan bilgisayar kullanım düzeyi, internet sahipliği, algılanan internet kullanım düzeyi, yerleşim yeri, sınıf düzeyi ve barınma durumlarına göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

Demografik Özellik	Seçenek	N	%
Cinsiyet	Kadın	201	88,9
	Erkek	25	11,1
Aile tipi	Çekirdek aile	195	86,3
	Geniş aile	31	13,7
Bilgisayar Sahipliği	Var	186	82,3
	Yok	40	17,7
Algılanan Bilgisayar Kullanım Düzeyi	Düşük	102	45,1
	Orta	100	44,2
	İleri	24	10,7
İnternet Sahipliği	Var	180	79,6
	Yok	46	20,4
Algılanan İnternet Kullanım Düzeyi	Düşük	66	29,2
	Orta	116	51,3
	İleri	44	19,5
Yerleşim Yeri	İl merkezi	137	60,6
	İlçe ve köy	89	39,4
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	62	27,4
	2. sınıf	64	28,3
	3. sınıf	66	29,2
	4. sınıf	34	15,1
Barınma Durumu	Aile	108	47,8
	Arkadaş	50	22,1
	Yurt	68	30,1
Toplam		226	100

Tablo 1 incelendiğinde, 226 öğretmen adayından 201 (%88,9)'inin kadın ve 25 (%11,1)'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının aile tiplerine bakıldığında, 195 (%86,3)'inin çekirdek aile, 31 (%13,7)'inin ise geniş aile tipine sahip oldukları görülmektedir. Bilgisayar sahipliği açısından, 186 (%82,3) öğretmen adayı kişisel bir bilgisayara sahip olduğunu söylerken, 40 (%17,7) öğretmen adayı ise kişisel bir bilgisayarının olmadığını beyan etmiştir. Algılanan bilgisayar kullanım düzeyinde ise, öğretmen adaylarının 102 (%45,1)'sinin düşük, 100 (%44,2)'ünün orta ve 24 (%10,7)'ünde ileri düzeyde bilgisayar kullanım düzeyi algısına sahip oldukları söylenebilir.

İnternet sahipliği açısından, 180 (%79,6) öğretmen adayı rahatça kullanabildiği bir internet erişiminin olduğunu söylerken, 46 (%20,4) öğretmen adayı ise internet erişiminin olmadığını beyan etmiştir. Algılanan internet kullanım

düzeyinde ise, öğretmen adaylarından 66 (%29,2)'sı düşük, 116 (%51,3)'sı orta ve 44 (19,5)'ü de ileri düzeyde internet kullanım düzeyine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının 62 (%27,4)'sinin 1. sınıfta, 64 (%28,3)'ünün 2. sınıfta, 66 (%29,2)'sının 3. sınıfta ve 34 (%15,1)'ünün de 4. sınıfta öğrenim gördükleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının ailelerinin yerleşim yerlerine bakıldığında ise, %60 (n=137)'inin il merkezinde yaşadıkları görülebilirken, 108 (%74,8)'nin aileleri ile birlikte, 50 (%22,1)'sinin arkadaşları ile birlikte ve 68 (%30,1)'inin de yurtda yaşadıkları görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için; “Kişisel Bilgi Formu” (EK-1), “Schwartz Değerler Ölçeği (SDÖ)” (EK-2), “Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği” (EK-3) ve “Rotter’in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)” (EK-4) kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının cinsiyetlerini, aile tiplerini, bilgisayara sahip olma durumlarını, algılanan bilgisayar kullanım düzeylerini, internete sahip olma durumlarını, algılanan internet kullanım düzeylerini, yerleşim yerlerini, sınıf düzeylerini ve barınma durumumlarını belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yukarıda belirtilen değişkenlerle ilgili kapalı uçlu sorular sorulmuş ve araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmeni adaylarından kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

4.3.2. Schwartz Değerler Ölçeği

Schwartz (1992) tarafından psikoloji alanyazınının yanı sıra, konu ile ilgili felsefi ve dinsel alanyazından da yararlanılarak geliştirilen Schwartz Değerler Ölçeği (SDÖ), 56 değerden oluşmaktadır. Schwartz (1992), belirlediği bu 56 değeri güdusel yönden farklı on temel tipe ayırmıştır. Bu tipler; güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik olarak sıralanmaktadır. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), Schwartz Değerler Listesine dört

değer daha ekleyerek bu listeyi 183 Türk öğretmene uygulamışlardır. Değerler üç sosyal psikoloji uzmanının ortak çalışmasıyla İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Deneklerden toplam 60 değeri ve yanlarında parantez içinde verilmiş olan açıklamaları okuduktan sonra her birini, kendi hayatlarını yönlendiren bir ilke olmaları açısından taşıdıkları öneme göre -1 (ilkelerime ters düşer) ile 7 (en üst düzeyde önemlidir) arasında değişen bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), tarafından yapılan çalışmada değer tipleri düzeyi için güvenilirlik katsayıları .54 ile .77 arasında değişmekte olup bu katsayılar; “güç” için .75, “başarı” için .66, “uyarılım” için .64, “hazcılık” için .54, “özyönelim” için .72, “evrenselcilik” için .77, “iyilikseverlik” için .76, “geleneksellik” için .74, “uyuma” için .55 ve “güvenlik” için .65 olarak hesaplanmıştır. Aana değer grupları için ise güvenilirlik katsayıları .78 ile .83 arasında değişmekte olup bu katsayılar; “yeniliğe açıklık” değer grubu için .78, “muhafazacı yaklaşım” değer grubu için .81, “özaşkınlık” değer grubu için .83 ve “özgenişletim” değer grubu için .81 olarak bulunmuştur (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

4.3.3. Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği

Namlu ve Odabaşı (2007) tarafından geliştirilen “Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği” 5 faktör altında toplanan toplam 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, (1) “Hiç Uygun Değil” ile (5) “Çok Uygun” arasında değişen cevaplandırma seçeneklerine sahip 5’li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin “fikri mülkiyet” isimli faktöründe 17, “toplumsal etki” isimli faktöründe 10, “güvenlik ve kalite” isimli faktöründe 14, “ağ doğruluğu” faktöründe 9 ve “bilginin doğruluğu” faktöründe 4 maddede bulunmaktadır. Ölçeğin madde toplam puan güvenilirliği katsayıları .41 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışma grubunu oluşturan 216 üniversite öğrencisinin ölçek maddelerine verdikleri cevaplardan elde ölçeğin edilen iç tutarlılık katsayısı (α) .96 olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan beş faktörün iç tutarlılık katsayıları ise; “fikri mülkiyet” faktörü için .94, “toplumsal etki” faktörü için .93, “güvenlik ve kalite” faktörü için .91, “ağ doğruluğu” faktörü için .85 ve “bilginin doğruluğu” faktörü için .85 olarak bulunmuştur (Namlu ve Odabaşı, 2007).

4.3.4. Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği

Rotter (1966) tarafından geliştirilen bu ölçek 29 maddeden oluşmakta ve bireylerin genellenmiş kontrol beklentilerinin, içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki konumunu saptamayı amaçlamaktadır. Her madde, seçime-zorlanık (forced choice) cevaplama türünde ikişer seçeneği kapsamaktadır. Örneğin, (2a.) insanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlıklarına bağlıdır. (2b.) insanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur. Altı madde (1, 8, 14, 19, 24, 27. maddeler) ölçeğin amacını gizlemek için dolgu olarak yerleştirilmiş ve değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Ölçekte yer alan diğer 23 madde ise ikili önermelere verilen yanıtlara göre 1 ve 0 olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak maksimum puan 23, minimum puan 0'dır. Ölçekten alınan puan 23'e yaklaştıkça dış denetim odağına sahip olduğunu, düşük olması ise iç denetim odağına sahip olduğunu göstermektedir. Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)'nin Dağ (1991) tarafından Türkiye için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .83, KR-20 tekniği ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı, .68 ve Cronbach alpha tutarlılık katsayısı .70 olarak bulunmuştur (Dağ, 1991).

4.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Ölçeklerden elde edilen veriler aracılığıyla bilimsel geçerliğe sahip sonuçlara ulaşabilmek için uygun istatistiksel tekniklerin belirlenmesi amacıyla ölçek faktörlerinin basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda elde edilen değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek Faktörlerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ölçek	Ölçek Alt Boyutu	Çarpıklık	Basıklık
Schwartz Değerler Ölçeği	İyiliksever	-,708	-,344
	Evrenselcilik	-,678	-,259
	Güvenlik	-,937	,510
	Özyönelim	-,707	-,270
	Geleneksellik	-,124	-,820
	Başarı	-,351	-,424
	Güç	-,047	-,492
	Uyma	-,470	-,552
	Uyarılım	-,078	-,817
	Hazcılık	-,464	,057

Tablo 2. devam

Ölçek	Ölçek Alt Boyutu	Çarpıklık	Basıklık
	Fikri	1,505	2,173
Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği	Toplumsal	2,123	4,399
	Güvenlik	2,597	6,746
	Ağ	1,028	,401
	Bilginin	2,160	3,993

Tablo 2’de verilen değerler incelendiğinde ilk olarak, Schwartz Değerler Ölçeği’nin her bir faktörü için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 sınırları içinde kalması, faktörlerden alınan puanların normal dağılım sergilediğini göstermektedir (Huck, 2012). Bunun sonucunda Schwartz Değerler Ölçeği’nden elde edilen veriler üzerinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda Schwartz Değerler Ölçeği ile toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler, ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve ikiden fazla olan gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için de tek yönlü ANOVA testi analizi kullanılmıştır.

İkinci olarak, Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği’nin her bir faktörü için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 sınırları içinde kalmaması, faktörlerden alınan puanların normal dağılım sergilemediğini göstermektedir (Huck, 2012). Bunun sonucunda Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği’nden elde edilen veriler üzerinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği ile toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler, ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için Mann-Whitney U testi ve ikiden fazla olan gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için de Kruskal-Wallis H testi analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM V

5. BULGULAR VE YORUM

5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan “Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının değer öncelikleri, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışları ve denetim odakları nasıldır?” sorusuna cevap bulabilmek Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tipleri, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışları ve denetim odakları incelenmiştir. Analiz sonuçları sırasıyla Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te verilmiştir.

5.1.1. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tipleri incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tipleri

Ölçek Alt Boyutu	N	Min. Puan	Mak. Puan	\bar{X}	SS
İyiliksever	226	5	9	8,49	1,132
Evrenselcilik	226	4	9	8,42	1,142
Güvenlik	226	4	9	8,55	1,017
Özyönelim	226	4	9	7,38	1,201
Geleneksellik	226	4	9	6,65	1,225
Başarı	226	3	9	6,74	1,301
Güç	226	3	9	6,27	1,316
Uyma	226	4	9	7,20	1,278
Uyarılım	226	2	9	6,28	1,558
Hazcılık	226	2	9	6,69	1,409

Gerçekleştirilen analiz sonucunda Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyli değer tiplerinden “İyiliksever” ($\bar{X}=8,49$), “Evrenselcilik” ($\bar{X}=8,42$) ve “Güvenlik” ($\bar{X}=8,55$) değer tiplerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına

göre bu değer tiplerindeki algılarının “çok önemlidir” aralığında olduğu söylenebilir. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının diğer birey düzeyli değer tipleri olan “Özyönelim” ($\bar{X}=7,38$), “Geleneksellik” ($\bar{X}=6,65$), “Başarı” ($\bar{X}=6,74$), “Güç” ($\bar{X}=6,27$), “Uyma” ($\bar{X}=7,20$), “Uyarılım” ($\bar{X}=6,28$) ve “Hazcılık” ($\bar{X}=6,69$) değer tiplerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına göre bu değer tiplerindeki algılarının “önemlidir” aralığı ile “çok önemlidir” aralığı arasında olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyli değer önceliklerinden ilk üçünün sırasıyla, “Güvenlik”, “İyiliksever” ve “Evrenselcilik” olduğu söylenebilir.

5.1.2. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeyleri incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeyleri

Ölçek Alt Boyutu	N	Min. Puan	Mak. Puan	\bar{X}	SS
Fikri mülkiyet	226	1	4	1,50	,610
Toplumsal etki	226	1	3	1,33	,511
Güvenlik ve kalite	226	1	4	1,26	,507
Ağ doğruluğu	226	1	4	1,61	,664
Bilginin doğruluğu	226	1	4	1,31	,587

Gerçekleştirilen analiz sonucunda Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranışları Ölçeğinin “Fikri mülkiyet” ($\bar{X}=1,50$), “Toplumsal etki” ($\bar{X}=1,33$), “Güvenlik ve kalite” ($\bar{X}=1,26$), “Ağ doğruluğu” ($\bar{X}=1,61$) ve “Bilginin doğruluğu” ($\bar{X}=1,31$) alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına göre etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin “hiç uygun değil” aralığında olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre okul öncesi öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini etik dışı kullanımının çok düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

5.1.3. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Denetim Odağı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının denetim odağı düzeyleri incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Denetim Odağı Düzeyleri

Ölçek	N	Min. Puan	Mak. Puan	\bar{X}	SS
Denetim Odağı	226	4	22	12,51	3,411

Gerçekleştirilen analiz sonucunda Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının Rotter’in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği’nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına ($\bar{X}=12,51$) göre dış denetim odağına sahip oldukları söylenebilir. Buna ek olarak, bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının Rotter’in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği’nden aldıkları puanların medyanı olan 11, kesme noktası olarak belirlenmiştir. Buna göre Rotter’in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği’nden 0-11 arası puan alan Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının içten denetimli 12-23 arası puan alanların ise dıştan denetimli olduğu kabul edilmiştir. Tablo 6’da Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının denetim odağı türleri gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Denetim Odağı Türleri

Denetim Odağı Türü	N	f (%)
İç denetim	83	36,7
Dış denetim	143	63,3

Tablo 6’dan da görüleceği üzere, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının 83’ü iç denetim odağına sahipken 143’ü de dış denetim odağına sahiptir.

5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının değer öncelikleri, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışları ve denetim odakları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tipleri, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeyleri ve denetim odağı düzeyleri arasındaki korelasyon katsayıları Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tipleri, Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeyleri ve Denetim Odağı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. İyiliksever	–															
2. Evrenselcilik	,833**	–														
3. Güvenlik	,812**	,782**	–													
4. Özyönelim	,787**	,840**	,733**	–												
5. Geleneksellik	,772**	,663**	,643**	,625**	–											
6. Başarı	,668**	,630**	,546**	,610**	,630**	–										
7. Güç	,457**	,440**	,413**	,422**	,457**	,646**	–									
8. Uyma	,798**	,794**	,757**	,668**	,678**	,592**	,458**	–								
9. Uyarılım	,435**	,504**	,343**	,537**	,388**	,577**	,508**	,417**	–							
10. Hazcılık	,507**	,520**	,500**	,548**	,419**	,546**	,456**	,445**	,537**	–						
11. Fikri mülkiyet	-0,128	-,168*	-,153*	-,158*	-,133*	-0,081	0,06	-,132*	0,03	-0,128	–					
12. Toplumsal etki	-,243**	-,282**	-,283**	-,259**	-,222**	-0,076	0,026	-,242**	0,008	-,153*	,818**	–				
13. Güvenlik ve kalite	-,147*	-,202**	-,225**	-,151*	-0,12	0,024	0,058	-,200**	0,017	-0,071	,636**	,831**	–			
14. Ağ doğruluğu	-,138*	-,197**	-,163*	-,141*	-,172**	-0,042	-0,025	-,192**	-0,061	-0,105	,613**	,673**	,664**	–		
15. Bilginin doğruluğu	-,236**	-,240**	-,261**	-,243**	-,179**	-0,015	0,056	-,221**	-0,016	-,131*	,688**	,843**	,738**	,671**	–	
16. Denetim Odağı	-0,082	-0,1	0,005	-0,088	-0,065	-0,109	-0,054	-0,078	-0,073	0,014	0,047	0,014	-0,042	-0,014	0,056	–

** : Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

* : Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

Tablo 7’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, Schwartz Değerler Ölçeği’nin tüm alt boyutlarının (İyiliksever, Evrenselcilik, Güvenlik, Özyönelim, Geleneksellik, Başarı, Güç, Uyma, Uyarılım, Hazcılık) birbirleri ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir ($r=,840$ ile $,343$ arasında; $p<0,01$). Benzer şekilde Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği’nin de tüm alt boyutlarının (Fikri mülkiyet, Toplumsal etki, Güvenlik ve kalite, Ağ doğruluğu, Bilginin doğruluğu) birbirleri ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu Tablo 7’de görülmektedir ($r=,843$ ile $,613$ arasında; $p<0,01$).

Ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkilerine bakıldığında ise Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği'nin "Fikri mülkiyet" alt boyutunun Schwartz Değerler Ölçeği'nin "Evrenselcilik" ($r=-,168$; $p<0,05$), "Güvenlik" ($r=-,153$; $p<0,05$), "Özyönelim" ($r=-,158$; $p<0,05$), "Geleneksellik" ($r=-,133$; $p<0,05$) ve "Uyma" ($r=-,132$; $p<0,05$) alt boyutları ile; "Toplumsal etki" alt boyutunun "İyiliksever" ($r=-,153$; $p<0,01$), "Evrenselcilik" ($r=-,282$; $p<0,01$), "Güvenlik" ($r=-,283$; $p<0,01$), "Özyönelim" ($r=-,259$; $p<0,01$), "Geleneksellik" ($r=-,222$; $p<0,01$), "Uyma" ($r=-,242$; $p<0,01$) ve "Hazcılık" ($r=-,243$; $p<0,01$) alt boyutları ile; "Güvenlik ve kalite" boyutunun "İyiliksever" ($r=-,200$; $p<0,01$), "Evrenselcilik" ($r=-,147$; $p<0,05$), "Güvenlik" ($r=-,202$; $p<0,01$), "Özyönelim" ($r=-,225$; $p<0,01$) ve "Uyma" ($r=-,151$; $p<0,05$) alt boyutları ile; "Ağ doğruluğu" alt boyutunun "İyiliksever" ($r=-,138$; $p<0,05$), "Evrenselcilik" ($r=-,197$; $p<0,01$), "Güvenlik" ($r=-,163$; $p<0,05$), "Özyönelim" ($r=-,141$; $p<0,05$), "Geleneksellik" ($r=-,172$; $p<0,01$), "Uyma" ($r=-,192$; $p<0,01$) alt boyutları ile ve "Bilginin doğruluğu" alt boyutunun da "İyiliksever" ($r=-,236$; $p<0,01$), "Evrenselcilik" ($r=-,240$; $p<0,01$), "Güvenlik" ($r=-,261$; $p<0,01$), "Özyönelim" ($r=-,243$; $p<0,01$), "Geleneksellik" ($r=-,179$; $p<0,01$), "Uyma" ($r=-,221$; $p<0,01$) ve "Hazcılık" ($r=-,131$; $p<0,05$) alt boyutları ile istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan "Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının değer öncelikleri ve etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışları; denetim odağı, cinsiyet, aile tipi, bilgisayar sahipliği, bilgisayar kullanım düzeyi, internet sahipliği, internet kullanım düzeyi, yerleşim yeri, sınıf ve barınma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap bulabilmek Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının Schwartz Değerler Ölçeği ve Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve Mann-Whitney U testi, ikiden fazla olan gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için de tek yönlü ANOVA testi ve Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

5.3.1.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Denetim Odağına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin denetim odağı türüne göre varyanslarının eşit olup olmadığı Levene Testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Denetim Odağı Türüne Göre Varyansların Homojenliği Testi

Ölçek Alt Boyutu	Levene Testi	sd1	sd2	P
İyiliksever	6,770	1	224	,010
Evrenselcilik	1,862	1	224	,174
Güvenlik	7,488	1	224	,007
Özyönelim	3,610	1	224	,059
Geleneksellik	5,697	1	224	,018
Başarı	,039	1	224	,843
Güç	,002	1	224	,968
Uyma	,434	1	224	,510
Uyarılım	,077	1	224	,781
Hazcılık	1,396	1	224	,239

Tablo 8’de verilen sonuçlara göre, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden “Evrenselcilik”, “Özyönelim”, “Başarı”, “Güç”, “Uyma”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tiplerinde $p>0,05$ olduğundan verilerin homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. “İyiliksever”, “Güvenlik” ve “Geleneksellik” değer tiplerinde ise $p<0,05$ olduğundan verilerin heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin denetim odağı türlerine göre farklılaşma durumları bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Denetim Odağı Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Denetim Odağı Türü	N	\bar{X}	SS	T	p
İyiliksever	İç denetim	83	68,77	8,964	1,594	,113
	Dış denetim	143	66,64	10,792		
Evrenselcilik	İç denetim	83	68,11	9,387	1,530	,127
	Dış denetim	143	65,94	10,718		
Güvenlik	İç denetim	83	53,23	6,177	,644	,520
	Dış denetim	143	52,63	7,621		
Özyönelim	İç denetim	83	45,47	6,139	1,854	,065
	Dış denetim	143	43,64	7,698		
Geleneksellik	İç denetim	83	40,70	6,579	1,333	,184
	Dış denetim	143	39,41	7,749		
Başarı	İç denetim	83	34,54	6,375	1,480	,140
	Dış denetim	143	33,22	6,553		
Güç	İç denetim	83	31,83	6,682	,869	,386
	Dış denetim	143	31,04	6,527		
Uyma	İç denetim	83	29,16	5,186	,787	,432
	Dış denetim	143	28,60	5,074		
Uyarılım	İç denetim	83	18,95	4,627	,293	,770
	Dış denetim	143	18,76	4,717		
Hazcılık	İç denetim	83	13,36	3,039	-,059	,953
	Dış denetim	143	13,38	2,693		

Tablo 9’da verilen değerler incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde denetim odağı türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuçlara göre her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, iç denetim odağı türüne sahip olan Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Güvenlik”, “Özyönelim”, “Geleneksellik”, “Başarı”, “Güç”, “Uyma” ve “Uyarılım” değer tipinde daha yüksek, “Hazcılık” değer tipinde ise daha düşük puanlar aldığı söylenebilir.

5.3.1.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Denetim Odağına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin denetim odağı türüne göre farklılaşma durumları Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Denetim Odağı Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Denetim Odağı Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fikri mülkiyet	İç denetim	83	106,55	8844,00	5358,000	,214
	Dış denetim	143	117,53	16807,00		
Toplumsal etki	İç denetim	83	103,97	8629,50	5143,500	,079
	Dış denetim	143	119,03	17021,50		
Güvenlik ve kalite	İç denetim	83	108,11	8973,00	5487,000	,300
	Dış denetim	143	116,63	16678,00		
Ağ doğruluğu	İç denetim	83	111,02	9214,50	5728,500	,658
	Dış denetim	143	114,94	16436,50		
Bilginin doğruluğu	İç denetim	83	109,27	9069,50	5583,500	,382
	Dış denetim	143	115,95	16581,50		

Tablo 10’da verilen değerler incelendiğinde, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin hiçbir alt boyutunda denetim odağı türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuçlara göre her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, dış denetim odağı türüne sahip olan Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının “Fikri mülkiyet”, “Toplumsal etki”, “Güvenlik ve kalite”, “Ağ doğruluğu” ve “Bilginin doğruluğu” alt boyutunda daha yüksek puanlar aldığı söylenebilir.

5.3.2.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin cinsiyetlerine göre varyanslarının eşit olup olmadığı Levene Testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Cinsiyete Göre Varyansların Homojenliği Testi

Ölçek Alt Boyutu	Levene Testi	sd1	sd2	p
İyiliksever	1,120	1	224	,291
Evrenselcilik	8,191	1	224	,005
Güvenlik	2,872	1	224	,091
Özyönelim	2,016	1	224	,157
Geleneksellik	10,831	1	224	,001
Başarı	5,078	1	224	,025
Güç	5,583	1	224	,019
Uyma	3,267	1	224	,072
Uyarılım	14,340	1	224	,000
Hazcılık	4,233	1	224	,041

Tablo 11’de verilen sonuçlara göre, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden “İyiliksever”, “Güvenlik”, “Özyönelim” ve “Uyma” değer tiplerinde $p>0,05$ olduğundan verilerin homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. “Evrenselcilik”, “Geleneksellik”, “Başarı”, “Güç”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” ve değer tiplerinde ise $p<0,05$ olduğundan verilerin heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumları bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
İyiliksever	Erkek	25	68,92	11,165	,777	,438
	Kadın	201	67,24	10,077		
Evrenselcilik	Erkek	25	66,32	13,720	-,166	,869
	Kadın	201	66,79	9,814		
Güvenlik	Erkek	25	52,20	8,684	-,483	,629
	Kadın	201	52,93	6,918		
Özyönelim	Erkek	25	45,84	8,683	1,127	,261
	Kadın	201	44,12	7,003		
Geleneksellik	Erkek	25	40,84	9,245	,563	,578
	Kadın	201	39,76	7,102		

Tablo 12. devam

Ölçek Alt Boyutu	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Başarı	Erkek	25	34,88	8,313	,769	,448
	Kadın	201	33,56	6,255		
Güç	Erkek	25	33,52	8,456	1,407	,171
	Kadın	201	31,06	6,282		
Uyma	Erkek	25	29,00	6,117	,202	,840
	Kadın	201	28,78	4,989		
Uyarılım	Erkek	25	21,00	6,696	1,775	,087
	Kadın	201	18,56	4,307		
Hazcılık	Erkek	25	14,28	3,361	1,454	,157
	Kadın	201	13,26	2,732		

Tablo 12’de verilen değerler incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuçlara göre her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, erkek öğretmen adaylarının “İyiliksever”, “Özyönelim”, “Geleneksellik”, “Başarı”, “Güç”, “Uyma”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tiplerinde daha yüksek, “Evrenselcilik” ve “Güvenlik” değer tiplerinde ise daha düşük puanlar aldığı söylenebilir.

5.3.2.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumları Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fikri mülkiyet	Erkek	25	127,38	3184,50	2165,500	,251
	Kadın	201	111,77	22466,50		
Toplumsal etki	Erkek	25	128,16	3204,00	2146,000	,211
	Kadın	201	111,68	22447,00		
Güvenlik ve kalite	Erkek	25	129,12	3228,00	2122,000	,164
	Kadın	201	111,56	22423,00		
Ağ doğruluğu	Erkek	25	123,16	3079,00	2271,000	,425
	Kadın	201	112,30	22572,00		
Bilginin doğruluğu	Erkek	25	117,12	2928,00	2422,000	,729
	Kadın	201	113,05	22723,00		

Tablo 13’te verilen değerler incelendiğinde, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin hiçbir alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuçlara göre her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, erkek öğretmen adaylarının “Fikri mülkiyet”, “Toplumsal etki”, “Güvenlik ve kalite”, “Ağ doğruluğu” ve “Bilginin doğruluğu” alt boyutunda daha yüksek puanlar aldığı söylenebilir.

5.3.3.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Aile Tipine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin aile tiplerine göre varyanslarının eşit olup olmadığı Levene Testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Aile Tipine Göre Varyansların Homojenliği Testi

Ölçek Alt Boyutu	Levene Testi	sd1	sd2	p
İyiliksever	8,177	1	224	,005
Evrenselcilik	4,094	1	224	,044
Güvenlik	5,805	1	224	,017
Özyönelim	1,205	1	224	,274
Geleneksellik	3,371	1	224	,068
Başarı	3,036	1	224	,083
Güç	,057	1	224	,811
Uyma	4,521	1	224	,035
Uyarılım	1,090	1	224	,298
Hazcılık	,015	1	224	,903

Tablo 14’te verilen sonuçlara göre, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden “Özyönelim”, “Geleneksellik”, “Başarı”, “Güç”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tiplerinde $p>0,05$ olduğundan verilerin homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Güvenlik” ve “Uyma” değer tiplerinde ise $p<0,05$ olduğundan verilerin heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin aile tiplerine göre farklılaşma durumları bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Aile Tipine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Aile Tipi	N	\bar{X}	SS	t	p
İyiliksever	Çekirdek	195	66,79	10,476	-3,105	,003
	Geniş	31	71,39	7,098		
Evrenselcilik	Çekirdek	195	66,20	10,546	-2,483	,016
	Geniş	31	70,13	7,741		
Güvenlik	Çekirdek	195	52,43	7,343	-3,032	,004
	Geniş	31	55,48	4,781		
Özyönelim	Çekirdek	195	43,97	7,312	-1,763	,079
	Geniş	31	46,42	6,196		
Geleneksellik	Çekirdek	195	39,43	7,477	-2,329	,021
	Geniş	31	42,71	5,861		
Başarı	Çekirdek	195	33,22	6,576	-2,874	,004
	Geniş	31	36,77	5,149		
Güç	Çekirdek	195	31,22	6,592	-,667	,506
	Geniş	31	32,06	6,572		
Uyma	Çekirdek	195	28,50	5,243	-2,943	,005
	Geniş	31	30,74	3,697		
Uyarılım	Çekirdek	195	18,71	4,596	-1,001	,318
	Geniş	31	19,61	5,155		
Hazcılık	Çekirdek	195	13,32	2,805	-,777	,438
	Geniş	31	13,74	2,921		

Tablo 15’te verilen değerler incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde aile tipine göre “İyiliksever” ($t=-3,105$; $p<0,05$), “Evrenselcilik” ($t=-2,483$; $p<0,05$), “Güvenlik” ($t=-3,032$; $p<0,05$), “Geleneksellik” ($t=-2,329$; $p<0,05$), “Başarı” ($t=-2,874$; $p<0,05$) ve “Uyma” ($t=-2,943$; $p<0,05$) değer tiplerinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuçlara göre, ilk olarak, geniş aile tipine sahip olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=71,39$) çekirdek aile tipine sahip olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=66,79$) göre “İyiliksever (yakın olunan kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. İkinci olarak, geniş aile tipine sahip olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=70,13$) çekirdek aile tipine sahip olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=66,20$) göre “Evrenselcilik (hoşgörülü olma ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Üçüncü olarak, geniş aile tipine sahip olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=55,48$) çekirdek aile tipine sahip olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=52,43$) göre “Güvenlik (toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin

kendisinin huzuru ve sürekliliği)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Dördüncü olarak, geniş aile tipine sahip olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=42,71$) çekirdek aile tipine sahip olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=39,43$) göre “Geleneksellik (kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Beşinci olarak, geniş aile tipine sahip olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=36,77$) çekirdek aile tipine sahip olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=33,22$) göre “Başarı (kişisel başarı)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Altıncı ve son olarak, geniş aile tipine sahip olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=30,74$) çekirdek aile tipine sahip olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=28,50$) göre “Uyma (ilişkilerinde saygılı ve nazik olma ve beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

5.3.3.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Aile Tipine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin aile tiplerine göre farklılaşma durumları Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Aile Tipine Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Aile Tipi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fikri mülkiyet	Çekirdek	195	115,05	22435,00	2720,000	,361
	Geniş	31	103,74	3216,00		
Toplumsal etki	Çekirdek	195	116,06	22631,00	2524,000	,121
	Geniş	31	97,42	3020,00		
Güvenlik ve kalite	Çekirdek	195	116,49	22716,00	2439,000	,058
	Geniş	31	94,68	2935,00		
Ağ doğruluğu	Çekirdek	195	115,57	22537,00	2618,000	,223
	Geniş	31	100,45	3114,00		
Bilginin doğruluğu	Çekirdek	195	116,12	22642,50	2512,500	,075
	Geniş	31	97,05	3008,50		

Tablo 16’da verilen değerler incelendiğinde, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin hiçbir alt boyutunda aile tipine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuçlara göre her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, çekirdek aile tipine sahip olan öğretmen adaylarının “Fikri mülkiyet”, “Toplumsal etki”, “Güvenlik ve kalite”, “Ağ doğruluğu” ve “Bilginin doğruluğu” alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı söylenebilir.

5.3.4.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Bilgisayar Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin bilgisayar sahipliğine göre varyanslarının eşit olup olmadığı Levene Testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Bilgisayar Sahipliğine Göre Varyansların Homojenliği Testi

Ölçek Alt Boyutu	Levene Testi	sd1	sd2	p
İyiliksever	,811	1	224	,369
Evrenselcilik	1,193	1	224	,276
Güvenlik	,454	1	224	,501
Özyönelim	1,810	1	224	,180
Geleneksellik	,457	1	224	,500
Başarı	,197	1	224	,658
Güç	,062	1	224	,803
Uyma	3,249	1	224	,073
Uyarılım	2,530	1	224	,113
Hazcılık	5,118	1	224	,025

Tablo 17’de verilen sonuçlara göre, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Güvenlik”, “Özyönelim”, “Geleneksellik”, “Başarı”, “Güç”, “Uyma”, “Uyarılım” değer tiplerinde $p>0,05$ olduğundan verilerin homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. “Hazcılık” değer tipinde ise $p<0,05$ olduğundan verilerin heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin bilgisayar sahipliğine göre farklılaşma durumları bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Bilgisayar Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Bilgisayar Sahipliği	N	\bar{X}	SS	T	p
İyiliksever	Var	186	67,03	10,407	-1,250	,213
	Yok	40	69,25	9,012		
Evrenselcilik	Var	186	66,57	10,181	-,532	,595
	Yok	40	67,53	10,837		
Güvenlik	Var	186	52,91	7,124	,268	,789
	Yok	40	52,58	7,164		
Özyönelim	Var	186	44,52	7,056	,953	,342
	Yok	40	43,33	7,885		
Geleneksellik	Var	186	39,79	7,301	-,397	,692
	Yok	40	40,30	7,670		
Başarı	Var	186	33,72	6,538	,057	,954
	Yok	40	33,65	6,435		
Güç	Var	186	31,31	6,560	-,098	,922
	Yok	40	31,43	6,759		
Uyma	Var	186	28,68	5,022	-,811	,418
	Yok	40	29,40	5,532		
Uyarılım	Var	186	18,93	4,538	,680	,497
	Yok	40	18,38	5,305		
Hazcılık	Var	186	13,66	2,581	2,716	,009
	Yok	40	12,08	3,482		

Tablo 18’de verilen değerler incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde bilgisayar sahipliğine göre sadece “Hazcılık ($t=2,716$; $p<0,05$)” değer tipinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuçlara göre, bilgisayar sahibi olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=13,66$) bilgisayar sahibi olmayan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=12,08$) göre “Hazcılık (zevke ve hayattan tat almaya yönelim)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

5.3.4.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Bilgisayar Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin bilgisayar sahipliğine göre farklılaşma durumları Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Bilgisayar Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Bilgisayar Sahipliği	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fikri mülkiyet	Var	186	114,41	21281,00	3550,000	,644
	Yok	40	109,25	4370,00		
Toplumsal etki	Var	186	113,42	21096,50	3705,500	,968
	Yok	40	113,86	4554,50		
Güvenlik ve kalite	Var	186	113,08	21032,00	3641,000	,817
	Yok	40	115,48	4619,00		
Ağ doğruluğu	Var	186	114,31	21262,50	3568,500	,681
	Yok	40	109,71	4388,50		
Bilginin doğruluğu	Var	186	112,17	20864,00	3473,500	,437
	Yok	40	119,68	4787,00		

Tablo 19’da verilen değerler incelendiğinde, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin hiçbir alt boyutunda bilgisayar sahipliğine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuçlara göre her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, bilgisayar sahibi olan öğretmen adaylarının “Fikri mülkiyet” ve “Ağ doğruluğu” alt boyutlarında daha yüksek, “Toplumsal etki”, “Güvenlik ve kalite” ve “Bilginin doğruluğu” alt boyutlarında ise daha düşük puanlar aldığı söylenebilir.

5.3.5.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin bilgisayar kullanım düzeylerine göre varyanslarının eşit olup olmadığı Levene Testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Varyansların Homojenliği Testi

Ölçek Alt Boyutu	Levene Testi	sd1	sd2	p
İyiliksever	1,881	2	223	,155
Evrenselcilik	3,760	2	223	,025
Güvenlik	,939	2	223	,393
Özyönelim	,522	2	223	,594
Geleneksellik	,313	2	223	,731
Başarı	,114	2	223	,892
Güç	1,473	2	223	,232
Uyma	,504	2	223	,605
Uyarılım	1,338	2	223	,265
Hazcılık	3,020	2	223	,051

Tablo 20’de verilen sonuçlara göre, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden “İyiliksever”, “Güvenlik”, “Geleneksellik”, “Özyönelim”, “Başarı”, “Güç”, “Uyma”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tiplerinde $p>0,05$ olduğundan verilerin homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. “Evrenselcilik” değer tipinde ise $p<0,05$ olduğundan verilerin heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin bilgisayar kullanım düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için grupların ortalama puanları tek yönlü varyans analizi (F testi) ile test edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 21, Tablo 22 ve Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Bilgisayar Kullanım Düzeyi	N	\bar{X}	SS
İyiliksever	Düşük	102	65,28	10,610
	Orta	100	69,00	9,506
	İleri	24	69,96	9,733
Evrenselcilik	Düşük	102	64,20	10,795
	Orta	100	68,72	9,458
	İleri	24	69,29	9,210

Tablo 21. devam

Ölçek Alt Boyutu	Bilgisayar Kullanım Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Güvenlik	Düşük	102	51,29	7,166
	Orta	100	54,21	6,849
	İleri	24	53,79	6,947
Özyönelim	Düşük	102	42,45	7,198
	Orta	100	45,64	6,872
	İleri	24	46,67	6,951
Geleneksellik	Düşük	102	38,40	7,611
	Orta	100	40,94	6,900
	İleri	24	41,75	7,164
Başarı	Düşük	102	32,20	6,346
	Orta	100	34,51	6,305
	İleri	24	36,75	6,595
Güç	Düşük	102	30,12	5,853
	Orta	100	31,70	7,027
	İleri	24	34,96	6,307
Uyma	Düşük	102	27,82	5,272
	Orta	100	29,61	4,803
	İleri	24	29,63	5,140
Uyarılım	Düşük	102	17,63	4,690
	Orta	100	19,58	4,577
	İleri	24	20,83	3,738
Hazcılık	Düşük	102	12,43	2,960
	Orta	100	14,13	2,373
	İleri	44	13,82	2,722

Tablo 21’de verilen değerler incelendiğinde, ilk olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Özyönelim”, “Geleneksellik”, “Güç”, “Uyma” ve “Uyarılım” değer tiplerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre bu değer tiplerindeki en yüksek ortalama puanın, ileri düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla, orta düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip öğretmen adayların izlediği görülmektedir. İkinci olarak ise, öğretmen adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “güvenlik” “başarı” ve “hazcılık” değer tiplerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre bu değer tiplerindeki en yüksek ortalama puanın, orta düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla, ileri düzeyde bilgisayar kullanım

becerisine sahip olan ve düşük düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip öğretmen adayların izlediği görülmektedir.

Ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
İyiliksever	Gruplar arası	869,508	2	434,754	4,310	,015
	Grup içi	22495,713	223	100,878		
	Toplam	23365,221	225			
Evrenselcilik	Gruplar arası	1208,401	2	604,200	5,968	,003
	Grup içi	22577,197	223	101,243		
	Toplam	23785,597	225			
Güvenlik	Gruplar arası	453,160	2	226,580	4,618	,011
	Grup içi	10941,725	223	49,066		
	Toplam	11394,885	225			
Özyönelim	Gruplar arası	662,690	2	331,345	6,705	,001
	Grup içi	11019,628	223	49,415		
	Toplam	11682,319	225			
Geleneksellik	Gruplar arası	419,115	2	209,557	3,979	,020
	Grup içi	11744,660	223	52,667		
	Toplam	12163,774	225			
Başarı	Gruplar arası	519,569	2	259,784	6,434	,002
	Grup içi	9003,568	223	40,375		
	Toplam	9523,137	225			
Güç	Gruplar arası	479,564	2	239,782	5,772	,004
	Grup içi	9264,547	223	41,545		
	Toplam	9744,111	225			
Uyma	Gruplar arası	179,195	2	89,598	3,506	,032
	Grup içi	5698,239	223	25,553		
	Toplam	5877,434	225			
Uyarılım	Gruplar arası	300,074	2	150,037	7,246	,001
	Grup içi	4617,536	223	20,706		
	Toplam	4917,611	225			
Hazcılık	Gruplar arası	166,201	2	83,101	11,433	,000
	Grup içi	1620,830	223	7,268		
	Toplam	1787,031	225			

Tablo 22 incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “İyiliksever” [$F_{(2,223)}=4,310$; $p<,05$], “Evrenselcilik” [$F_{(2,223)}=5,968$; $p<,05$], “Güvenlik” [$F_{(2,223)}=4,618$; $p<,05$], “Özyönelim” [$F_{(2,223)}=6,705$; $p<,05$], “Geleneksellik” [$F_{(2,223)}=3,979$; $p<,05$], “Başarı” [$F_{(2,223)}=6,434$; $p<,05$], “Güç

[$F_{(2,223)}=5,772$; $p<,05$], “Uyma” [$F_{(2,223)}=3,506$; $p<,05$], “Uyarılım” [$F_{(2,223)}= 7,246$; $p<,05$] ve “Hazcılık” [$F_{(2,223)}=11,433$; $p<,05$] değer tiplerinden aldıkları puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu değer tiplerinde temel etkinin hangi değişkenden geldiğini belirlemek amacıyla varyansların homojenliğinin sağlandığı durumlarda Scheffe testi, sağlanmadığı durumlarda ise Games-Howell testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Öncelikleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe ve Games-Howell Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	İnternet Kullanım Düzeyi		Ortalama Farkı	Standart Hata	P
İyiliksever	Düşük	Orta	-3,716	1,413	,033
		İleri	-4,674	2,279	,124
	Orta	İleri	-,958	2,283	,916
Evrenselcilik	Düşük	Orta	-4,524	1,427	,005
		İleri	-5,096	2,163	,060
	Orta	İleri	-,572	2,104	,960
Güvenlik	Düşük	Orta	-2,916	,986	,014
		İleri	-2,498	1,589	,293
	Orta	İleri	,418	1,592	,966
Özyönelim	Düşük	Orta	-3,189	,989	,006
		İleri	-4,216	1,595	,032
	Orta	İleri	-1,027	1,598	,814
Geleneksellik	Düşük	Orta	-2,538	1,021	,048
		İleri	-3,348	1,646	,129
	Orta	İleri	-1,027	1,598	,814
Başarı	Düşük	Orta	-2,314	,894	,037
		İleri	-4,554	1,442	,008
	Orta	İleri	-2,240	1,444	,302
Güç	Düşük	Orta	-1,582	,907	,221
		İleri	-4,841	1,462	,005
	Orta	İleri	-3,258	1,465	,087
Uyma	Düşük	Orta	-1,786	,711	,045
		İleri	-1,801	1,147	,293
	Orta	İleri	-,015	1,149	1,000
Uyarılım	Düşük	Orta	-1,953	,640	,011
		İleri	-3,206	1,032	,009
	Orta	İleri	-1,253	1,034	,481
Hazcılık	Düşük	Orta	-1,699	,379	,000
		İleri	-1,819	,612	,013

Orta	İleri	-,120	,613	,981
------	-------	-------	------	------

Tablo 23 incelendiğinde, ilk olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “İyiliksever” değer tipi puanlarında çıkan farkın orta ve düşük düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, orta düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük bilgisayar kullanım becerisine sahip olanlara göre yakın oldukları kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme gibi konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

İkinci olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Evrenselcilik” değer tipi puanlarında çıkan farkın ileri, orta ve düşük düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, orta düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük bilgisayar kullanım becerisine sahip olanlara göre hoşgörülü olma ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme gibi konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Üçüncü olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Güvenlik” değer tipi puanlarında çıkan farkın orta ve düşük düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, orta düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük bilgisayar kullanım becerisine sahip olanlara göre toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği gibi konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Dördüncü olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Özyönelim” değer tipi puanlarında çıkan farkın ileri, orta ve düşük düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, ileri ve orta düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük bilgisayar kullanım becerisine sahip olanlara göre düşünce ve eylemlerinde daha bağımsız olduğu söylenebilir.

Beşinci olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Geleneksellik” değer tipi puanlarında çıkan farkın orta ve düşük düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, orta düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük bilgisayar kullanım becerisine sahip olanlara göre kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık gibi konularında daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Altıncı olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Başarı” değer tipi puanlarında çıkan farkın ileri, orta ve düşük düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, ileri ve orta düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük bilgisayar kullanım becerisine sahip olanlara göre kişisel başarı konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Yedinci olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Güç” değer tipi puanlarında çıkan farkın ileri ve düşük düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, ileri düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük bilgisayar kullanım becerisine sahip olanlara göre toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü gibi konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Sekizinci olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Uyma” değer tipi puanlarında çıkan farkın orta ve düşük düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, orta düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük bilgisayar kullanım becerisine sahip olanlara göre saygılı ve nazik olma ve beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması gibi konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Dokuzuncu olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Uyarılım” değer tipi puanlarında çıkan farkın ileri, orta ve düşük düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, ileri ve orta düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük bilgisayar kullanım becerisine sahip olanlara göre hayatta daha fazla heyecan ve yenilik arayışı içinde oldukları söylenebilir.

Onuncu ve son olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Hazcılık” değer tipi puanlarında çıkan farkın ileri, orta ve düşük düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, ileri ve orta düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük bilgisayar kullanım becerisine sahip olanlara göre zevke ve hayattan tat almaya yönelim konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

5.3.5.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin bilgisayar kullanım düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için grupların ortalama puanları Kruskal-Wallis H ile test edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Bilgisayar Kullanım Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Fark
Fikri mülkiyet	Düşük	102	118,20				
	Orta	100	109,11	2	1,037	,596	
	İleri	24	111,83				
Toplumsal etki	Düşük	102	121,42	2	3,024	,220	

	Orta	100	106,75			
	İleri	24	107,98			
Güvenlik ve kalite	Düşük	102	121,56	2	3,474	,176
	Orta	100	106,19			
	İleri	24	109,69			

Tablo 24. devam

Ölçek Alt Boyutu	Bilgisayar Kullanım Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Fark
Ağ doğruluğu	Düşük	102	119,92	2	2,890	,236	
	Orta	100	111,09				
	İleri	24	96,27				
Bilginin doğruluğu	Düşük	102	120,35	2	3,259	,196	
	Orta	100	106,30				
	İleri	24	114,40				

Tablo 24’te verilen değerler incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği’nin “Fikri mülkiyet” [$\chi^2_{(2)}=1,037$; $p>,05$], “Toplumsal etki” [$\chi^2_{(2)}=3,024$; $p>,05$], “Güvenlik ve kalite” [$\chi^2_{(2)}=3,474$; $p>,05$], “Ağ doğruluğu” [$\chi^2_{(2)}=2,890$; $p>,05$] ve “Bilginin doğruluğu” [$\chi^2_{(2)}=3,259$; $p>,05$] alt boyutundan aldıkları puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.3.6.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin İnternet Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin internet sahipliğine göre varyanslarının eşit olup olmadığı Levene Testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin İnternet Sahipliğine Göre Varyansların Homojenliği Testi

Ölçek Alt Boyutu	Levene Testi	sd1	sd2	p
İyiliksever	,381	1	224	,537
Evrenselcilik	,441	1	224	,507
Güvenlik	,104	1	224	,747
Özyönelim	,067	1	224	,797

Geleneksellik	,513	1	224	,475
Başarı	,913	1	224	,340
Güç	5,234	1	224	,023
Uyma	,142	1	224	,707
Uyarılım	9,799	1	224	,002
Hazcılık	8,592	1	224	,004

Tablo 25’te verilen sonuçlara göre, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Güvenlik”, “Özyönelim”, “Geleneksellik”, “Başarı” ve “Uyma” değer tiplerinde $p>0,05$ olduğundan verilerin homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. “Güç”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tipinde ise $p<0,05$ olduğundan verilerin heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin internet sahipliğine göre farklılaşma durumları bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin İnternet Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	İnternet Sahipliği	N	\bar{X}	SS	T	p
İyiliksever	Var	180	66,60	10,184	-2,433	,016
	Yok	46	70,65	9,659		
Evrenselcilik	Var	180	65,93	9,938	-2,353	,019
	Yok	46	69,89	11,088		
Güvenlik	Var	180	52,51	7,028	-1,417	,158
	Yok	46	54,17	7,383		
Özyönelim	Var	180	44,12	7,175	-,796	,427
	Yok	46	45,07	7,356		
Geleneksellik	Var	180	39,36	7,222	-2,140	,033
	Yok	46	41,93	7,576		
Başarı	Var	180	33,17	6,542	-2,456	,015
	Yok	46	35,78	5,989		
Güç	Var	180	31,13	6,265	-,792	,431
	Yok	46	32,11	7,724		
Uyma	Var	180	28,42	5,014	-2,282	,023
	Yok	46	30,33	5,258		
Uyarılım	Var	180	18,76	4,397	-,417	,678
	Yok	46	19,13	5,679		
Hazcılık	Var	180	13,43	2,594	,499	,620
	Yok	46	13,15	3,590		

Tablo 26’da verilen değerler incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde internet sahipliğine göre “İyiliksever” ($t=-2,433$; $p<0,05$), “Evrenselcilik” ($t=-2,353$; $p<0,05$), “Güvenlik” ($t=-1,417$; $p<0,05$), “Geleneksellik” ($t=-2,140$; $p<0,05$), “Başarı” ($t=-2,456$; $p<0,05$) ve “Uyma” ($t=-2,282$; $p<0,05$) değer tiplerinde anlamlı bir farklılık vardır.

Bu sonuçlara göre, ilk olarak, internet sahibi olmayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=70,65$) internet sahibi olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=66,60$) göre “İyiliksever (yakın olunan kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. İkinci olarak, internet sahibi olmayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=69,79$) internet sahibi olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=65,93$) göre “Evrenselcilik (hoşgörülü olma ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Üçüncü olarak, internet sahibi olmayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=54,17$) internet sahibi olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=52,51$) göre “Güvenlik (toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Dördüncü olarak, internet sahibi olmayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=41,93$) internet sahibi olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=39,36$) göre “Geleneksellik (kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Beşinci olarak, internet sahibi olmayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=35,78$) internet sahibi olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=33,17$) göre “Başarı (kişisel başarı)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Altıncı ve son olarak, internet sahibi olmayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=30,33$) internet sahibi olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=28,42$) göre “Uyma (ilişkilerinde saygılı ve nazik olma ve beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

5.3.6.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin İnternet Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin bilgisayar sahipliğine göre farklılaşma durumları Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin İnternet Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	İnternet Sahipliği	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fikri mülkiyet	Var	186	114,49	20608,50	3961,500	,645
	Yok	40	109,62	5042,50		
Toplumsal etki	Var	186	112,48	20245,50	3955,500	,624
	Yok	40	117,51	5405,50		
Güvenlik ve kalite	Var	186	112,24	20202,50	3912,500	,528
	Yok	40	118,45	5448,50		
Ağ doğruluğu	Var	186	114,29	20572,50	3997,500	,714
	Yok	40	110,40	5078,50		
Bilginin doğruluğu	Var	186	115,48	20786,50	3783,500	,288
	Yok	40	105,75	4864,50		

Tablo 27’de verilen değerler incelendiğinde, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin hiçbir alt boyutunda internet sahipliğine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuçlara göre her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, internet sahibi olan öğretmen adaylarının “Fikri mülkiyet”, “Ağ doğruluğu” ve “Bilginin doğruluğu” alt boyutlarında daha yüksek,” “Toplumsal etki” ve “Güvenlik ve kalite” alt boyutlarında ise daha düşük puanlar aldığı söylenebilir.

5.3.7.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin İnternet Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin internet kullanım düzeylerine göre varyanslarının eşit olup olmadığı Levene Testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin İnternet Kullanım Düzeyine Göre Varyansların Homojenliği Testi

Ölçek Alt Boyutu	Levene Testi	sd1	sd2	p
İyiliksever	2,144	2	223	,120
Evrenselcilik	6,634	2	223	,002
Güvenlik	4,162	2	223	,017
Özyönelim	3,536	2	223	,031
Geleneksellik	,126	2	223	,881
Başarı	2,430	2	223	,090
Güç	1,597	2	223	,205
Uyma	,438	2	223	,646
Uyarılım	2,000	2	223	,138
Hazcılık	2,016	2	223	,136

Tablo 28’de verilen sonuçlara göre, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden “İyiliksever”, “Geleneksellik”, “Başarı”, “Güç”, “Uyma”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tiplerinde $p>0,05$ olduğundan verilerin homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. “Evrenselcilik”, “Güvenlik” ve “Özyönelim” değer tipinde ise $p<0,05$ olduğundan verilerin heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin internet kullanım düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için grupların ortalama puanları tek yönlü varyans analizi (F testi) ile test edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 29, Tablo 30 ve Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 29. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının İnternet Kullanım Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	İnternet Kullanım Düzeyi	N	\bar{X}	SS
İyiliksever	Düşük	66	64,12	11,138
	Orta	116	69,18	9,189
	İleri	44	67,75	10,239
Evrenselcilik	Düşük	66	63,02	12,029
	Orta	116	68,41	9,064

İleri	44	67,93	9,191
-------	----	-------	-------

Tablo 29. devam

Ölçek Alt Boyutu	İnternet Kullanım Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Güvenlik	Düşük	66	50,21	8,114
	Orta	116	54,34	6,122
	İleri	44	52,89	6,972
Özyönelim	Düşük	66	41,47	8,166
	Orta	116	45,58	6,315
	İleri	44	45,23	6,830
Geleneksellik	Düşük	66	37,30	7,207
	Orta	116	41,16	7,086
	İleri	44	40,36	7,431
Başarı	Düşük	66	32,17	7,027
	Orta	116	33,97	5,898
	İleri	44	35,30	6,883
Güç	Düşük	66	29,42	6,087
	Orta	116	32,12	6,267
	İleri	44	32,11	7,595
Uyma	Düşük	66	27,21	5,365
	Orta	116	29,65	4,750
	İleri	44	28,98	5,196
Uyarılım	Düşük	66	17,83	4,923
	Orta	116	18,97	4,674
	İleri	44	19,98	4,049
Hazcılık	Düşük	66	12,48	3,065
	Orta	116	13,72	2,610
	İleri	44	13,82	2,722

Tablo 29’da verilen değerler incelendiğinde, ilk olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Güvenlik”, “Özyönelim”, “Geleneksellik”, “Güç” ve “Uyma” değer tiplerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre bu değer tiplerindeki en yüksek ortalama puanın, orta düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla, ileri düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip öğretmen adayların izlediği görülmektedir. İkinci olarak ise, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Başarı”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tiplerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre bu değer tiplerindeki en yüksek ortalama puanın, ileri düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla, orta düzeyde

internet kullanım becerisine sahip olan ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip öğretmen adayların izlediği görülmektedir.

Ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının İnternet Kullanım Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
İyiliksever	Guruplar arası	1082,743	2	541,371	5,418	,005
	Grup içi	22282,479	223	99,921		
	Toplam	23365,221	225			
Evrenselcilik	Guruplar arası	1299,860	2	649,930	6,446	,002
	Grup içi	22485,737	223	100,833		
	Toplam	23785,597	225			
Güvenlik	Guruplar arası	715,535	2	357,767	7,471	,001
	Grup içi	10679,350	223	47,889		
	Toplam	11394,885	225			
Özyönelim	Guruplar arası	755,850	2	377,925	7,713	,001
	Grup içi	10926,468	223	48,998		
	Toplam	11682,319	225			
Geleneksellik	Guruplar arası	639,765	2	319,883	6,190	,002
	Grup içi	11524,009	223	51,677		
	Toplam	12163,774	225			
Başarı	Guruplar arası	275,889	2	137,944	3,327	,038
	Grup içi	9247,248	223	41,467		
	Toplam	9523,137	225			
Güç	Guruplar arası	339,247	2	169,624	4,022	,019
	Grup içi	9404,863	223	42,174		
	Toplam	9744,111	225			
Uyma	Guruplar arası	250,917	2	125,459	4,972	,008
	Grup içi	5626,516	223	25,231		
	Toplam	5877,434	225			
Uyarılım	Guruplar arası	125,605	2	62,802	2,923	,056
	Grup içi	4792,006	223	21,489		
	Toplam	4917,611	225			
Hazcılık	Guruplar arası	74,389	2	37,194	4,843	,009
	Grup içi	1712,642	223	7,680		
	Toplam	1787,031	225			

Tablo 30 incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Uyarılım” [$F_{(2,223)}=2,923$; $p>,05$] değer tipinden aldıkları puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken,

“İyiliksever” [$F_{(2,223)}=5,418$; $p<,05$], “Evrenselcilik” [$F_{(2,223)}=6,446$; $p<,05$], “Güvenlik” [$F_{(2,223)}=7,471$; $p<,05$], “Özyönelim” [$F_{(2,223)}=7,713$; $p<,05$], “Geleneksellik” [$F_{(2,223)}=6,190$; $p<,05$], “Başarı” [$F_{(2,223)}=3,327$; $p<,05$], “Güç” [$F_{(2,223)}=4,022$; $p<,05$], “Uyma” [$F_{(2,223)}=4,972$; $p<,05$] ve “Hazcılık” [$F_{(2,223)}=4,843$; $p<,05$] değer tiplerinden aldıkları puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu değer tiplerinde temel etkinin hangi değişkenden geldiğini belirlemek amacıyla varyansların homojenliğinin sağlandığı durumlarda Scheffe testi, sağlanmadığı durumlarda ise Games-Howell testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının İnternet Kullanım Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Öncelikleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe ve Games-Howell Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	İnternet Kullanım Düzeyi	Ortalama Farkı	Standart Hata	p	
İyiliksever	Düşük	Orta	-5,060	1,541	,005
		İleri	-3,629	1,945	,178
	Orta	İleri	1,431	1,770	,722
Evrenselcilik	Düşük	Orta	-5,390	1,703	,006
		İleri	-4,917	2,028	,045
	Orta	İleri	,473	1,621	,954
Güvenlik	Düşük	Orta	-4,124	1,149	,001
		İleri	-2,674	1,450	,161
	Orta	İleri	1,450	1,195	,449
Özyönelim	Düşük	Orta	-4,108	1,164	,002
		İleri	-3,758	1,439	,028
	Orta	İleri	,350	1,185	,953
Geleneksellik	Düşük	Orta	-3,861	1,108	,003
		İleri	-3,061	1,399	,094
	Orta	İleri	,800	1,273	,821
Başarı	Düşük	Orta	-1,807	,993	,193
		İleri	-3,129	1,253	,046
	Orta	İleri	-1,321	1,140	,512
Güç	Düşük	Orta	-2,696	1,001	,028
		İleri	-2,689	1,264	,106
	Orta	İleri	,007	1,150	1,000
Uyma	Düşük	Orta	-2,434	,774	,008

	İleri	-1,765	,978	,198
Orta	İleri	,669	,889	,754

Tablo 31. devam

Ölçek Alt Boyutu	İnternet Kullanım Düzeyi	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Uyarılım	Düşük	Orta	,715	,287
		İleri	,902	,062
	Orta	İleri	-1,012	,821
Hazcılık	Düşük	Orta	,427	,017
		İleri	,539	,049
	Orta	İleri	-,103	,491

Tablo 31 incelendiğinde, ilk olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “İyiliksever” değer tipi puanlarında çıkan farkın orta ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, orta düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük internet kullanım becerisine sahip olanlara göre yakın oldukları kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme gibi konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

İkinci olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Evrenselcilik” değer tipi puanlarında çıkan farkın ileri, orta ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, ileri ve orta düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük internet kullanım becerisine sahip olanlara göre hoşgörülü olma ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme gibi konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Üçüncü olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Güvenlik” değer tipi puanlarında çıkan farkın orta ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, orta düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük internet kullanım becerisine sahip olanlara göre toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği gibi konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Dördüncü olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Özyönelim” ileri, orta ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, ileri ve orta düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük internet kullanım becerisine sahip olanlara göre düşünce ve eylemlerinde daha bağımsız olduğu söylenebilir.

Beşinci olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Geleneksellik” değer tipi puanlarında çıkan farkın orta ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, orta düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük internet kullanım becerisine sahip olanlara göre kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık gibi konularında daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Altıncı olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Başarı” değer tipi puanlarında çıkan farkın ileri ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, ileri düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük internet kullanım becerisine sahip olanlara göre kişisel başarı konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Yedinci olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Güç” değer tipi puanlarında çıkan farkın orta ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, orta düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük internet kullanım becerisine sahip olanlara göre toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü gibi konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Sekizinci olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Uyma” değer tipi puanlarında çıkan farkın orta ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından

kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, orta düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük internet kullanım becerisine sahip olanlara göre saygılı ve nazik olma ve beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması gibi konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Dokuzuncu ve son olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Hazırcılık” değer tipi puanlarında çıkan farkın ileri, orta ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, ileri ve orta düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük internet kullanım becerisine sahip olanlara göre zevke ve hayattan tat almaya yönelim konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

5.3.7.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin İnternet Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin internet kullanım düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için grupların ortalama puanları Kruskal-Wallis H ile test edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin İnternet Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	İnternet Kullanım Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Fark
Fikri mülkiyet	Düşük	66	115,89	2	,953	,621	
	Orta	116	115,34				
	İleri	44	105,06				
Toplumsal etki	Düşük	66	121,59	2	1,978	,372	
	Orta	116	112,08				
	İleri	44	105,11				
Güvenlik ve kalite	Düşük	66	122,53	2	2,149	,341	
	Orta	116	110,01				
	İleri	44	109,16				
Ağ doğruluğu	Düşük	66	126,95	2	6,103	,047	Düşük>İleri
	Orta	116	112,38				
	İleri	44	96,27				

Bilginin doğruluğu	Düşük	66	122,55	2	3,073	,215
	Orta	116	111,84			
	İleri	44	104,32			

Tablo 32’de verilen değerler incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği’nin “Fikri mülkiyet” [$\chi^2_{(2)}=,953$; $p>,05$], “Toplumsal etki” [$\chi^2_{(2)}=1,978$; $p>,05$], “Güvenlik ve kalite” [$\chi^2_{(2)}=2,149$; $p>,05$] ve “Bilginin doğruluğu” [$\chi^2_{(2)}=6,103$; $p>,05$] alt boyutundan aldıkları puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamazken, “Ağ doğruluğu” [$\chi^2_{(2)}=3,073$; $p>,05$] alt boyutundan aldıkları puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

İstatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu “Ağ doğruluğu” [$\chi^2_{(2)}=6,103$; $p>,05$] alt boyutundaki farkın hangi değişkenden geldiğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda farkın ileri ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının sıra ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, ileri düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının düşük internet kullanım becerisine sahip olanlara göre ağ doğruluğu alt boyutunda bilişim teknolojilerini etik dışı kullanımlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

5.3.8.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Yerleşim Yerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin yerleşim yerlerine göre varyanslarının eşit olup olmadığı Levene Testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Yerleşim Yerlerine Göre Varyansların Homojenliği Testi

Ölçek Alt Boyutu	Levene Testi	sd1	sd2	p
İyiliksever	1,789	1	224	,182
Evrenselcilik	3,966	1	224	,048
Güvenlik	1,614	1	224	,205

Özyönelim	1,760	1	224	,186
Geleneksellik	,002	1	224	,961
Başarı	1,387	1	224	,240

Tablo 33. devam

Ölçek Alt Boyutu	Levene Testi	sd1	sd2	p
Güç	,002	1	224	,963
Uyma	1,111	1	224	,293
Uyarılım	5,200	1	224	,024
Hazcılık	5,350	1	224	,022

Tablo 33'te verilen sonuçlara göre, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden “İyiliksever”, “Güvenlik”, “Özyönelim”, “Geleneksellik”, “Başarı”, “Güç” ve “Uyma” değer tiplerinde $p>0,05$ olduğundan verilerin homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. “Evrenselcilik”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” ve değer tiplerinde ise $p<0,05$ olduğundan verilerin heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin yerleşim yerlerine göre farklılaşma durumları bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Yerleşim Yerine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	SS	T	p
İyiliksever	İl merkezi	137	68,31	9,801	1,620	,107
	İlçe ve köy	89	66,07	10,676		
Evrenselcilik	İl merkezi	137	68,00	9,476	2,230	,027
	İlçe ve köy	89	64,80	11,191		
Güvenlik	İl merkezi	137	53,51	6,648	1,741	,083
	İlçe ve köy	89	51,83	7,711		
Özyönelim	İl merkezi	137	45,26	6,803	2,476	,014
	İlçe ve köy	89	42,85	7,596		
Geleneksellik	İl merkezi	137	40,04	7,368	,413	,680
	İlçe ve köy	89	39,63	7,363		
Başarı	İl merkezi	137	34,40	6,304	2,014	,045
	İlçe ve köy	89	32,63	6,699		
Güç	İl merkezi	137	32,07	6,506	2,095	,037
	İlçe ve köy	89	30,20	6,572		
Uyma	İl merkezi	137	29,20	4,890	1,460	,146
	İlçe ve köy	89	28,19	5,404		

Uyarılım	İl merkezi	137	19,38	4,356	2,137	,034
	İlçe ve köy	89	17,99	5,037		
Hazcılık	İl merkezi	137	13,87	2,537	3,202	,002
	İlçe ve köy	89	12,62	3,066		

Tablo 34’te verilen değerler incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden “Evrenselcilik” ($t=2,230$; $p<0,05$), “Özyönelim” ($t=2,476$; $p<0,05$), “Başarı” ($t=2,014$; $p<0,05$), “Güç” ($t=2,095$; $p<0,05$), “Uyarılım” ($t=2,137$; $p<0,05$) ve “Hazcılık” ($t=3,202$; $p<0,05$) değer tiplerinde yerleşim yeri açısından anlamlı bir farklılık vardır. Diğer değer önceliklerinden “İyiliksever”, “Güvenlik”, “Geleneksellik” ve “Uyma” değer tiplerinde ise yerleşim yeri açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu sonuçlara göre, ilk olarak, yerleşim yeri il merkezi olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=68,00$) yerleşim yeri ilçe ve köy olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=64,80$) göre “Evrenselcilik (hoşgörülü olma ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. İkinci olarak, yerleşim yeri il merkezi olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=45,26$) yerleşim yeri ilçe ve köy olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=42,85$) göre “Özyönelim (düşünce ve eylemlerinde bağımsız olma)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Üçüncü olarak, yerleşim yeri il merkezi olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=34,40$) yerleşim yeri ilçe ve köy olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=32,63$) göre “Başarı (kişisel başarı)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Dördüncü olarak, yerleşim yeri il merkezi olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=32,07$) yerleşim yeri ilçe ve köy olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=30,20$) göre “Güç (toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücüne sahip olma)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Beşinci olarak, yerleşim yeri il merkezi olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=19,38$) yerleşim yeri ilçe ve köy olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=17,99$) göre “Uyarılım (hayatta heyecan ve yenilik arayışı içinde olmak)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Altıncı ve son olarak, yerleşim yeri il merkezi olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=13,87$) yerleşim yeri ilçe ve köy olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=12,62$) göre “Hazcılık (zevke ve hayattan tat almaya yönelim)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

5.3.8.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin yerleşim yerlerine göre farklılaşma durumları Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Yerleşim Yeri	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fikri mülkiyet	İl merkezi	137	107,64	14746,00	5293,000	,088
	İlçe ve köy	89	122,53	10905,00		
Toplumsal etki	İl merkezi	137	106,81	14633,50	5180,500	,045
	İlçe ve köy	89	123,79	11017,50		
Güvenlik ve kalite	İl merkezi	137	112,96	15475,50	6022,500	,866
	İlçe ve köy	89	114,33	10175,50		
Ağ doğruluğu	İl merkezi	137	110,25	15104,00	5651,000	,345
	İlçe ve köy	89	118,51	10547,00		
Bilginin doğruluğu	İl merkezi	137	110,18	15094,50	5641,500	,263
	İlçe ve köy	89	118,61	22723,00		

Tablo 35’te verilen değerler incelendiğinde, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin sadece “Toplumsal etki” alt boyutunda yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık vardır ($U=5180,500$; $p<0,05$). Bu sonuçlara göre, yerleşim yerleri ilçe ve köy merkezi olan öğretmen adaylarının il merkezi olanlara göre toplumu sosyal olarak olumsuz yönde etkileyen konularda daha fazla etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışı sergilediklerini göstermektedir.

5.3.9.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin sınıf düzeylerine göre varyanslarının eşit olup olmadığı Levene Testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Varyansların Homojenliği Testi

Ölçek Alt Boyutu	Levene Testi	sd1	sd2	p
İyiliksever	3,432	3	222	,018
Evrenselcilik	2,075	3	222	,104
Güvenlik	,323	3	222	,809
Özyönelim	,783	3	222	,504
Geleneksellik	,841	3	222	,473
Başarı	1,934	3	222	,125
Güç	,650	3	222	,583
Uyma	,485	3	222	,693
Uyarılım	1,912	3	222	,128
Hazcılık	1,303	3	222	,274

Tablo 36’da verilen sonuçlara göre, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden “Evrenselcilik”, “Güvenlik”, “Özyönelim” “Geleneksellik”, “Başarı”, “Güç”, “Uyma”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tiplerinde $p>0,05$ olduğundan verilerin homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. “İyiliksever” değer tipinde ise $p<0,05$ olduğundan verilerin heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için grupların ortalama puanları tek yönlü varyans analizi (F testi) ile test edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 37, Tablo 38 ve Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 37. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
İyiliksever	1. Sınıf	62	67,21	9,328
	2. Sınıf	64	67,28	10,949
	3. Sınıf	66	69,94	8,735
	4. Sınıf	34	63,21	11,700
Evrenselcilik	1. Sınıf	62	66,31	10,213

2. Sınıf	64	66,61	9,912
3. Sınıf	66	68,62	9,353
4. Sınıf	34	64,12	12,392

Tablo 37. devam

Ölçek Alt Boyutu	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Güvenlik	1. Sınıf	62	52,65	6,985
	2. Sınıf	64	52,73	6,550
	3. Sınıf	66	54,61	7,101
	4. Sınıf	34	50,03	7,709
Özyönelim	1. Sınıf	62	43,40	6,774
	2. Sınıf	64	44,81	7,527
	3. Sınıf	66	45,89	6,789
	4. Sınıf	34	41,94	7,576
Geleneksellik	1. Sınıf	62	39,47	7,045
	2. Sınıf	64	39,80	7,933
	3. Sınıf	66	42,06	6,793
	4. Sınıf	34	36,56	6,680
Başarı	1. Sınıf	62	33,68	6,368
	2. Sınıf	64	34,19	7,147
	3. Sınıf	66	34,21	5,521
	4. Sınıf	34	31,85	7,182
Güç	1. Sınıf	62	31,56	6,401
	2. Sınıf	64	32,75	6,728
	3. Sınıf	66	31,23	6,363
	4. Sınıf	34	28,44	6,383
Uyma	1. Sınıf	62	28,92	5,186
	2. Sınıf	64	29,30	5,206
	3. Sınıf	66	29,26	4,792
	4. Sınıf	34	26,79	5,133
Uyarılım	1. Sınıf	62	17,87	5,240
	2. Sınıf	64	19,27	4,307
	3. Sınıf	66	19,24	4,591
	4. Sınıf	34	18,97	4,345
Hazcılık	1. Sınıf	62	12,66	3,188
	2. Sınıf	64	13,78	2,542
	3. Sınıf	66	13,67	2,814
	4. Sınıf	34	13,35	2,448

Tablo 37’de verilen değerler incelendiğinde, ilk olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Güvenlik”, “Özyönelim”, “Geleneksellik” ve “Başarı” değer tiplerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre bu değer tiplerindeki en yüksek ortalama puanın 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir.

Bunları sırasıyla, 2, 1 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayların izlediği görülmektedir.

İkinci olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tiplerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre bu değer tiplerindeki en yüksek ortalama puanın 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla, 3, 4 ve 1. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayların izlediği görülmektedir.

Üçüncü olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Güç” değer tipinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre bu değer tipindeki en yüksek ortalama puanın 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla, 1, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayların izlediği görülmektedir.

Dördüncü ve son olarak ise, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Uyma” değer tipinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre bu değer tipindeki en yüksek ortalama puanın 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla, 3, 1 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayların izlediği görülmektedir.

Ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
İyiliksever	Guruplar arası	1026,693	3	342,231	3,401	,019
	Grup içi	22338,528	222	100,624		
	Toplam	23365,221	225			
Evrenselcilik	Guruplar arası	480,126	3	160,042	1,525	,209
	Grup içi	23305,472	222	104,980		
	Toplam	23785,597	225			
Güvenlik	Guruplar arası	477,479	3	159,160	3,236	,023
	Grup içi	10917,406	222	49,178		
	Toplam	11394,885	225			

Özyönelim	Guruplar arası	423,509	3	141,170	2,784	,042
	Grup içi	11258,809	222	50,715		
	Toplam	11682,319	225			

Tablo 38. devam

Ölçek Alt Boyutu	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Geleneksellik	Guruplar arası	699,840	3	233,280	4,517	,004
	Grup içi	11463,935	222	51,639		
	Toplam	12163,774	225			
Başarı	Guruplar arası	148,544	3	49,515	1,173	,321
	Grup içi	9374,593	222	42,228		
	Toplam	9523,137	225			
Güç	Guruplar arası	416,895	3	138,965	3,308	,021
	Grup içi	9327,215	222	42,014		
	Toplam	9744,111	225			
Uyma	Guruplar arası	167,297	3	55,766	2,168	,093
	Grup içi	5710,136	222	25,721		
	Toplam	5877,434	225			
Uyarılım	Guruplar arası	81,067	3	27,022	1,240	,296
	Grup içi	4836,544	222	21,786		
	Toplam	4917,611	225			
Hazcılık	Guruplar arası	47,775	3	15,925	2,033	,110
	Grup içi	1739,256	222	7,834		
	Toplam	1787,031	225			

Tablo 38 incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Evrenselcilik” [$F_{(3,222)}=1,525$; $p>,05$], “Başarı” [$F_{(3,222)}=1,173$; $p>,05$], “Uyma” [$F_{(3,222)}=2,168$; $p>,05$], “Uyarılım” [$F_{(3,222)}=1,240$; $p>,05$] ve “Hazcılık” [$F_{(3,222)}=2,033$; $p>,05$] değer tiplerinden aldıkları puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, “İyiliksever” [$F_{(3,222)}=3,401$; $p<,05$], “Güvenlik” [$F_{(3,222)}=3,236$; $p<,05$], “Özyönelim” [$F_{(3,222)}=2,784$; $p<,05$], “Geleneksellik” [$F_{(3,222)}=4,517$; $p<,05$] ve “Güç” [$F_{(3,222)}=3,308$; $p<,05$] değer tiplerinden aldıkları puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu değer tiplerinde temel etkinin hangi değişkenden geldiğini belirlemek amacıyla varyansların homojenliğinin sağlandığı durumlarda Scheffe testi, sağlanmadığı durumlarda ise Games-Howell testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Öncelikleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe ve Games-Howell Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Sınıf Düzeyi	Ortalama Farkı	Standart Hata	p	
İyiliksever	1. Sınıf	2. Sınıf	-,072	1,788	1,000
		3. Sınıf	-2,730	7,774	,501
		4. Sınıf	4,004	2,141	,324
	2. Sınıf	3. Sınıf	-2,658	1,760	,517
		4. Sınıf	4,075	2,129	,303
		3. Sınıf	4. Sınıf	6,734	2,277
Evrenselcilik	1. Sınıf	2. Sınıf	-,303	1,826	,999
		3. Sınıf	-2,315	1,812	,653
		4. Sınıf	2,189	2,187	,801
	2. Sınıf	3. Sınıf	-2,012	1,797	,741
		4. Sınıf	2,492	2,174	,726
		3. Sınıf	4. Sınıf	4,504	2,163
Güvenlik	1. Sınıf	2. Sınıf	-,089	1,250	1,000
		3. Sınıf	-1,961	1,240	,477
		4. Sınıf	2,616	1,497	,385
	2. Sınıf	3. Sınıf	-1,872	1,230	,511
		4. Sınıf	2,705	1,488	,350
		3. Sınıf	4. Sınıf	-4,577	1,480
Özyönelim	1. Sınıf	2. Sınıf	-1,409	1,269	,745
		3. Sınıf	-2,491	1,260	,274
		4. Sınıf	1,462	1,520	,819
	2. Sınıf	3. Sınıf	-1,081	1,249	,861
		4. Sınıf	2,871	1,511	,309
		3. Sınıf	4. Sınıf	3,953	1,503
Geleneksellik	1. Sınıf	2. Sınıf	-,329	1,281	,996
		3. Sınıf	-2,593	1,271	,247
		4. Sınıf	2,909	1,534	,311
	2. Sınıf	3. Sınıf	-2,264	1,261	,361
		4. Sınıf	3,238	1,525	,215
		3. Sınıf	4. Sınıf	5,502	1,517
Başarı	1. Sınıf	2. Sınıf	-,510	1,158	,978
		3. Sınıf	-,535	1,149	,975
		4. Sınıf	1,824	1,387	,631
	2. Sınıf	3. Sınıf	-,025	1,140	1,000
		4. Sınıf	2,335	1,379	,415
		3. Sınıf	4. Sınıf	2,359	1,372
Güç	1. Sınıf	2. Sınıf	-1,185	1,155	,788
		3. Sınıf	,337	1,146	,993
		4. Sınıf	3,123	1,383	,168
	2. Sınıf	3. Sınıf	1,523	1,137	,617
		4. Sınıf	4,309	1,376	,022
		3. Sınıf	4. Sınıf	2,786	1,368

Tablo 39. devam

Ölçek Alt Boyutu	Sınıf Düzeyi	Ortalama Farkı	Standart Hata	P	
Uyma	1. Sınıf	2. Sınıf	-,378	,904	,982
		3. Sınıf	-,338	,897	,986
		4. Sınıf	2,125	1,082	,280
	2. Sınıf	3. Sınıf	,039	,890	1,000
		4. Sınıf	2,503	1,076	,148
		3. Sınıf	4. Sınıf	2,463	1,071
Uyarılım	1. Sınıf	2. Sınıf	-1,395	,832	,423
		3. Sınıf	-1,371	,826	,432
		4. Sınıf	-1,100	,996	,749
	2. Sınıf	3. Sınıf	,023	,819	1,000
		4. Sınıf	,295	,991	,993
		3. Sınıf	4. Sınıf	,272	,985
Hazcılık	1. Sınıf	2. Sınıf	-1,120	,499	,172
		3. Sınıf	-1,005	,495	,251
		4. Sınıf	-,692	,597	,720
	2. Sınıf	3. Sınıf	,115	,491	,997
		4. Sınıf	,428	,594	,914
		3. Sınıf	4. Sınıf	,314	,591

Tablo 39 incelendiğinde, ilk olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “İyiliksever” değer tipi puanlarında çıkan farkın 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4. sınıfa öğrenim görenlere göre yakın oldukları kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme gibi konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

İkinci olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Güvenlik” değer tipi puanlarında çıkan farkın 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3. sınıfa öğrenim görenlere göre toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği gibi konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Üçüncü olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “özyönelim” değer tipi puanlarında çıkan farkın 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4. sınıfa öğrenim görenlere göre düşünce ve eylemlerinde daha bağımsız olduğu söylenebilir.

Dördüncü olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Geleneksellik” değer tipi puanlarında çıkan farkın 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4. sınıfa öğrenim görenlere göre kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık gibi konularında daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Beşinci ve son olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Güç” değer tipi puanlarında çıkan farkın 2 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4. sınıfa öğrenim görenlere göre toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü gibi konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

5.3.9.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için grupların ortalama puanları Kruskal-Wallis H ile test edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Fikri mülkiyet	1. Sınıf	62	125,47	3	3,526	,317
	2. Sınıf	64	106,20			
	3. Sınıf	66	113,45			
	4. Sınıf	34	105,51			
Toplumsal etki	1. Sınıf	62	125,73	3	3,510	,319
	2. Sınıf	64	109,93			
	3. Sınıf	66	106,32			
	4. Sınıf	34	111,87			

Tablo 40. devam

Ölçek Alt Boyutu	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Güvenlik ve kalite	1. Sınıf	62	119,34	3	1,273	,736
	2. Sınıf	64	114,46			
	3. Sınıf	66	107,58			
	4. Sınıf	34	112,53			
Ağ doğruluğu	1. Sınıf	62	123,10	3	2,230	,526
	2. Sınıf	64	113,39			
	3. Sınıf	66	107,59			
	4. Sınıf	34	107,66			
Bilginin doğruluğu	1. Sınıf	62	118,60	3	5,296	,151
	2. Sınıf	64	120,98			
	3. Sınıf	66	100,61			
	4. Sınıf	34	115,12			

Tablo 40'ta verilen değerler incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği'nin "Fikri mülkiyet" [$\chi^2_{(3)}=3,526$; $p>,05$], "Toplumsal etki" [$\chi^2_{(3)}=3,510$; $p>,05$], "Güvenlik ve kalite" [$\chi^2_{(3)}=1,273$; $p>,05$], "Ağ doğruluğu" [$\chi^2_{(3)}=2,230$; $p>,05$] ve "Bilginin doğruluğu" [$\chi^2_{(3)}=5,296$; $p>,05$] alt boyutundan aldıkları puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.3.10.a. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Barınma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin barınma durumlarına göre varyanslarının eşit olup olmadığı Levene Testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Barınma Durumuna Göre Varyansların Homojenliği Testi

Ölçek Alt Boyutu	Levene Testi	sd1	sd2	p
İyiliksever	,030	2	223	,971
Evrenselcilik	,469	2	223	,626
Güvenlik	,089	2	223	,915
Özyönelim	,150	2	223	,861
Geleneksellik	,087	2	223	,917

Tablo 41. devam

Ölçek Alt Boyutu	Levene Testi	sd1	sd2	p
Başarı	1,424	2	223	,243
Güç	,448	2	223	,640
Uyma	,723	2	223	,486
Uyarılım	,195	2	223	,823
Hazcılık	2,337	2	223	,099

Tablo 41’de verilen sonuçlara göre, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Güvenlik”, “Özyönelim” “Geleneksellik”, “Başarı”, “Güç”, “Uyma”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tiplerinde $p>0,05$ olduğundan verilerin homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin barınma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için grupların ortalama puanları tek yönlü varyans analizi (F testi) ile test edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 42, Tablo 43 ve Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 42. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Barınma Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Barınma Durumu	N	\bar{X}	SS
İyiliksever	Aile	108	67,91	10,142
	Arkadaş	50	68,58	10,430
	Yurt	68	65,81	10,045
Evrenselcilik	Aile	108	67,51	9,990
	Arkadaş	50	67,16	11,109
	Yurt	68	65,21	10,094
Güvenlik	Aile	108	53,17	6,905
	Arkadaş	50	53,10	7,667
	Yurt	68	52,16	7,089
Özyönelim	Aile	108	44,85	7,307
	Arkadaş	50	45,18	7,297
	Yurt	68	42,81	6,842
Geleneksellik	Aile	108	40,15	7,487
	Arkadaş	50	41,54	6,990
	Yurt	68	38,24	7,168
Başarı	Aile	108	34,25	6,139
	Arkadaş	50	35,00	6,743
	Yurt	68	31,88	6,603

Tablo 42. devam

Ölçek Alt Boyutu	Barınma Durumu	N	\bar{X}	SS
Güç	Aile	108	31,58	6,656
	Arkadaş	50	32,36	6,856
	Yurt	68	30,18	6,169
Uyma	Aile	108	28,95	5,136
	Arkadaş	50	29,28	5,383
	Yurt	68	28,22	4,883
Uyarılım	Aile	108	19,16	4,602
	Arkadaş	50	19,50	4,581
	Yurt	68	17,82	4,763
Hazcılık	Aile	108	13,71	2,619
	Arkadaş	50	13,68	3,080
	Yurt	68	12,62	2,818

Tablo 42’de verilen değerler incelendiğinde, ilk olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “İyiliksever”, “Özyönelim”, “Güç”, “Geleneksellik”, “Başarı”, “Uyma” ve “Uyarılım” değer tiplerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre bu değer tiplerindeki en yüksek ortalama puanın arkadaşları ile birlikte ikamet eden öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla, ailesi ile birlikte ikamet eden ve yurttan ikamet eden öğretmen adayların izlediği görülmektedir.

İkinci olarak ise, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Evrenselcilik”, “Güvenlik” ve “Hazcılık” değer tiplerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre bu değer tiplerindeki en yüksek ortalama puanın, ailesi ile birlikte ikamet eden öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla, arkadaşları ile birlikte ikamet eden ve yurttan ikamet eden öğretmen adayların izlediği görülmektedir.

Ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Barınma Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
İyiliksever	Guruplar arası	269,452	2	134,726	1,301	,274
	Grup içi	23095,769	223	103,568		
	Toplam	23365,221	225			
Evrenselcilik	Guruplar arası	232,769	2	116,384	1,102	,334
	Grup içi	23552,828	223	105,618		
	Toplam	23785,597	225			
Güvenlik	Guruplar arası	46,164	2	23,082	,454	,636
	Grup içi	11348,721	223	50,891		
	Toplam	11394,885	225			
Özyönelim	Guruplar arası	222,794	2	111,397	2,168	,117
	Grup içi	11459,524	223	51,388		
	Toplam	11682,319	225			
Geleneksellik	Guruplar arası	329,489	2	164,745	3,104	,047
	Grup içi	11834,285	223	53,069		
	Toplam	12163,774	225			
Başarı	Guruplar arası	341,828	2	170,914	4,151	,017
	Grup içi	9181,309	223	41,172		
	Toplam	9523,137	225			
Güç	Guruplar arası	150,458	2	75,229	1,749	,176
	Grup içi	9593,652	223	43,021		
	Toplam	9744,111	225			
Uyma	Guruplar arası	36,894	2	18,447	,704	,496
	Grup içi	5840,540	223	26,191		
	Toplam	5877,434	225			
Uyarılımlım	Guruplar arası	102,904	2	51,452	2,383	,095
	Grup içi	4814,706	223	21,591		
	Toplam	4917,611	225			
Hazcılık	Guruplar arası	55,990	2	27,995	3,606	,029
	Grup içi	1731,041	223	7,763		
	Toplam	1787,031	225			

Tablo 43 incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “İyiliksever [$F_{(2,223)}=1,301$; $p>,05$], “Evrenselcilik” [$F_{(2,223)}=1,102$; $p>,05$], “Güvenlik” [$F_{(2,223)}=,454$; $p>,05$], “Özyönelim” [$F_{(2,223)}=2,168$; $p>,05$], “Güç” [$F_{(2,223)}=1,749$; $p>,05$], “Uyma” [$F_{(2,223)}=,704$; $p>,05$] ve “Uyarılımlım” [$F_{(2,223)}=2,383$; $p>,05$] değer tiplerinden aldıkları puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, “Geleneksellik” [$F_{(2,223)}=3,104$; $p<,05$], “Başarı” [$F_{(2,223)}=4,151$; $p<,05$] ve “Hazcılık” [$F_{(2,223)}=3,606$; $p<,05$] değer

tiplerinden aldıkları puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu değer tiplerinde temel etkinin hangi değişkenden geldiğini belirlemek amacıyla varyansların homojenliğinin sağlandığı durumlarda Scheffe testi, sağlanmadığı durumlarda ise Games-Howell testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Barınma Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Öncelikleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe ve Games-Howell Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Barınma Durumu	Ortalama Farkı	Standart Hata	p	
İyiliksever	Aile	Arkadaş	-,673	1,741	,928
		Yurt	2,099	1,575	,413
	Arkadaş	Yurt	2,771	1,896	,345
Evrenselcilik	Aile	Arkadaş	,349	1,758	,980
		Yurt	2,303	1,591	,352
	Arkadaş	Yurt	1,954	1,915	,595
Güvenlik	Aile	Arkadaş	,067	1,220	,999
		Yurt	1,005	1,104	,662
	Arkadaş	Yurt	,938	1,329	,780
Özyönelim	Aile	Arkadaş	-,328	1,226	,965
		Yurt	2,043	1,110	,186
	Arkadaş	Yurt	2,371	1,335	,209
Geleneksellik	Aile	Arkadaş	-1,392	1,223	,493
		Yurt	1,913	1,129	,211
	Arkadaş	Yurt	3,305	1,316	,036
Başarı	Aile	Arkadaş	-,750	1,098	,792
		Yurt	2,368	,993	,061
	Arkadaş	Yurt	3,118	1,195	,035
Güç	Aile	Arkadaş	-,777	1,122	,787
		Yurt	1,407	1,015	,385
	Arkadaş	Yurt	2,184	1,222	,205
Uyma	Aile	Arkadaş	-,326	,875	,933
		Yurt	,733	,792	,652
	Arkadaş	Yurt	1,059	,953	,540
Uyarılım	Aile	Arkadaş	-,343	,795	,911
		Yurt	1,334	,719	,182
	Arkadaş	Yurt	1,676	,866	,156
Hazcılık	Aile	Arkadaş	,033	,477	,998
		Yurt	1,095	,431	,042
	Arkadaş	Yurt	1,062	,519	,126

Tablo 44 incelendiğinde, ilk olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Geleneksellik” değer tipi puanlarında çıkan farkın arkadaşları ile birlikte ikamet eden ve yurttan ikamet eden öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, arkadaşları ile birlikte ikamet eden öğretmen adaylarının yurttan ikamet edenlere göre kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık gibi konularında daha duyarlı oldukları söylenebilir.

İkinci olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Başarı” değer tipi puanlarında çıkan farkın arkadaşları ile birlikte ikamet eden ve yurttan ikamet eden öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, arkadaşları ile birlikte ikamet eden öğretmen adaylarının yurttan ikamet edenlere göre kişisel başarı konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Üçüncü ve son olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden “Hazcılık” değer tipi puanlarında çıkan farkın ailesi ile birlikte ikamet eden ve yurttan ikamet eden öğretmen adaylarının ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, ailesi ile birlikte ikamet eden öğretmen adaylarının yurttan ikamet edenlere göre zevke ve hayattan tat almaya yönelim konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

5.3.10.b. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Barınma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin barınma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için grupların ortalama puanları Kruskal-Wallis H ile test edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Barınma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Fikri mülkiyet	Aile	108	113,41	2	,816	,665
	Arkadaş	50	107,37			
	Yurt	68	118,15			
Toplumsal etki	Aile	108	112,92	2	,562	,755
	Arkadaş	50	109,11			
	Yurt	68	117,65			
Güvenlik ve kalite	Aile	108	118,57	2	1,723	,423
	Arkadaş	50	105,83			
	Yurt	68	111,09			
Ağ doğruluğu	Aile	108	116,17	2	,359	,836
	Arkadaş	50	111,32			
	Yurt	68	110,87			
Bilginin doğruluğu	Aile	108	115,96	2	2,784	,249
	Arkadaş	50	102,08			
	Yurt	68	117,99			

Tablo 45’te verilen değerler incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği’nin “Fikri mülkiyet” [$\chi^2_{(2)}=,816$; $p>,05$], “Toplumsal etki” [$\chi^2_{(2)}=,562$; $p>,05$], “Güvenlik ve kalite” [$\chi^2_{(2)}=1,723$; $p>,05$], “Ağ doğruluğu” [$\chi^2_{(2)}=,359$; $p>,05$] ve “Bilginin doğruluğu” [$\chi^2_{(2)}=2,784$; $p>,05$] alt boyutundan aldıkları puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

BÖLÜM VI

6. YORUM VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın sorularına ilişkin elde edilen bulgular yorumlanmış ve alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

6.1. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerine İlişkin Yorum ve Tartışma

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyli değer tiplerinden “İyiliksever”, “Evrenselcilik” ve “Güvenlik” değer tiplerindeki algılarının “çok önemlidir” aralığında; “Özyönelim”, “Geleneksellik”, “Başarı”, “Güç”, “Uyma”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” bu değer tiplerindeki algılarının “önemlidir” aralığı ile “çok önemlidir” aralığı arasında olduğunu bulmuştuk. Yani bu sonuçlara göre, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyli değer önceliklerinden ilk üçünün sırasıyla, “Güvenlik”, “İyiliksever” ve “Evrenselcilik” olduğu söylenebilir. Yıldız, Taşkıran ve Çiçek (2011)’in yaptıkları bir çalışmada da güvenlik değeri üniversite öğrencileri tarafından en fazla tercih edilen değer olmuştur. Alınacak ve Yılmaz (2008) ise, yaptıkları bir çalışmanın sonucunda katılımcıların en fazla iyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerinin tercih edildiğini ifade etmektedirler. Arslan ve Tunç (2013)’un yaptığı bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin değer yönelimlerinin ilk üçünün “İyiliksever”, “Evrenselcilik” ve “Güvenlik” şeklinde sıralandığı bildirilmiştir. Sarı (2005) tarafından yapılmış olan bir diğer çalışmada öğrencilerin değer tercihleri önem sırasıyla siyasi, genel ahlak, dini, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak bulunmuş ve bunlardan ilk üçünün sırasıyla “Evrenselcilik”, “Geleneksellik” ve “İyilikseverlik” değerlerini ifade ettiğini belirtilmiştir. Karaca (2008), yaptığı bir araştırma ile İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin en fazla “İyilikseverlik” ve “Güvenlik” değerlerini benimsediklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak farklı örneklem üzerinde yapılan birçok çalışmada katılımcıların yetiştikleri çevre, kültür ve dünyayı algılayış biçimlerindeki farklılıklarından ötürü değer önceliklerinin farklılaşabileceği görülmektedir.

6.2. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerine İlişkin Yorum ve Tartışma

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının bilişim teknolojilerini etik dışı kullanımlarının çok düşük düzeyde olduğunu bulmuştuk. Bu bulgu Uysal (2006)'ın öğretmen adaylarının bilgisayar etiğine ilişkin görüşlerini araştırdığı tez çalışmasının ulaştığı sonuçları destekler niteliktedir. Uysal (2006) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının bilgisayar etiği konusunda etiğe uygun görüş bildirdiklerini bulmuştur. Benzer şekilde Beyhan ve Tunç (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen adayı öğrencilerin bilişim teknolojilerini etik dışı kullanımlarının “çok düşük” düzeyde olduğu bulunmuştur. Beyhan ve Tunç (2012) kendi gözlemlerine göre, izinsiz program indirme ve kopyalama işlemlerinin öğrenciler arasında çok yaygın olduğunu, bu sonucun gözlemleri ile örtüşmediğini ve farklı bir araştırma konusu olabileceğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının bilişim teknolojilerini etik dışı kullanımlarının çok düşük düzeyde olması etik olmayan bir davranışın çoğunluk tarafından yapılıyor diye etik davranış gibi algılanmasından kaynaklanıyor olabilir.

6.3. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Denetim Odağı Düzeylerine İlişkin Yorum ve Tartışma

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına göre genel olarak dış denetim odağına sahip olduklarını bulmuştuk. Buna ek olarak, bu araştırmada Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği'nden aldıkları puanların medyanı olan 11, kesme noktası olarak belirlenmiştir. Buna göre Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği'nden 0-11 arası puan alan Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının içten denetimli, 12-23 arası puan alanların ise dıştan denetimli olduğu kabul edilmiştir. Sonuç olarak, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarından 83 (%36,7)'ünün iç denetim odağına, 143 (%63,3)'ünün de dış denetim odağına sahip olduğunu bulmuştuk. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında yapılan bazı çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Şara (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da çalışmaya katılan toplam 632 Sınıf Öğretmeni adayının 267

(%42,2)'sinin iç denetim odağına, 365 (%57)'inin de dış denetim odağına sahip olduğu bulunmuştur. Saracaloğlu ve Yılmaz (2011)'in öğretmen adayları ile yürüttükleri bir çalışmada ise bizim bulduğumuz bu sonucun aksine bir sonuç elde edilmiştir. Çalışmada, 219 öğretmen adayının 118 (%53,9)'inin iç denetim odağına, 101 (%46,1)'inin de dış denetim odağına sahip olduğu bulunmuştur. Özcan Candangil ve Ceyhan (2006) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen bir diğer çalışmada ise çalışmaya katılan 604 lise öğrencisinin 274 (%45,4)'ünün içten denetimli, 330 (%53,6)'unun da dıştan denetimli olduğu tespit edilmiştir.

6.4. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tipleri, Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeyleri ve Denetim Odağı Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Yorum ve Tartışma

İlk olarak, Schwartz Değerler Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının (İyiliksever, Evrenselcilik, Güvenlik, Özyönelim, Geleneksellik, Başarı, Güç, Uyma, Uyarılım, Hazcılık) birbirleri ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştuk. Bu sonuç bize Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının bir değer tipinden aldığı puanın yüksek olması diğer değer tipinden alacağı puanında yüksek olacağını göstermektedir. Örneğin, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının en çok önem verdikleri değer tiplerinden ilk üçü olan “Güvenlik”, “İyiliksever” ve “Evrenselcilik” değer tiplerini ele aldığımızda; “Güvenlik (toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği)” konusunda duyarlı olan öğretmen adaylarının “İyilikseverlik (yakın olunan kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme)” ve “Evrenselcilik (hoşgörülü olma ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme)” konularında da duyarlı olacağı söylenebilir. Benzer şekilde Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği'nin de tüm alt boyutlarının (Fikri mülkiyet, Toplumsal etki, Güvenlik ve kalite, Ağ doğruluğu, Bilginin doğruluğu) birbirleri ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştuk. Bu sonuç bize bilişim teknolojilerinin kullanımında “Fikri mülkiyet” konusunda etik kurallara riayet eden öğretmen adaylarının “Toplumsal etki”, “Güvenlik ve kalite”, “Ağ doğruluğu” ve “Bilginin doğruluğu” konularında da etik kurallara riayet edeceğini göstermektedir.

Ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkilerinde ise Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği'nin "Fikri mülkiyet" alt boyutunun Schwartz Değerler Ölçeği'nin "Evrenselcilik", "Güvenlik", "Özyönelim", "Geleneksellik", "Uyma" alt boyutları ile; "Toplumsal etki" alt boyutunun "İyiliksever", "Evrenselcilik", "Güvenlik", "Özyönelim", "Geleneksellik", "Uyma" ve "Hazcılık" alt boyutları ile; "Güvenlik ve kalite" boyutunun "İyiliksever", "Evrenselcilik", "Güvenlik", "Özyönelim" ve "Uyma" alt boyutları ile; "Ağ doğruluğu" alt boyutunun "İyiliksever", "Evrenselcilik", "Güvenlik", "Özyönelim", "Geleneksellik" ve "Uyma" alt boyutları ile ve "Bilginin doğruluğu" alt boyutunun da "İyiliksever", "Evrenselcilik", "Güvenlik", "Özyönelim", "Geleneksellik", "Uyma" ve "Hazcılık" alt boyutları ile istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuştuk. Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği'nin alt boyutları ile Schwartz Değerler Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkilerin negatif yönde olması Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden aldıkları puanların arttıkça etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışlarının azaldığını göstermektedir. Örneğin, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının en çok önem verdikleri değer tipi olan "Güvenlik (toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği)" konusunda duyarlı olan öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerinin kullanımında da (Fikri mülkiyet, Toplumsal etki, Güvenlik ve kalite, Ağ doğruluğu ve Bilginin doğruluğu) daha az etik dışı davranış sergileyeceğini göstermektedir.

6.5. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Denetim Odağına Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde denetim odağı türüne göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, iç denetim odağı türüne sahip olan öğretmen adaylarının "İyiliksever", "Evrenselcilik", "Güvenlik", "Özyönelim", "Geleneksellik", "Başarı", "Güç", "Uyma" ve "Uyarılım" değer tipinde daha yüksek, "Hazcılık" değer tipinde ise daha düşük puanlar aldığı söylenebilir. Başal, Çelebi ve

Malak (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğrencilerin denetim odakları ile insani değerleri yani “İyilikseverlik”e karşılık gelen “sorumluluk”, “dostluk”, “dürüstlük”; “Evrenselcilik”e karşılık gelen “barışçı”, “hoşgörü”; “uyma” ve “Geleneksellik”e karşılık gelen “saygı” arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin hiçbir alt boyutunda denetim odağı türüne göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, dış denetim odağı türüne sahip olan öğretmen adaylarının “Fikri mülkiyet”, “Toplumsal etki”, “Güvenlik ve kalite”, “Ağ doğruluğu” ve “Bilginin doğruluğu” alt boyutunda daha yüksek puanlar aldığı ve bu boyutlarda daha etik dışı davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Tosun, Geçer ve Kaşıkçı (2016) öğretmen adaylarının internet etiği algıları ve kontrol odağı algıları arasındaki ilişkileri inceledikleri bir çalışmada öğretmen adaylarının internet etik tutumlarının arttıkça iç kontrol odaklarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bilişim teknolojilerinin günümüzdeki en büyük bileşenin internet olduğu düşünülürken bu bulgu bizim bulgumuzu destekler niteliktedir.

6.6. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumları incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, erkek öğretmen adaylarının “İyiliksever”, “özyönelim”, “Geleneksellik”, “Başarı”, “Güç”, “Uyma”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tiplerinde daha yüksek, “Evrenselcilik” ve “Güvenlik” değer tiplerinde ise daha düşük puanlar aldığı söylenebilir. Araştırma sonucunda ulaştığımız bu sonuç ile alanyazında benzer sonuçlara ulaşam çalışmalar olduğu gibi tersi sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaların birinde Okul Öncesi Öğretmeni

adaylarının kişisel değerlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır (Yılmaz, 2009). Ancak Sarıcı Bulut (2012) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucunda ise, öğrencilerin cinsiyete göre değer eğilimlerinin, “İyilikseverlik”, “Uyarılım”, “Uyuma” ve “Güvenlik” alt ölçeklerinde farklılaştığı, erkek öğrencilerin “Uyarılım” eğilimlerinin kız öğrencilerin “Uyarılım” eğilimlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Karaca (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de erkek öğrencilerin “Hazcılık”, “Uyarılım” ve “Gelenek” boyutlarına daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı (2008) öğretmen adaylarının değer algılarını farklı değişkenler açısından inceledikleri bir başka çalışmada, öğretmen adaylarının “Evrensellik”, “Özyönelim” ve “Güç” değerlerinde cinsiyet açısından farklılık olduğunu bulmuşlardır. Çalışmada “Evrensellik” ve “Özyönelim” değerlerindeki farklılaşma erkekler lehineyken, “Güç” değerinde kızlar lehine olmuştur. Yalman (2009) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda ise kadın öğretmen adaylarının “Evrensellik” ve “Yardımseverlik” değeri ortalama puanları erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ve değerler arasındaki ilişki konusunda alan yazında çelişki olduğu için, gelecekte yapılacak başka araştırmalarla konunun desteklenmesi gerektiği ifade edilebilir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumlarına bakıldığında, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin hiçbir alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, erkek öğretmen adaylarının “Fikri mülkiyet”, “Toplumsal etki”, “Güvenlik ve kalite”, “Ağ doğruluğu” ve “Bilginin doğruluğu” alt boyutunda daha yüksek puanlar aldığı ve bu boyutlarda daha etik dışı davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Alanyazında bilişim teknolojilerinin etik kullanımında cinsiyet açısından fark olmadığını gösteren çalışmalar (Alakurt, Bardakçı ve Keser, 2012; Calluzzo ve Cante 2004; Yaman, Yaman ve Horzum, 2004) olsa da cinsiyet farklılığını ortaya koyan daha fazla araştırma bulunmaktadır (Akbulut, Uysal, Odabaşı ve Kuzu, 2008; Becker ve Ulstad, 2007; Çelen, 2012; Erdem, 2008; Haines ve Leonard, 2007; Sönmez ve Balaman, 2015; Torun, 2007; Tosun, Geçer ve Kaşıkçı, 2016; Uysal, 2006; Zeybek, 2011) vardır. Bu çalışmalardan birinde Erdem

(2008), araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişim teknolojilerini daha etik kullandığını bulmuştur. Benzer şekilde Sönmez ve Balaman (2015) ve Uysal (2006) da yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişimi daha fazla etik kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

6.7. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Aile Tipine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma

Öğretmen adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde aile tipine göre “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Güvenlik”, “Geleneksellik”, “Başarı” ve “Uyma” değer tiplerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, “geniş aile” tipine sahip olan öğretmen adaylarının “ekirdek aile” tipine sahip olan öğretmen adaylarına göre “İyiliksever (yakın olunan kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme)”, “Evrenselcilik (hoşgörölü olma ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme)”, “Güvenlik (toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği)”, “Geleneksellik (kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık)”, “Başarı (kişisel başarı)” ve “Uyma (ilişkilerinde saygılı ve nazik olma ve beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması)” konularında daha duyarlı oldukları ifade edilebilir. “Geniş aile” tipi kalabalık olması ve beraberinde birtakım sosyal sorumluluklar getirmesi bakımından genelde kaçınılan bir tip olsa da bu aile tipinde bulunan öğrencilerin daha olumlu özelliklere sahip oldukları görölmektedir. Bu sonuca ulaşılmasında araştırmanın yapıldığı bölgenin de etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun Konya ilinde aileleri ile yaşadıkları görölmektedir. Konya gerek ilçeleri gerekse merkezi yapısı itibariyle kültürel değerlere oldukça önem veren akrabalık ilişkilerinin kuvvetli olduğu bir ildir. Böylesi bir ortamda iletişim artacağı için empati becerisi de gelişecektir. Araştırma sonucu da bunu doğrulamaktadır. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmaya göre ailenin ikinci derecedeki akrabalık ilişkileri eklenerek tanımlanmasıyla birlikte (geniş aile tipi) “uyma”, “güvenlik” ve “geleneksellik” değerlerine verilen önemin artarken “özyönelim”, “hazcılık” ve “uyarılım” değerlerine verilen önemin azaldığı görölmüştür.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin aile tipine göre farklılaşma durumlarına bakıldığında, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin hiçbir alt boyutunda aile tipine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, çekirdek aile tipine sahip olan öğretmen adaylarının “Fikri mülkiyet”, “Toplumsal etki”, “Güvenlik ve kalite”, “Ağ doğruluğu” ve “Bilginin doğruluğu” alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı ve bu boyutlarda daha etik davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Alanyazında her ne kadar bu bulgumuzla doğrudan ilişkili bir çalışmaya rastlanılmamış olsa da, Ersun ve arkadaşları (2012) tarafından hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde internet kullanımı ile sosyal destek sistemi arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin problemleri internet kullanımını değerlendirmek üzere İnternette Bilişsel Durum Ölçeği ve algıladıkları sosyal desteği belirlemek için de Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin aile sosyal desteği (alt boyut) puanı ile İnternette Bilişsel Durum Ölçeği puanı arasında anlamlı, ters yönde fakat zayıf bir ilişki bulunmuştur. Yani, bu çalışmanın sonucu öğrencilerin aile sosyal desteğinin artmasıyla problemleri internet kullanımlarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir ve dolaylı olarak da bizim bulgumuzu desteklediği söylenebilir.

6.8. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Bilgisayar Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde bilgisayar sahipliğine açısından yalnızca “Hazcılık” değer tipinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştu. Bu sonuçlara göre, bilgisayarı olan öğretmen adaylarının, olmayan öğretmen adaylarına göre “Hazcılık (zevke ve hayattan tat almaya yönelim)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Hazsal değerler, zevk elde etmek ve hayattan zevk almakla ilgili olduğu için algılanan zevk, bir sistemin kullanıcı için “eğlenceli” olmasının kapsamında düşünülebilir (Bagchi

ve Kirs, 2009). Bilgisayar ve internet de, insanlara hazzal (oyunlar, spor ve eğlence bilgileri vb.) ve faydalı (arama motorları, haber ve hava durumu hizmetleri vb.) servisler sunduğu için (Bagchi ve Kirs, 2009; Hoffman ve Novak, 2009) insanların ilgisini çekmektedir. Bilgisayarı olan öğretmen adaylarının, olmayan öğretmen adaylarına göre “Hazcılık” konusunda daha duyarlı olması bilgisayarın onlara bu duygularını tatmin edecek imkânlar sunmasından kaynaklanıyor olabilir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerine bakıldığında ise, ölçek alt boyutlarının hiçbirinde bilgisayar sahipliğine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Erdem (2008)’in öğretmen adayları ile yürüttüğü bir çalışmanın sonucunda da öğretmen adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinde bilgisayar sahipliğine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde Çelen (2012)’nin ilköğretim öğrencileri ile yürüttüğü bir çalışmada da öğrencilerin etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışlarında bilgisayar sahipliği açısından bir farklılık bulunamamıştır. Zeybek (2011) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen bir çalışma da ise, lise öğrencilerinden bilgisayara sahip olanların olmayanlara göre “Toplumsal Etki”, “Bilgi Doğruluğu”, “Fikri Mülkiyet” ve “Güvenlik ve Kalite” alt boyutlarında daha fazla etik dışı kullanım davranışı sergilediği, “Ağ Doğruluğu” alt boyutunda ise bilgisayar sahipliği açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

6.9. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde bilgisayar kullanım düzeyi açısından “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Güvenlik”, “Özyönelim”, “Geleneksellik”, “Başarı”, “Güç”, “Uyma”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” olmak üzere tüm değer tiplerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmişti. İstatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu değer tiplerinde temel etkinin hangi değişkenden geldiğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda da değer tiplerindeki farkın genel olarak ileri ve

düşük ile orta ve düşük düzeyde bilgisayar kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuç, bilgisayar kullanım seviyesinin arttıkça değer tiplerinden alınan puanlarında artacağı şeklinde yorumlanabilir. Bagchi ve Kirs (2009) çalışmalarında Schwartz değerlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı üzerindeki etkilerini araştırmış ve Schwartz değerlerinden alınan puanların arttıkça bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Heilman ve Brusa (2008) da, üniversite öğrencilerinin bilgisayar seviyeleri ile bilgisayarın hazzal kullanımını arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin bilgisayar kullanım düzeyleri ile ilişkisine bakıldığında; Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği'nin "Fikri mülkiyet", "Toplumsal etki", "Güvenlik ve kalite", "Ağ doğruluğu" ve "Bilginin doğruluğu" alt boyutundan alınan puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde Çelen (2012) de yaptığı bir araştırmada öğrencileri bilgisayar kullanım seviyesi açısından başlangıç, orta ve ileri düzey olarak sınıflamış ve öğrencilerin etik olmayan bilgisayar kullanım davranışları ilgili görüşlerinin bu düzeyler açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Söylemez ve Balaman (2015) da yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin bilgisayar kullanım düzeyleri ile bilişimi etik kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırma bulgularımız ile örtüşmektedir. Ancak alanyazında yapılan bazı çalışmalarda ise etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin bilgisayar kullanım düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır (Beyhan ve Tunç, 2012; Erdem, 2008; Zeybek, 2011). Bu çalışmalardan birinde Erdem (2008) bilgisayar kullanım düzeyleri "çok iyi" ve "iyi" olan öğretmen adaylarının "orta" düzey kullanıcılara göre daha etik dışı davrandıkları sonucuna ulaşmıştır. Zeybek (2011) ise yaptığı bir çalışmada, öğrencilerden bilgisayar kullanım düzeylerini "çok iyi" olarak belirtenlerin bilişim teknolojilerini daha etik dışı amaçlarla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Beyhan ve Tunç (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da bilgisayar kullanmayı çok iyi bilen

öğrencilerin bilişim teknolojilerini daha etik dışı kullandıkları, bilgisayar kullanım düzeyi arttıkça etik dışı kullanımın da arttığı görülmüştür.

6.10. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin İnternet Sahipliğine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde internet sahipliğine göre “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Güvenlik”, “Geleneksellik”, “Başarı” ve “Uyma” değer tiplerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştu. Bu sonuçlara göre, internet sahibi olmayan öğretmen adaylarının internet sahibi olan öğretmen adaylarına göre “İyiliksever (yakın olunan kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme)”, “Evrenselcilik (hoşgörülü olma ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme)”, “Güvenlik (toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği)”, “Geleneksellik (kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık)”, “Başarı (kişisel başarı)” ve “Uyma (ilişkilerinde saygılı ve nazik olma ve beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması)” konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. İnternetin yeni bir kültürel mekân, gerçeklik ve özgürük alanı olarak ortaya çıkması (Güzel, 2006), internet kullanıcılarının sanal iletişim sayesinde oluşan ortamlarda farklı kültürlerde yaşayanlarla yakınlaşmasını ve kültürel etkileşim içine girmesini sağlamıştır (Çakır ve Topçu, 2005). İnternetin bir iletişim aracı olmanın ötesinde sağlamış olduğu bu kültürel mekân, yeni toplumsal ilişki biçimlerinin yaratılmasına aracılık etmektedir (Timisi, 2003). Bireysel ve toplumsal değerlerin toplumsallaşma süreçleri sayesinde kazanıldığı (Özkalp ve Kocacık, 1999) düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde internet sahipliğine göre farklılıkların oluşması yeni toplumsal ilişki biçimlerinin yaratılmasına aracılık etmesi ile açıklanabilir (Timisi, 2003).

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerine bakıldığında ise, ölçek alt boyutlarının hiçbirinde internet sahipliğine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştı. Zeybek (2011)’in meslek

liselerinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile yürüttüğü bir çalışmada bizim araştırmamızın sonuçlarından farklı olarak internete sahip olan öğrencilerin, olmayanlara göre bilişim teknolojilerini daha etik dışı kullandıkları ortaya çıkmıştır.

6.11. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin İnternet Kullanım Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde internet kullanım düzeyine göre “İyiliksever”, “Evrenselcilik”, “Güvenlik”, “Özyönelim”, “Geleneksellik”, “Başarı”, “Güç”, “Uyma” ve “Hazcılık” değer tiplerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmişti. İstatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu değer tiplerinde temel etkinin hangi değişkenden geldiğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda da değer tiplerindeki farkın genel olarak ileri ve düşük ile orta ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının ortalamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuç internet kullanım düzeyinin artmasıyla değer tiplerinden alınan puanların da artacağı şeklinde yorumlanabilir. Bagchi ve Kirs (2009) çalışmalarında Schwartz değerlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı üzerindeki etkilerini araştırmış ve Schwartz değerlerinden alınan puanların arttıkça bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının da arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerine bakıldığında ise, internet kullanım düzeyine göre Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği'nin “Fikri mülkiyet”, “Toplumsal etki”, “Güvenlik ve kalite” ve “Bilginin doğruluğu” alt boyutlarından alınan puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, “Ağ doğruluğu” alt boyutundan alınan puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştu. İstatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu “Ağ doğruluğu” alt boyutundaki farkın ise ileri ve düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan öğretmen adaylarının sıra ortalama puanlarından kaynaklandığı görülmüştü. Bu sonuçlara göre, düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip

olan öğretmen adaylarının ileri düzeyde internet kullanım becerisine sahip olanlara göre “Ağ doğruluğu” alt boyutunda bilişim teknolojilerini daha fazla etik dışı kullandıkları söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin internet kullanım düzeyine göre incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin internet kullanım düzeyine göre farklılık göstermediğini savunurken (Erdem, 2008; Söylemez ve Balaman, 2015; Yaman, Yaman ve Horzum, 2004), bazıları ise farklılık gösterdiğini (Beyhan ve Tunç, 2012; Çelen, 2012; Tosun, Geçer ve Kaşıkçı, 2016; Zeybek, 2011) iddia etmektedir. Yaman, Yaman ve Horzum (2004) öğretim elemanlarının internet kullanımında etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışma sonucunda, öğretim elemanlarının internet kullanımında etik ilkelere uyma düzeylerinin internet kullanım düzeyi açısından farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Benzer şekilde, Erdem (2008), öğretmen adaylarının internet kullanım düzeylerinin bilişim teknolojilerini etik kullanım davranışlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Söylemez ve Balaman (2015) da çalışmasında öğrencilerin internet kullanım bilgisi ile bilişim etiği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

Çelen (2012)'nin yapmış olduğu bir araştırmada ise, interneti ileri düzeyde kullananların diğerlerine göre bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımında etik olmayan davranışları etik bulma düzeylerinin daha fazla olduğunu bulmuştur. Zeybek (2011) de, yaptığı çalışmada, meslek lisesi öğrencilerinden internet kullanım düzeylerini “çok iyi” olarak belirtenlerin, diğerlerine göre bilişim teknolojilerini daha etik dışı amaçlarla kullandıkları sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Beyhan ve Tunç (2012)'un öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışma sonucunda da internet kullanım düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin bilişim teknolojilerini daha etik dışı kullandıkları, diğer öğrenciler arasında ise internet kullanım düzeyi arttıkça etik dışı kullanımın da arttığı görülmüştür. Ayrıca araştırma bulguları, internet kullanım düzeyi “orta” olan öğrencilerin bilişim teknolojilerini diğer öğrencilere göre daha etik kullandıklarını göstermiştir. Tosun, Geçer ve Kaşıkçı (2016)'nın yaptıkları çalışmada ise bu sonuçların aksine, internet kullanma düzeyi “düşük” ve “orta” olanların internet

etikalgılarına ait ortalamalarının “iyi” ve “çok iyi” olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

6.12. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma

Öğretmen adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden “Evrenselcilik”, “Özyönelim”, “Başarı”, “Güç”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tiplerinde yerleşim yeri açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştu. Bu sonuçlara göre, yerleşim yeri il merkezi olan öğretmen adaylarının, yerleşim yeri ilçe ve köy olan öğretmen adaylarına göre “Evrenselcilik (hoşgörülü olma ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme)”, “Özyönelim (düşünce ve eylemlerinde bağımsız olma)”, “Başarı (kişisel başarı)”, “Güç (toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücüne sahip olma)”, “Uyarılım (hayatta heyecan ve yenilik arayışı içinde olmak)” ve “Hazcılık (zevke ve hayattan tat almaya yönelim)” konularında daha duyarlı olduğu söylenebilir. Bizim bu bulgumuza benzer şekilde Mehmedoğlu (2006) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da öğrenciler yaşamları/doğdukları yer itibariyle, köy-kasaba ve şehir-büyükşehir şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Araştırma sonucunda şehir-büyükşehir doğumlu olan öğrencilerin köy-kasaba doğumlu olanlara göre hazcılık ve güç değerlerine; köy-kasaba doğumlu olan öğrencilerin ise şehir-büyükşehir doğumlu olanlara göre iyilikseverlik, geleneksellik ve güvenlik değerlerine biraz daha fazla önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Sarıcı Bulut (2012)’un öğretmen adayları ile yürüttüğü bir araştırmada ise yaşanan yer değişkeninin öğretmen adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı bulunmuştur. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008)’nin öğretmen adayları ile yürüttükleri başka bir çalışmada ise, yaşamlarının büyük çoğunluğunu köy ve kasabada geçirmiş öğretmen adaylarının, yaşamlarının büyük çoğunluğunu ilçe ve şehir merkezinde geçirmiş olanlara göre geleneksellik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerinin yerleşim yerlerine göre farklılaşma durumları incelendiğinde

ise, Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği'nin "Fikri mülkiyet", "Ağ doğruluğu", "Güvenlik ve kalite" ve "Bilginin doğruluğu" alt boyutlarından alınan puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, "Toplumsal etki" alt boyutundan alınan puanlar arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştu. Bu sonuçlara göre, yerleşim yerleri ilçe ve köy merkezi olan öğretmen adaylarının il merkezi olanlara göre toplumu olumsuz yönde etkileyen konularda bilişim teknolojilerini daha fazla etik dışı kullandıkları tespit söylenebilir. Ancak, her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, yerleşim yeri ilçe ve köy olan öğretmen adaylarının "Fikri mülkiyet", "Güvenlik ve kalite", "Ağ doğruluğu" ve "Bilginin doğruluğu" alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı ve bu boyutlarda daha etik dışı davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Erdem (2008)'in yapmış olduğu bir araştırmaya göre de "Bilginin doğruluğu" ve "Toplumsal etki" alt boyutlarında aileleri köyde ve ilçede yaşayan öğretmen adaylarının büyükşehirde ve ilde yaşayanlara göre daha etik dışı görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer boyutlarda ise bizim araştırmamıza benzer şekilde anlamlı düzeyde olmasa da aileleri köyde ve ilçede yaşayan öğretmen adaylarının büyükşehirde ve ilde yaşayanlara göre daha etik dışı görüş bildirdikleri söylenebilir. Benzer şekilde Zeybek (2011)'in yaptığı bir araştırmada da her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da, ailelerinin yaşadıkları yer ilçe ve köy olan öğrencilerin "Fikri mülkiyet", "Güvenlik ve kalite", "Ağ doğruluğu" ve "Bilginin doğruluğu" alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı ve bu boyutlarda daha etik dışı davranışlar gösterdikleri bulunmuştur.

6.13. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden "İyiliksever", "Güvenlik", "Özyönelim", "Geleneksellik" ve "Güç" değer tiplerinde sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştu. İstatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu değer tiplerinde temel etkinin hangi değişkenden geldiğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda;

“İyiliksever”, “Güvenlik”, “Özyönelim” ve “Geleneksellik” değer tiplerindeki farkın 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarından, “Güç” değer tipinde ise 2 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazına bakıldığında da öğretmen adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşan birçok çalışma bulunmaktadır (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008; Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009; Karaca, 2008; Keskin ve Sağlam, 2014; Sarıcı Bulut, 2012; Yalmanlı, 2009). Bu çalışmalardan birinde Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008), 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının “Geleneksellik” değer algıları 1, 2 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır. Dilmaç, Deniz ve Deniz (2009)’in yaptıkları bir araştırma sonucunda değerler ölçeği alt boyutlarından “Özdenetim”, “Evrensellik”, “Yardımseverlik” ve “Güvenlik” alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu saptanmıştır. Buna göre, 3. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları 1.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Karaca (2008)’nin yaptığı bir diğer araştırma sonucuna göre ise, 4. sınıftaki öğrencilerin “Hazcılık” değerine 1. sınıf öğrencilerinden; 2. sınıf öğrencilerinin “Evrenselcilik” değerine 3. sınıf öğrencilerinden ve 3. sınıf öğrencilerinin “Gelenek”, “Uyma” ve “Güvenlik” değerlerine 4. sınıf öğrencilerinden daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Keskin ve Sağlam (2014)’a göre 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4. sınıfta öğrenim görenlere göre maneviyat değeri (geleneksellik) ne ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Sarıcı Bulut (2012)’un yaptığı bir çalışmada ise, 2 ve 4. sınıfta öğrenim görenlerin “Güç” eğilimlerinin, 3. sınıfta öğrenim görenlerinkinden daha yüksek; 2. sınıfta öğrenim görenlerin “Hazcılık” eğilimlerinin 4. sınıfta öğrenim görenlerinkinden daha düşük; 1, 2 ve 4. sınıfta öğrenim görenlerin “Uyarılım” eğilimlerinin 3. sınıfta öğrenim görenlerinkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerine bakıldığında ise, Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği’nin alt boyutlarının hiçbirinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir

farklılık bulunamamıştı. Alanyazında Kayak (2010) ve Zeybek (2011) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu bulgumuzu desteklemektedir. Örneğin Kayak (2010)'ın Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü'nün 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında okuyan 155 öğretmen adayı ile yürüttüğü bir çalışmanın sonucunda da, 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının internet etiğine ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalamalarının 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının internet etiğine ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalamalarından daha yüksek olmasına rağmen belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Yine Çelen (2012) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında etik olmayan davranışlarla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Zeybek (2011) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise öğrencilerin bilişim teknolojilerini etik kullanım düzeylerinin “Toplumsal etki”, “Ağ doğruluğu”, “Fikri mülkiyet” ve “Güvenlik ve kalite” alt boyutlarında sınıf düzeyi açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

6.14. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Birey Düzeyi Değer Tiplerine Göre Değer Önceliklerinin ve Etik Olmayan Bilişim Teknolojileri Kullanım Davranış Düzeylerinin Barınma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Yorum ve Tartışma

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinden “Geleneksellik”, “Başarı” ve “Hazcılık” değer tiplerinde barınma durumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştu. İstatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu değer tiplerinde temel etkinin hangi değişkenden geldiğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; “Geleneksellik” ve “Başarı” değer tiplerindeki farkın arkadaşları ile birlikte ikamet eden ve yurtda ikamet eden öğretmen adaylarının ortalamalarından, “Hazcılık” değer tipinde ise ailesi ile birlikte ikamet eden ve yurtda ikamet eden öğretmen adaylarının ortalamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre, arkadaşları ile birlikte ikamet eden öğretmen adaylarının yurtda ikamet edenlere göre kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık gibi konularda ve kişisel başarı konusunda

daha duyarlı oldukları, ailesi ile birlikte ikamet eden öğretmen adaylarının ise yurttaki ikamet edenlere göre zevke ve hayattan tat almaya yönelim konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Ülkemizde üniversiteyi kazanan öğrenciler çoğunlukla ailelerinin yanında kalmaktadırlar (Arlı, 2013). Ancak, öğrencinin kazandığı üniversitenin ailesinin yaşadığı yerleşim yerine uzak olması durumunda ise, kendisinin ve ailesinin çözmek zorunda olduğu konulardan biri de barınmadır. Barınma yeri alternatifleri devlet yurdu, özel yurt ya da kiralık bir ev olabilmektedir. Yurttaki ikamet etmek sadece bir oda paylaşımından ibaret iken ev arkadaşlığı beraberinde birtakım sorumlulukların paylaşımını getirir. Arkadaşları ile ikamet eden bir öğrenci yurttaki bireyselci ve devamında da bencilce ruh halinden sıyrılarak empati duygularının geliştiği bir zemine kavuşur. Sosyalleşmeyi sağlayan bu ortam bireye kendisi ile ortak duyguları paylaşan diğer birey ya da bireyleri daha samimi, sıcak bir atmosferde tanıma fırsatı sunar. Arlı (2013) evde kalan öğrencilerin bilgi paylaşımı, olgunlaşma, insanları tanımayı öğrenme, iyiyi ve kötüyü ayırt edebilme, güvenmeyi öğrenme, daha ölçülü harcama yapabilme, geniş arkadaş çevresine sahip olma, paylaşmayı öğrenme, kararlarını özgürce alabilme konularında daha duyarlı olduklarını ifade etmiştir. Üniversite gençliği dönemi kişilik geliştirme ve kimlik arayışının; bağımsız hareket edebilen birey olma çabalarının en yoğun yaşandığı ve bunlar için denemelerin yapıldığı bir gelişim dönemidir (Arlı, 2013). Bu dönemde genç kendini kanıtlamaya ve başarısını arttırmaya çalışmaktadır (Tire, 2002). Arlı (2013) da yaptığı bir çalışma sonucunda öğrencilerin yurt veya evde kalmaya başladıktan sonra kendine olan güvenlerinin arttığı, kendilerini daha olgun hissettikleri ve gelecekte iş ve aile yaşamına hazır hissettiklerini bulmuştur. Yurttaki ikamet etmek birtakım maddi sorumlulukları da beraberinde getirmesi bakımından bireyi birtakım sıkıntılara itebilmekte ve yaşam kalitesini düşürebilmektedir. Yaşam kalitesinin düşmesiyle birlikte yaşamdan alınan zevkin ve tadın da düşeceği söylenebilir. Arlı (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada da yurttaki öğrencilerin ailesi birlikte kalan öğrencilere göre daha dengesiz beslendiğini, birtakım maddi ve manevi sıkıntılar yaşadığını, yemek çamaşır ve temizlik gibi sorunlarla uğraşmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir.

Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranış düzeylerine bakıldığında ise, Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği'nin alt boyutlarının hiçbirinde barınma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştı. Ancak, her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da yurtda ikamet eden öğretmen adaylarının diğerlerine göre Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği'nin "Fikri mülkiyet", "Toplumsal etki" ve "Bilginin doğruluğu" alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı ve bu boyutlarda daha etik dışı davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Ölçeğin "Güvenlik ve kalite" ve "Ağ doğruluğu" alt boyutlarında ise ailesi ile birlikte ikamet eden öğretmen adaylarının diğerlerine göre daha yüksek puanlar aldığı ve bu boyutlarda daha etik dışı davranışlar gösterdikleri söylenebilir.

BÖLÜM VII

7. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde sorularına ilişkin elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

7.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın genel amacı, üniversite öğrencilerinin değer önceliklerini, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışlarını ve denetim odaklarını belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Bunun yanında araştırma kapsamında öğrencilerin, değer önceliklerinin ve etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışlarının; denetim odağına, cinsiyete, aile tipine, bilgisayar sahipliğine, bilgisayar kullanım düzeyine, internet sahipliğine, internet kullanım düzeyine, yerleşim yerine, sınıf düzeyine ve barınma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda alt araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir;

1. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının değer önceliklerinden ilk üçünü “Güvenlik”, “İyiliksever” ve “Evrenselcilik” değerleri oluşturmaktadır.
2. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının 83 (%36,7)’ü iç denetim odağına, 143 (%63,3)’ü de dış denetim odağına sahiptir.
3. Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği’nin alt boyuları ile Schwartz Değerler Ölçeği’nin alt boyutları arasındaki ilişkilerin genel olarak negatif yönde olup, Okul Öncesi Öğretmen adaylarının birey düzeyi değer tiplerinden aldıkları puanlar arttıkça etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışları azalmaktadır.

4. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının birey düzeyi değer tiplerine göre değer önceliklerinde denetim odağına ve cinsiyete göre gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.
5. Geniş aile tipine sahip olan Okul Öncesi Öğretmeni adayları çekirdek aile tipine sahip olan Okul Öncesi Öğretmeni adaylarına göre “İyiliksever (yakın olunan kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme)”, “Evrenselcilik (hoşgörülü olma ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme)”, “Güvenlik (toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği)”, “Geleneksellik (kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık)”, “Başarı (kişisel başarı)” ve “Uyma (ilişkilerinde saygılı ve nazik olma ve beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması)” konularında daha duyarlıdırlar.
6. Bilgisayarı olan Okul Öncesi Öğretmeni adayları bilgisayarı olmayan Okul Öncesi Öğretmeni adaylarına göre “Hazcılık (zevke ve hayattan tat almaya yönelim)” konusunda daha duyarlıdır.
7. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının bilgisayar kullanım düzeyi arttıkça değer tiplerinden aldıkları puanlar da artmaktadır.
8. İnternet sahibi olmayan Okul Öncesi Öğretmeni adayları internet sahibi olan Okul Öncesi Öğretmeni adaylarına göre “İyiliksever (yakın olunan kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme)”, “Evrenselcilik (hoşgörülü olma ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme)”, “Güvenlik (toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği)”, “Geleneksellik (kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık)”, “Başarı (kişisel başarı)” ve “Uyma (ilişkilerinde saygılı ve nazik olma ve beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması)” konularında daha duyarlıdırlar.
9. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının internet kullanım düzeyi arttıkça değer tiplerinden aldıkları puanlar da artmaktadır.

- 10.** Yerleşim yeri il merkezi olan Okul Öncesi Öğretmeni adayları yerleşim yeri ilçe ve köy olan Okul Öncesi Öğretmeni adaylarına göre “Evrenselcilik (hoşgörülü olma ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme)”, “Özyönelim (düşünce ve eylemlerinde bağımsız olma)”, “Başarı (kişisel başarı)”, “Güç (toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücüne sahip olma)”, “Uyarılım (hayatta heyecan ve yenilik arayışı içinde olmak)” ve “Hazcılık (zevke ve hayattan tat almaya yönelim)” konularında daha duyarlıdırlar.
- 11.** Sınıf düzeyi bakımından, 3. sınıfta öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmeni adayları 4. sınıfta öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmeni adaylarına göre “Güvenlik (toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği)”, “Özyönelim (düşünce ve eylemlerinde bağımsız olma)” ve “Geleneksellik (kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık)” konularında daha duyarlıdırlar.
- 12.** Sınıf düzeyi bakımından, 2. sınıfta öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmeni adayları 4. sınıfta öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmeni adaylarına göre “Güç (toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücüne sahip olma)” konusunda daha duyarlıdırlar.
- 13.** Barınma durumu açısından, arkadaşları ile birlikte ikamet eden Okul Öncesi Öğretmeni adayları yurttan ikamet eden Okul Öncesi Öğretmeni adaylarına göre “Geleneksellik (kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık)” ve “Başarı (kişisel başarı)” konularında daha duyarlıdırlar.
- 14.** Barınma durumu açısından, ailesi ile birlikte ikamet eden Okul Öncesi Öğretmeni adayları yurttan ikamet eden Okul Öncesi Öğretmeni adaylarına göre “Hazcılık (zevke ve hayattan tat almaya yönelim)” konusunda daha duyarlıdırlar.
- 15.** Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının bilişim teknolojilerini etik dışı kullanımları çok düşük düzeydedir.

16. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının etik olmayan bilişim teknolojileri kullanım davranışlarında denetim odağı, cinsiyet, aile tipi, bilgisayar sahipliği, bilgisayar kullanım düzeyi, internet sahipliği, sınıf düzeyi ve barınma durumuna göre gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.
17. Düşük düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan Okul Öncesi Öğretmeni adayları ileri düzeyde internet kullanım becerisine sahip olan Okul Öncesi Öğretmeni adaylarına göre “ağ doğruluğu” alt boyutunda bilişim teknolojilerini daha etik fazla dışı kullanmaktadırlar.
18. Yerleşim yerleri ilçe ve köy merkezi olan Okul Öncesi Öğretmeni adayları yerleşim yeri il merkezi olan Okul Öncesi Öğretmeni adaylarına göre “Toplumsal etki” alt boyutunda bilişim teknolojilerini daha fazla etik dışı kullanmaktadırlar.

7.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik ve yapılacak araştırmalara yönelik olarak bazı öneriler getirilmiştir.

7.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları, bilişim teknolojilerinin etik kullanımı hakkında bilgilenebilmek için çeşitli seminerlere katılabilir, emniyet birimlerinin de desteği ile bilişim suçları amirliği ile işbirliği içerisinde bu tür seminerleri düzenleyebilir, bilgilendirme broşür ve videoları hazırlayabilirler.
2. Öğretmen adayları okul kademelerinde okul öncesi dönemden de başlanarak bir Bilişim Okur Yazarlığı dersinin verilebilmesinin sağlanması için bu konulardaki çeşitli kurslara katılabilirler. Bilişim Okur Yazarlığı dersi müfredatı hazırlanırken etik bilişim teknolojileri kullanım konularına da yer verilmesi konusunda özverili bir çalışma gerçekleştirebilirler. Böyle bir donanımına sahip olan öğretmenler bu bilinci öğrencilerine aşılayabileceklerdir.

Küçük yaşlardan itibaren etik bilişim teknolojileri kullanımı konusunda kültürlenmiş bireyler bu bilincin ilerleyen yıllarda da desteklenmesi ile üniversite sürecinde ve sonrasında da almış oldukları bu eğitim sayesinde kendilerini denetlemeyi öğrenebilecek ve dışsal bir denetim olmadan bilişim teknolojilerini kullanabileceklerdir.

3. Okul öncesi öğretmen adayları tarafından staj çalışması olarak anasınıflarında ve anaokullarında, her ay bir değer ele alındığı tiyatro etkinlikleri yapılabilir.

7.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Değerler ve değerler eğitimi konuları ile ilgili son zamanlarda çok sayıda araştırmaya rastlansa da etik olmayan bilişim teknolojileri kullanımı ve denetim odağı konularında yapılan araştırma sayısının az olduğu göze çarpmaktadır. Bu konularda yapılan araştırmalar artırılmalıdır.
2. Alanyazında değerler, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanımı ve denetim odağı ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok nicel yöntemler kullanılarak yürütüldüğü görüldüğü için, konu hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olabilmek için nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmaların sayısı artırılmalıdır.
3. Bu araştırmada Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının değer yönelimleri, etik olmayan bilişim teknolojileri kullanımları incelemiştir. Araştırma grubu değiştirilerek farklı branşlardaki öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, akademisyenlerin ve farklı alanlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerin değer yönelimleri, etik bilişim teknolojileri kullanımları ve denetim odakları çeşitli değişkenlere göre incelenebilir.
4. Araştırma Konya ilinde bir üniversitede öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın ve gelecekteki çalışmaların sonuçlarını daha genellenebilir yapmak için başka coğrafi bölgeler çalışmaya dahil edilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akbulut, Y., Uysal, Ö., Odabasi, H. F., & Kuzu, A. (2008). Influence of gender, program of study and PC experience on unethical computer using behaviors of Turkish undergraduate students. *Computers & Education*, 51(2), 485-492.
- Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 9-17.
- Akıncı Vural, Z. B. (2006). *Bilgi iletişim teknolojileri ve yansımaları*. Ankara: Nobel yayınevi.
- Akturk, A. O., & Sahin, I. (2010). Analysis of community college students' educational internet use and metacognitive learning strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5581-5585.
- Alakurt, T., Bardakçı, S., & Keser, H. (2012). ICT student teachers' judgments and justifications about ethical issues. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(4), 52-67.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-108.
- Alnıaçık, Ü. ve Yılmaz, C. (2008). *Değer yarguları ve tüketimde çevreci eğilimler*. 13. Ulusal Pazarlama Kongresi'nde sunulan bildiri. ukurova Üniversitesi, Adana, 359-372.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, M. (2005). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi (Editör: Müzeyyen Sevinç). *Erken ocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 31-35). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Arıçak, O., Tanrıku, T. ve Kınay, H. (2012). Siber Mağduriyet Ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 1-6.
- Arlı, E. (2013). Barınma yerinin üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal gelişim ve akademik başarı üzerindeki etkilerinin odak grup görüşmesi ile incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 173-178.
- Arslan M. ve Tunç, E. (2013). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerindeki farklılaşmalar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 7-39.
- Aslan, H. (2006). Çalışanların iş doyumu düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Bacanlı, H. (2011). Değer, değer midir?. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7(19), 18-21.
- Bagchi, K., & Kirs, P. (2009). The impact of Schwartz's cultural value types on ICT use: A multi-national individual-level analysis. *Proceedings of International Conference on Information Systems (ICIS 2009)* (pp. 1-18), 15-18 December 2009, Phoenix, Arizona, USA.
- Başal, H. A. ve Dönmez, A. (1984). Çevre büyüklüğü ve 10-12 yaş ilkökul çocuklarında denetim odağı (Locus of control). *Eğitim ve Bilim*, 9(49), 10-19.
- Başal, H. A., Çelebi, M. ve Malak, H. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarında denetim odağı ve insani değerler ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 198-208.
- Becker, D., & Ulstad, I. (2007). Gender differences in student ethics: Are females really more ethical? *Plagiary*, 2(3), 1-19.
- Beil, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk* (Çev. Cuma Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Beyhan, Ö. ve Tunç, H. S. (2012). Öğretmen adayı öğrencilerin bilişim teknolojilerini etik kullanımlarının incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(2), 85-94.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Calluzzo, V. J., & Cante, C. J. (2004). Ethics in information technology and software use. *Journal of Business Ethics*, 51(3), 301-312.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A., Arı, R. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çakır, H. ve Topçu, H. (2005). Bir iletişim dili olarak İnternet. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Çalışkur, A. (2013). Türk üniversite öğrencilerinin yaşam değerleri ve kişilik özellikleri üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 109-141.
- Çelen, F. K. (2012). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında ilköğretim öğrencilerinin etik olmayan davranışlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, A. ve Ceyhan, A. (2014). Ergenlerin internette kimlik denemeleri ve problemleri internet kullanım davranışları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 1(2), 5-46.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 43-77.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-16.
- Dedeoğlu, G. (2001). *Etik ve bilişim*. Ankara: Türkiye Bilişim Derneği Yayınları.
- Demirel Ö., Seferoğlu S. S. ve Yağcı E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 55-61.
- Dilmaç, B. (2012). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Dilmaç, B., Deniz, M. ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.
- Dilmaç, B., Ertekin, E. ve Yazıcı, E. (2009). Değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 27-47.
- Doğan, İ. (2000). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar* (3. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, A. (1983). Denetim odağı (Locus of control) ve çevre büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 37-47.
- Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 259-280.
- Dönmez, A. ve Başal, H. A. (1985). Çevre büyüklüğü ve 10-12 yaş ilkökul çocuklarında denetim odağı. *Psikoloji Dergisi*, 5(18), 7-14.
- Durna, U. ve Şentürk, F. K. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal faaliyetlerinin denetim odağı düzeyi açısından incelenmesi: Bir devlet üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 187-202.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Erdem, Z. (2008). Öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanımlarının etik açıdan değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkan, K., Koyuncu, B. ve Meder, M. (2003). *Temel bilgi teknolojisi kullanımı*. Ankara: Pegem A yayıncılık.

- Eroğlu, Y. ve Güler, N. (2015). Koşullu öz-değer, riskli internet davranışları ve siber zorbalık/mağduriyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 118-129.
- Ersun, A., Köze Şahin, B., Muslu, G., Beytut, D., Başbakkal, Z. ve Conk, Z. (2012). Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinde internet kullanımı ile sosyal destek sistemi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 20(2), 86-92.
- Güngör, E. (1998). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güzel, M. (2006). Küreselleşme, internet ve gençlik kültürü. *Küresel İletişim Dergisi*, 1(Bahar), 1-16.
- Haines, R., & Leonard, L. N. (2007). Individual characteristics and ethical decision-making in an IT context. *Industrial Management & Data Systems*, 107(1), 5-20.
- Heilman, G. E., & Brusa, J. (2008). The effect of computer enjoyment on college student computer usage. *European Journal of Management*, 8(3), 74-79.
- Hızal, A. (1989). *Bilgisayar eğitimi ve bilgisayar destekli öğretime ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Hoffman, D. L., & Novak, T. P. (2009). Flow online: lessons learned and future prospects. *Journal of Interactive Marketing*, 23(1), 23-34.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- İnci, E. (2009). Erken çocukluk dönemi öğrencilerinin değer yönelimlerinin sosyo-ekonomik düzey, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşman, A. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karaca, R. (2008). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kaya, Z. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kayak, S. (2010). BÖTE bölümü öğrencilerinin İnternet etiği algılarının incelenmesi. *Proceedings of 10th International Educational Technology Conference (IETC 2010)*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Keçe, M., Doğan, C. ve Taş, M. (2016). Sosyal Bilgiler derslerinde barış eğitimi: öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1432-1468.
- Keskin, U. ve Sağlam, H. İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 81-101.
- Kılavuz, R. (2002). Yönelimsel etik ve halkın yönelimsel etik oluşumuna etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 255-266.
- Kırel, Ç. (2000). *Örgütlerde etik davranışlar yönetimi ve bir uygulama çalışması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F. Yayınları.
- Kızılcıkelik, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Kulaksızoğlu, A. (1995). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Küçükkaragöz, Hadiye (1998). İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerin kontrol odağının oluşumuna etkileri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB (2010). İlk ders konulu genelge. 10 Şubat 2017 tarihinde <http://www.egitimmezuat.com/index.php/201009091422/2010/1k-ders-201053-genelge.html> adresinden erişilmiştir.
- Mehmedoğlu, U. (2006). *Gençlik, değerler ve din: Küreselleşme, ahlak ve değerler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Namlu, A.G., & Odabasi, H.F. (2007). Unethical computer using behavior scale: A study of reliability and validity on Turkish university students. *Computers & Education*, 48, 205-215.

- Odabaşı, F. ve Uysal, Ö. (2006). *Bilgisayar etiği öğretiminde kullanılan yöntemler. Proceedings of 6th International Educational Technology Conference* (pp. 1639-1652.), 19-21 April 2006, Eastern Mediterranean University, Famagusta, North Cyprus.
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde montesorri yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Olpak, Y. Z. ve Korucu, A. T. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4(2), 77-91.
- Öngen, D. (2003). Denetim Odağı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 436-447.
- Özcan Candangil, S. ve Ceyhan, A. A. (2006). Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve stres düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 71-87.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 190-210.
- Özkalp, E. ve Kocacık, F. (1997). *Davranış bilimine giriş* (Editör: Enver Özkalp, 10. Baskı), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Öztürk Samur, A. (2011). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağiroğlu, Ş. (2001). *Herkes için etkili bilişim*. Kayseri: Ufuk Kitabevi.
- Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz, S. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 468-478.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihi: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.

- Sarıcı Bulut, S. (2012). Gazi eğitim fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 216-238.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Basım Yayın.
- Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji davranış bilimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Sevgi eğitimi* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, M. ve Balaman, F. (2015). Bilişimin etik olarak kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 115-128.
- Şahbaz, Ü., Yörük, M. ve Özcan, O. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 64-74.
- Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi örnekleri ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Şara, P. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şeker, T. (2005). *İnternet ve bilgi açığı*. Konya: Çizgi Yayınevi.
- Tekin, M., Güleş, H. K. ve Ögüt, A. (2006). *Değişim çağında teknoloji yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2011). Denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162), 3-15.
- Timisi, N. (2003). *Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi*. Ankara: Dost Yayınevi.
- Tire, O. (2002). Yurtlarda kalan öğrencilerin toplumsal sorunları: Cumhuriyet üniversitesi örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Topçu, S. (2015). Üstün zekâlı öğrencilerin değer kavramına yönelik algıları: Elazığ bilim ve sanat merkezi örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10/11, 1449-1470.
- Torun, Ö. (2007). Resmî ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin İnternet etiğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tosun, N., Geçer, A. ve Kaşıkçı, D. N. (2016). Öğretmen adaylarının internet etiği algıları ve kontrol odağı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 2(4), 82-103.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Tümkiye, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 61-68.
- Uyanık Balat, G. (2002). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri* (1.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uysal, E. (2008). Çağımızda değer kaymalarının doğurduğu sonuçlar ve etik kimliğin korunması. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 67-79.
- Uysal, Ö. (2006). Öğretmen adaylarının bilgisayar etiğine ilişkin görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Cografya Fakültesi Yayınları.
- Ünal, S. ve Erciş, A. (2006). Tüketicilerin kişisel değerlerinin satın alma arzları üzerindeki etkisi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 23-48.
- Yağışan, N., Sünbül, A. ve Yücalan, Ö. (2007). Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar ve diğer bölüm öğrencilerinin benlik imgesi ve denetim odaklarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 595-607.
- Yalçın, B., Tetik, S. ve Açıköz, A. (2010). Yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-28.

- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalman, S. (2009). Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Yaman, E., Yaman, H. ve Horzum, M.B. (2004). Öğretim elemanlarının internet kullanımında etik ilkelere uyma düzeyleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 133-150.
- Yazıcı, K. (2006). *Değerler eğitimine genel bir bakış. Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yazıcı, S. (1999). *Felsefeye giriş* (Birinci Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Denetim odağı, eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, C. (2000). *Çağdaş felsefe sözlüğü: Terimler, öğretiler, filozoflar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Yıldız, M. (2012). Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin sahip oldukları değerler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, S. Ş. (2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile kişisel değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, S., Taşkıran, E. ve Çiçek, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin bireysel değerleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki: Kafkas Üniversitesi'nde bir araştırma. *10. Ulusal İşletmecilik Kongresi'nde sunulan bildiri* (ss. 48-54), 5-7 Mayıs, İzmir.
- Zeybek, G. (2011). Bilgisayar meslek dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin bilişim teknolojilerini kullanımlarının etik açıdan değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EK-1

Sevgili Öğretmen Adayları,

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

Ayşe Sümeyye GÖK

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet: E K

Sınıfınız : 1 2 3 4

Ailenizin Yaşadığı veya Daha Önce Yaşadığınız Yer:

İl merkezi İlçe Köy

Barınma Durumu:

Ailemle birlikte

Arkadaşlarımla Ortak Bir Evde

Yurtta

Kendinize ait bilgisayarınız var mı? Var Yok

Bilgisayar Kullanım Düzeyi: Düşük Orta İleri

Bilgisayarınız var ise internet bağlantınız var mı? Var Yok

İnternet Kullanım Düzeyiniz: Düşük Orta İleri

Aile Tipi: Çekirdek aile Geniş aile

<p>Aşağıdaki her bir ifade için görüşünüzü yandaki uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz:</p> <p>0- Sayısı o değer için bütünüyle önemsiz olduğunu, hayatınızı yönlendiren bir ilke olarak anlam taşımadığını gösterecektir.</p> <p>7- Sayısı sizin hayatınızda yönlendirici özellik taşıyan en önemli değer belirtilmesinde kullanılacaktır; genellikle bu tür değerlerden iki taneden fazla olmayacağı düşünülebilir.</p> <p>-1 (eksi bir) sayısı sizi yönlendiren ilkelere ters düşen herhangi bir değer belirtilmesinde kullanılacaktır.</p> <p>Sayı yükseldikçe (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6) o değer için hayatınızdaki yönlendiriciliği bakımından daha önemli olduğu anlaşılacaktır.</p> <p>Lütfen bütün sayıları kullanarak değerler arasında mümkün olduğunca bir ayırım yapmaya çalışınız.</p>	<u>İkelerime ters düşer</u>	<u>Önemli değildir</u>			<u>Önemlidir</u>		<u>Çok Önemlidir</u>	<u>En üst düzeyde önemlidir</u>
4. ZEVK (istek ve arzuların giderilmesi, doyurulması)								
5. ÖZGÜR OLMAK (düşünce ve hareket özgürlüğü)								
6. BAĞLILIK DUYGUSU (başkalarının da beni düşündükleri duygusu)								
7. MANEVİ BİR HAYAT (maddi değerlerden çok, manevi, içsel olanlara önem vermek)								
8. TOPLUMSAL DÜZENİN SÜRMEK İSTEMEK (kanun, nizam yaklaşımı)								
9. HEYECANLI BİR YAŞANTI SAHİBİ OLMAK (uyarıcı deneyimlerle dolu)								
10. ANLAMLI BİR HAYAT (hayatta bir amacın olması)								
11. KİBAR OLMAK (nazik, terbiyeli olmak)								
12. ZENGİN OLMAK (maddi varlık, para)								
13. ULUSAL GÜVENLİK (ülkemin düşmanlardan korunması)								
14. KENDİNE SAYGISI OLMAK (kişinin kendisinin değerli olduğuna inanması)								
15. İYİLİĞE KARŞILIK VERMEK (başkasına borçlu kalmaktan kaçınmak)								
16. YARATICI OLMAK (orijinal olmak, hayal gücünü kullanmak)								
17. BARIŞ İÇİNDE BİR DÜNYA İSTEMEK (savaş ve çatışmalardan uzak bir dünya)								
18. GELENEKLERE SAYGILI OLMAK (eski değer ve geleneklerin korunması)								
19. OLGUN SEVGİ (derin duygusal ve ruhsal yakınlıklar)								
20. KENDİNİ DENETLEYEBİLMEK (kendimi sınırlamak, yanlış olana direnmek)								
21. DÜNYEVİ İŞLERDEN EL AYAK ÇEKMEK mahremiyet								
22. AİLE GÜVENLİĞİ (sevilenlerin tehlikeden uzak olması)								
23. İNSANLAR TARAFINDAN BENİMSENMEK (başkalarından saygı ve kabul görmek)								
24. DOĞAYLA BÜTÜNLÜK İÇİNDE OLMAK (doğayla uyum)								
25. DEĞİŞKEN BİR HAYAT YAŞAMAK (rekabet içinde, yeniliklerle dolu)								

EK-3

ETİK OLMAYAN BİLGİSAYAR KULLANIM DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki her bir ifade için görüşünüzü yandaki uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz:		Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Çok Uygun
		1	2	3	4	5
1.	Kamu kullanımı için tasarlanmış olan bilgisayarlarda, donanım aygıtlarına kasıtlı olarak zarar verme					
2.	Kişisel çıkarlar için bilgisayarın yazılım ve donanımına zarar verme					
3.	Sahibinin izni <u>olmadan</u> bilgisayarındaki verileri kopyalayarak alma					
4.	Bilgisayar arızalarındaki teknik yardımdan haksız kazanç sağlama					
5.	Üye <u>olmayanlara</u> reklam amaçlı mail gönderme					
6.	Haber grubuna reklam amaçlı mail gönderme					
7.	Cep telefonlarına reklam amaçlı mail gönderme					
8.	Maddi amaçlı zincir mail gönderme					
9.	Alınan bir maili, sahibinden izinsiz genele açık bir ortama gönderme					
10.	Kullanıcının talebi <u>olmadığı</u> halde, porno içerikli mail gönderme					
11.	Kasıtlı olarak virüslü mail gönderme					
12.	Başkalarına ait kişisel bilgileri kendi amacına göre izin <u>almadan</u> kullanma					
13.	Özel bilgileri ele geçirici yazılımlar oluşturma					
14.	Başka insanların bilgisayar dosyalarını <u>izinsiz</u> karıştırma					
15.	Kişisel çıkarlar için başkalarının bilgisayarlarına girme					
16.	Bir kişinin gizli bilgilerini, <u>izinsiz</u> olarak bir web sayfasına gönderme					
17.	Kişisel mesajları özel mail adreslerine gönderme					
18.	Servis sağlayıcılarında kapasite üzerinde çalışma					
19.	Bilgisayar ağını <u>gereksiz</u> yere meşgul etme					
20.	Servis sağlayıcıları tarafından, okunup silinen mailleri uzun süre saklama					
21.	Başkalarının geliştirdiği yazılımları arayüzünde küçük değişikliklerle kendininmiş gibi gösterme					
22.	Başkalarının yaptığı çalışmalarını kaynak göstermeden kullanma					
23.	Başkalarının düşünsel fikirlerini kendisininmiş gibi kullanma					
24.	Bedeli <u>ödenmemiş</u> yazılımı kopyalayarak kullanma					
25.	Lisans kırma programları kullanma					

Aşağıdaki her bir ifade için görüşünüzü yandaki uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz:	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Çok Uygun
	1	2	3	4	5
26. Başkalarının hazırladığı programların kodlarını ele geçirerek, kendininmiş gibi kullanma					
27. Lisanslı fotoğraf, resim ve animasyonlar gibi öğeleri sahibinden izin <u>almadan</u> kullanma					
28. Ödev hazırlayan sitelere ödev yaptırma					
29. Sanal ortamın avantajını kullanarak kişileri rahatsız etmek					
30. Sanal ortamda insanları maddi olarak zor duruma sokmak					
31. Bilgisayarı gerçek dışı bilgi yaymak için kullanma					
32. Bilgisayarı tehdit veya şantaj aracı olarak kullanma					
33. Bilgisayarlar yardımıyla toplumsal rahatsızlık veren veya kişiye zarar veren propaganda yapma					
34. Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarını çocukların oynamasına izin verme					
35. Şiddet içerikli film CD'lerini çocukların izlemesine izin verme					
36. İnternet kafelerde para için küçük yaşlardaki çocukların bilgisayar kullanmalarına izin verme					
37. Web sitelerinde, aldatıcı bağlantıları otomatik olarak ziyaretçinin bilgisayarına kurdurma					
38. Lisanslı programlara internetten erişim verme					
39. Program lisanslarını internetten dağıtma					
40. Lisans kırma programlarını internetten dağıtma					
41. Web sitesi yöneticilerinin, ellerindeki kullanıcı kayıtlarını başka kişilere dağıtması					
42. Web sitesine, gizli program olarak klavye okuyucu program koyma					
43. Kumar sitelerinde hileli program kullanma					
44. Başkalarına ait internet adreslerini önceden satın alarak, daha fazlasına şahsa satma					
45. Web sayfalarına gizli linkler koyma					
46. İnterneti kullanarak, kişinin izni <u>olmadan</u> bilgisayarının bağlantısını kullanma					
47. İnterneti kullanarak, diğer kullanıcıların bilgisayarlarına saldırıda bulunma					
48. Web sitelerinde çok fazla sayıda pop-up sayfalar kullanma					
49. Sipariş üzerine hazırlanan bir web sitesine, talepkarın istekleri dışında bilgiler-linkler bulundurma					
50. İnternet bankacılığı kullanan kişilerin bilgilerini ele geçirerek hesaplarına müdahale etme					

Aşağıdaki her bir ifade için görüşünüzü yandaki uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz:	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Çok Uygun
	1	2	3	4	5
51. Lisanslı program CD'lerini kopyalama					
52. Korsan olarak çoğaltılmış lisanslı programlara ait CD'leri satma					
53. Müzik dosyalarını mp3 formatına çevirerek satma					
54. Mp3 müzik dosyalarını 24 saatten uzun süre kişisel bilgisayarda tutma					
55. Mp3 müzik dosyalarını internetten dağıtma					
56. Mp3 müzik dosyalarını CD'ye basarak dağıtma					
57. Kütüphane, okul laboratuvarı gibi yerlerde filtresiz bağlantı kullanma					
58. Okulun bilgisayar laboratuvarında bulunan araç gereçleri kendi çıkarları için kullanma					
59. Çocukların gelişim düzeylerine uymayan bilgisayar materyalleri kullanma					
60. Bilgisayarda başkalarına ait olan dosyaları silme					

EK-4**ROTTER'İN İÇ-DIŞ KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ**

Bu ölçek, bazı önemli olayların insanları etkileme biçimini bulmayı amaçlamaktadır. Her maddede 'a' ya da 'b' harfleriyle gösterilen iki seçenek bulunmaktadır. Lütfen, her seçenek çiftinde sizin kendi görüşünüze göre gerçeği yansıttığına en çok inandığınız cümleyi (yalnız bir cümleyi) seçiniz ve üzerine bir çarpı işareti koyunuz.

Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, **gerçekten daha doğru olduğuna inandığınız cümleyi seçiniz.** Bu anket kişisel inançlarla ilgilidir; bunun için 'doğru' ya da 'yanlış' cevap diye bir durum söz konusu değildir.

Bazı maddelerde her iki cümleye de inandığınızı ya da hiç birine inanmadığınızı düşünebilirsiniz. Böyle durumlarda, size en uygun olduğuna inandığınız cümleyi seçiniz. Seçim yaparken her bir cümle için bağımsız karar veriniz; önceki tercihlerinizden etkilenmeyiniz.

1.	a.	Ana-babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar problemlili oluyor.
	b.	Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, ana-babaları tarafından aşırı serbest bırakılmalarıdır.
2.	a.	İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlıklarına bağlıdır.
	b.	İnsanların talihsizlikleri kendi hatalarının sonucudur.
3.	a.	Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir.
	b.	İnsanlar savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır.
4.	a.	İnsanlar bu dünyada hak ettikleri saygıyı er geç görürler.
	b.	İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.
5.	a.	Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır.
	b.	Öğrencilerin çoğu, notlarının tesadüfi olaylardan etkilendiğini fark etmez.
6.	a.	Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz.
	b.	Lider olamayan yetenekli insanlar fırsatları değerlendirememiş kişilerdir.
7.	a.	Ne kadar uğraşsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar.
	b.	Kendilerini başkalarına sevdiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir.

8.	a.	İnsanın kişiliğinin belirlenmesinde en önemli rolü kalıtım oynar.
	b.	İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübeleri belirler.
9.	a.	Bir şey olacaksa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuşumdur.
	b.	Ne yapacağıma kesin karar vermek kadere güvenmekten daima iyidir.
10.	a.	İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz.
	b.	Sınav sonuçları derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki, çalışmanın anlamı kalmıyor.
11.	a.	Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır.
	b.	İyi bir iş bulmak, temelde, doğru zamanda doğru yerde bulunmaya bağlıdır.
12.	a.	Hükümetin kararlarında sade vatandaşta etkili olabilir.
	b.	Bu dünya güç sahibi bir kaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.
13.	a.	Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminimdir.
	b.	Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü birçok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.
14.	a.	Hiç bir yönü iyi olmayan insanlar vardır.
	b.	Herkesin iyi tarafı vardır.
15.	a.	Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihle bir ilgisi yoktur.
	b.	Çoğu durumda, yazı-tura atarak da isabetli kararlar verilebilir.
16.	a.	Kimin patron olacağı, genellikle, doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır.
	b.	İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.
17.	a.	Dünya meseleleri söz konusu olduğunda, çoğumuz anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanıyızdır.
	b.	İnsanlar siyasal ve sosyal konularda aktif rol olarak dünya olaylarını kontrol edebilirler.
18.	a.	Birçok insan rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir.
	b.	Aslında 'şans' diye bir şey yoktur.
19.	a.	İnsan, hatalarını kabul edebilmelidir.
	b.	Genelde en iyisi insanın hatalarını ispat etmesidir.
20.	a.	Bir insanın sizden gerçekten hoşlanıp hoşlanmadığını bilmek zordur.
	b.	Kaç arkadaşınızın olduğu, ne kadar iyi olduğuna bağlıdır.
21.	a.	Uzun vadede, yaşamınızdaki kötü şeyler iyi şeylerle dengelenir.
	b.	Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur.
22.	a.	Yeterli çabayla siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabiliriz.
	b.	Siyasetçilerin kapalı kapılar ardında yaptıkları üzerinde halkın fazla bir kontrolü yoktur.
23.	a.	Öğretmenlerin verdikleri notları nasıl belirlediklerini bazen anlayamıyorum.
	b.	Aldığım notlarla çalışma derecem arasında doğrudan bir bağlantı vardır.

24.	a.	İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler.
	b.	İyi bir lider herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler.
25.	a.	Çoğu kez başıma gelenler üzerinde çok az etkiye sahip olduğumu hissedirim.
	b.	Şans ya da talihin yaşamımda önemli bir rol oynadığına inanmam.
26.	a.	İnsanlar arkadaşça olmaya çalışmadıkları için yalnızdırlar.
	b.	İnsanları memnun etmek için çok fazla çabalamanın yararı yoktur, sizden hoşlanırlarsa hoşlanırlar.
27.	a.	Liselerde atletizme gereğinden fazla önem veriliyor.
	b.	Takım sporları kişiliğin oluşumu için mükemmel bir yoldur.
28.	a.	Başıma ne gelmişse, kendi yaptıklarımdandır.
	b.	Yaşamımın alacağı yön üzerinde bazen yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum.
29.	a.	Siyasetçilerin neden öyle davrandıklarını çoğu kez anlayamıyorum.
	b.	Yerel ve ulusal düzeydeki kötü idareden uzun vadede halk sorumludur.

ANKETİN SONU- Bu araştırmaya katıldığınız için teşekkürler...