

**TC. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DEĞERLER EĞİTİM PROGRAMININ ANASINIFINA
DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN DEĞER KAZANIMI ÜZERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

TUBA BAKAN

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**YRD. DOÇ. DR. HAKAN ŞAHİN
TEZ DANIŞMANI**

İSTANBUL-2018



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DEĞERLER EĞİTİM PROGRAMININ ANASINIFINA
DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN DEĞER KAZANIMI ÜZERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

TUBA BAKAN

TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI


**YRD. DOÇ. DR. HAKAN ŞAHİN
TEZ DANIŞMANI**

İSTANBUL-2018

3110160155 Öğrenci numaralı Tuba BAKAN tarafından hazırlanan bu çalışma 06/02/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Tez Jürisi


Yrd. Doç. Dr. Hakan ŞAHİN (Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Doç. Dr. Lütfü İLGAR
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Üye
Doç. Dr. Zariye SEÇER
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Üye
Doç. Dr. Serdal SEVEN
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
Eğitim Fakültesi


Üye
Yrd. Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Araştırmanın gerçekleştirilmesine birçok kişinin katkısı ve desteği olmuştur. Çalışmalarımın her aşamasında akademik bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren saygıdeğer tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hakan ŞAHİN'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Eğitim programının uygulanması sırasında beni okullarında misafir ederek yardımlarını esirgemeyen, gerekli tüm kolaylıkları sağlayan değerler eğitimi etkinliklerini gerçekleştirmem için uygun ortam sağlayan, Şehit Er Rahim Keskin Ortaokulu yöneticilerine, okul öncesi öğretmeni Zuhal Gezer'e, velilere ve çocuklara teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Bugüne kadar hayatımın her aşamasında maddi, manevi desteklerini eksik etmeyen, varlıklarıyla hayatımı her zaman değerli kılıp sevgilerini benliğimde hissettiğim en değerlilerim anneme, babama, güzel ablalarım ve ikizime sonsuz teşekkürler.

En büyük teşekkür ise çok sevdiğim ve çok erken kaybettiğim yol arkadaşım kıymetli eşim Ramazan Bakan'a...Tezimi yazarken varlığını her daim yanımda hissettiğim, en büyük motive kaynağım, yorulduğumda kulağıma vazgeçme diye fısıldadığını hissettiğim, her zaman yanımda olduğuna yürekten inandığım eşime sonsuz teşekkürlerimi gönderiyorum. Sana minnettarım ve bütün sabrım, mücadelem senin için yol arkadaşım...

İstanbul, 2018

Tuba BAKAN

Bizi bilim bilgilendirir, fikirler özgürleştirir, değerler ise
uygarlaştırır.
(McGettrick, 1995)

ÖZET

DEĞERLER EĞİTİM PROGRAMININ ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN DEĞER KAZANIMI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışma okul öncesi dönem çocuklarına yönelik bir değerler eğitim programı geliştirmek ve geliştirilen Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının çocukların saygı, sorumluluk, dürüstlük, iş birliği, paylaşım ve arkadaşlık değerlerine olan etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Bursa ili Yıldırım ilçesinde bulunan devlet okuluna devam eden beş ve altı yaş grubu çocukları oluşturmaktadır. Araştırma 22 çocuk kontrol grubu, 21 çocuk deney grubu olmak üzere toplam 43 çocuk ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı” çocuklara saygı, iş birliği, arkadaşlık, dürüstlük, paylaşma ve sorumluluk değerlerini kazandırıp, çocukların değer kazanım düzeylerini arttırmayı amaçlamıştır. Haftada iki gün uygulanan bu program 24 oturumdan oluşmaktadır. Bu araştırma da ön test - son test kontrol gruplu seçkisiz desen uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak genel bilgi formu, "Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen/Aile/Çocuk Formları" kullanılmıştır. Eğitimin kalıcılığını tespit etmek amacıyla eğitim programı tamamlandıktan dört hafta sonra deney grubunda yer alan çocuklara ölçekler tekrar uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan ön test- son test ve kalıcılık testlerinde, kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testlerinde kullanılan ölçek puanlarında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Grup içi ön test- son test karşılaştırılmalarında ve son test ve kalıcılık testi karşılaştırılmalarında Wilcoxon işaret testi kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak ($p<.05$) kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda Okul ncesi Değerler Eğitim Programı alan deney grubundaki çocukların ön test- son test aile formu, ğretmen formu ve ocuk formu verilerine göre değer kazanımlarının anlamlı lde ($p<.01$) arttığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise n test- son test aile ve ğretmen formu verilerinde anlamlı bir farklılık görünmezken, ocuk formu verilerinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuçlara göre; hazırlanan Okul ncesi Değerler Eğitim Programının ocukların sayęı, iş birliği, arkadaşlık, dürüstlük, paylaşma ve sorumluluk değerlerini desteklemekte olduğu ve çocukların değer kazanımlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu doğrultuda eğitimcilere, araştırmacılara ve ailelere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul ncesi eğitim, değer, değerler eğitimi, değerler eğitim programı

Science informs us, ideas emancipate, values
civilize. (McGettrick, 1995)

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE VALUE EDUCATION PROGRAM EFFECTS ON CHILDREN ATTENDING TO PRESCHOOL IN TERMS OF VALUES ACQUISITION

This study was carried out to examine 'the effect of the Pre-School Values Education Program for children who are five to six years and are attending to preschool on the value of respect, responsibility, honesty, cooperation, sharing and friendship. Participants of the study consist of children aged five and six who continue to state school located in the district of Yıldırım, Bursa. The research was conducted with a total of 43 children, 22 in the control group and 21 in the experimental group.

The "Pre-School Values Education Program" aims to increase the level of children's value acquisition by giving them values of respect, cooperation, friendship, honesty, sharing and responsibility. This program, which is implemented two days a week, consists of 24 sessions. In this study, an unselected pattern with pretest - posttest control group was applied. The "Pre-School Values Scale Teacher / Family / Child Forms" and general information form were used as the data collection tool in the research. The children in the "Pre-School Values Education" experimental group, arranged by the researcher, were given 2 days a week during 12 weeks. In order to determine the permanency of the training, the children who were in the experimental group were re-applied the scales four weeks after the training program was completed. The Mann-Whitney U test was used to determine whether there was any difference in the scale scores used in the pre-test and post-test applied to the control group in the pretest-posttest and retention tests applied to the experiment group. Wilcoxon sign test was used in comparison of intra-group pre-test and post-test comparisons and post-test and retention test. The results were used as interpreted significance level ($p < .05$).

As a result of this study, it was found that the children in the experimental group who had received the Pre-School Values Program showed significant increases ($p < .01$) in value gains compared to pre-test-post-test family form, teacher form and child form data. In the control group, there was a significant difference in the data of the children's form while the pre-test did not show a significant difference in the data of the family and teacher form. According to these results, education programs supporting children's values of respect, cooperation, friendship, honesty, sharing and responsibility were seen to positively affect children's value acquisition. Suggestions for educators, researchers and families were presented in this direction.

Key words: Preschool education, value, values education, values education program.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ	3
1.3.ÖNEM.....	4
1.4. SAYILTILAR.....	5
1.5. SINIRLILIKLAR.....	5
1.6. TANIMLAR.....	6
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Ahlak Kavramı.....	7
2.2. Karakter Kavramı.....	9
2.3. Değer Kavramı ve Özellikleri.....	13
2.4. Ahlak Eğitimi, Karakter Eğitimi ve Değerler Eğitimi.....	15
2.4.1. Ahlak Eğitimi.....	16
2.4.2. Karakter Eğitimi.....	18
2.4.3. Değerler Eğitimi.....	19
2.5. Değer Teorileri ve Sınıflandırmaları.....	21
2.5.1. Milton Rokeach Değer Teorisi ve Sınıflandırması.....	21
2.5.2. Shalom Schwartz Değer Teorisi ve Sınıflandırması.....	22
2.5.3. Eduard Spranger Değer Teorisi ve Sınıflandırması.....	23
2.5.4. Allport, Vernon ve Lindzey Değer Teorisi ve Sınıflandırması.....	24
2.5.5. Gordon Nelson Değer Teorisi ve Sınıflandırması.....	25
2.5.6. Graves'in Değer Teorisi ve Sınıflandırması.....	25
2.5.7. Geert Hofstede'nin Değer Teorisi ve Sınıflandırması.....	26

2.5.8.Dilmaç ve Arıcağ Değer Teorisi ve Sınıflandırması.....	26
2.5.9.Hilmi Ziya Ülken'nin Değer Teorisi ve Sınıflandırması.....	27
2.5.10.Erol Güngör'ün Değer Teorisi ve Sınıflandırması.....	28
2.6. Değerler Eğitiminin Amacı ve Önemi.....	28
2.7.Değerler Eğitiminde Kullanılan Yöntemler.....	30
2.7.1.Değerlerin Doğrudan Öğretimi (Değer Telkini).....	31
2.7.2.Değer Analiz Yaklaşımı.....	32
2.7.3.Değer Açıklama Yaklaşımı (Değer Belirginleştirme).....	32
2.7.4.Bilişsel Ahlaki Gelişim Yaklaşımı.....	34
2.7.5.Eylem Öğrenme Yaklaşım.....	38
2.8. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi.....	39
2.8.1.Saygı.....	42
2.8.2. Sorumluluk.....	43
2.8.3.Hoşgörü.....	44
2.8.4.İşbirliği.....	45
2.8.5.Paylaşma.....	46
2.8.6.Yardımselik.....	47
2.8.7.Arkadaşlık.....	47
2.8.8.Sevgi.....	48
2.8.9.Nezaket.....	49
2.8.10.Dürüstlük.....	50
2.9. Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü.....	51
2.10.Değerler Eğitiminde Okulun ve Öğretmenin Rolü.....	52
2.11.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	56
2.11.1.Değerler Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	56
2.11.2.Değerler Eğitimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	59
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	63
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	63
3.2.ÇALIŞMA GRUBU.....	63
3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	64
3.3.1.Genel Bilgi Formu.....	65
3.3.2.Okul Öncesi Değerler Ölçeği.....	65
3.3.3.Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının Hazırlanması.....	67

3.3.4. Ön Testin Uygulanması.....	73
3.3.5.Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının Uygulanması.....	74
3.3.6. Son Testin Uygulanması.....	76
3.3.7. Kalıcılık Testinin Uygulanması.....	76
3.4.VERİ ÇÖZÜMLENMESİ.....	76
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	79
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	130
KAYNAKLAR... ..	158
EKLER.....	186
ÖZGEÇMİŞ.....	193

TABLolar LİSTESİ

Tablo-1: Araştırma Deseni.....	63
Tablo-2: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Bilgilerinin Dağılımı.....	78
Tablo-3: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ailelerinin Demografik Bilgilerinin Dağılımı.....	80
Tablo-4: Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğu Testi (Shapiro-Wilk Testi).....	82
Tablo-5: Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğu Testi (Shapiro-Wilk Testi).....	82
Tablo-6: Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğu Testi (Shapiro-Wilk Testi).....	83
Tablo-7: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo-8: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	88
Tablo-9: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	91

Tablo-10: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	94
Tablo-11: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	98
Tablo-12: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	102
Tablo-13: Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Ön/Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	105
Tablo-14: Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Ön/Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	107
Tablo-15: Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Ön/Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	110
Tablo-16: Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Ön/Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	112
Tablo-17: Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Ön/Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	115
Tablo-18 : Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Ön/Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	117

Tablo-19: Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Son Test/Kalıcılık Testi Toplam Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	120
Tablo-20: Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Son Test/Kalıcılık Testi Toplam Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	123
Tablo-21: Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Son Test/Kalıcılık Testi Toplam Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	126

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Şekil-2: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	90
Şekil-3: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	93
Şekil-4: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	96
Şekil-5: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	100
Şekil-6: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	104
Şekil-7: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Ön/Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	109
Şekil-8: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Ön/Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	114

Şekil-9: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Ön/Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	119
Şekil-10: Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Son Test/Kalıcılık Testi Toplam Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	122
Şekil-11: Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Son Test/Kalıcılık Testi Toplam Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	125
Şekil-12: Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği ÇocukFormu Son Test/Kalıcılık Testi Toplam Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	128

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim bireyin zihinsel, duygusal, bedensel ve kişilik olarak sahip olduğu becerilerini, belirlenen amaçlar doğrultusunda geliştirme sürecidir. Eğitim bireyi tüm gelişim alanlarında destekleyerek kişilerde kalıcı davranış değişiklikleri oluştururken; onları yaşadığı toplumun değerlerini benimseyen, tutarlı ve olumlu kişilik özelliklerine sahip bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bireylerin kişilik özellikleri toplumu, toplumun değer yargıları da bireyleri etkilemektedir. Toplumu oluşturan bireyleri değerlerle besleyerek, toplumsal değerleri korumak ve gelecek nesillere aktarmak eğitim alanının bir sorumluluğudur.

Küreselleşmenin etkileri ve hızlı teknolojik değişimlere dayalı olarak toplumsal değerlerdeki bozulmanın, eğitim hayatından başlayarak toplumun tüm kesimleri tarafından anlaşılması ve toplumsal değerlerin yeniden inşa edilmesi son derece önemlidir. Sevgi, saygı, adalet, dayanışma, demokrasi, özgürlük ve sorumluluk, dürüstlük gibi değerlerin yaşamın her alanında bulunması ve devam ettirilmesi daha iyi bir toplum yapısı ve yaşamı için bir ihtiyaçtır ve gerekliliktir (Yalçınkaya, 2016, s.11)

Günümüzde teknoloji ve bilimin etkisiyle yaşanan hızlı değişimler sebebi ile genç nesillere değerleri kazandırma hususunda zorluklar yaşanabilmektedir. Bu hızlı değişimler toplumun bilgiye ulaşmasının kolaylaşması, iletişim araçlarının çoğalması, sosyal ağların ve paylaşım alanlarının artması, günlük yaşamı kolaylaştırması bakımından önem arz ederken çoğu zaman toplumda bıraktığı bazı hasarlar değerlerimizin kaybolmasına neden olabilmektedir (Doğanay, 2006, s. 260). Bireylerin yeni ve gelişen dünyaya ayak uydurması için bazı değerlerden uzaklaşması, çocukların bu değerleri tanımadan büyümesine sebep olacaktır. Bu şartlarda toplumsal değerlerimizin sürdürebilmesi için çocuklara ve genç nesile değerlerin kazandırılması hususu üzerinde durulması gereken konularımızdandır. Toplum için değerler oldukça önemlidir. Toplumsal hayatın en küçük yapı taşı kabul edilen aile, değerleri kazandırma sürecinde de başta gelmektedir.

Toplumsallaşma aileden başladığına göre değer edinimlerinin kazanılması süreci de ailede başlar. Çocuk ailesinin sahip olduğu değerler ile büyür ve ailenin sahip olduğu değerleri benimsemeye başlar. Çocuğun hayatında ilk ve en büyük sosyalleşme adımı olan okul dönemi başlar. Bu dönemin başlamasıyla çocuk kendi dışında farklı değerlere sahip bireylerle karşılaşır ve tanışır. Zamanla kazandığı tutum ve davranışlar birbiriyle etkileşerek sistemli bir bütünlük oluşturur ve kişiliğin bir parçası haline gelir. Çocukta kendine özgü tutum ve davranış oluşumunda etkili olan sosyo-kültürel faktörler içerisinde en güçlü etkiye sahip olanı aile, sonrada okulda kazandırılan değerlerdir (Doğanay, 2006, s.100). Okul öncesi dönem çocuğun yaşama dair tüm becerileri ve bilgilerinin kazanıldığı, kazanılan öğrenme alışkanlıkları, bilgi ve becerilerin daha sonraki yaşama aktarıldığı kritik ve önemli dönemlerden birisidir (Oktay, 2004, s.132). Kişilik gelişimi için de kritik olarak kabul edilen okul öncesi dönem değerlerin kazanılmasında da büyük bir önem arz etmektedir. Bu dönemde edinilen deneyimlerin çocuğun gelecek yıllarında büyük rol oynadığı söylenebilir. Değerler sadece aile ortamında değil, eğitim kurumlarında da kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu süreçte eğitim kurumlarına ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuklara “saygı, paylaşma, dürüstlük, arkadaşlık, sorumluluk, iş birliği” gibi değerleri davranış haline dönüştürmeleri için desteklenmelidir. Bu bağlamda değerler, eğitim kurumlarında aldıkları eğitimin bir parçası olarak görülmeli ve değerler eğitimi içeren etkinliklere yer verilmelidir.

Eğitim, öğrenmenin duyuşsal boyutuna vurgu yaptığı; öğrenmenin sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi ile ilişkilendirilebileceğini belirtilmektedir (Özden, 2002, s. 76). Benlik ve ahlak gelişiminin akla getirdiği duyuşsal kuramlar, öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilenmektedirler; başka bir ifade ile davranışçı kuramlar öğrenmenin edimsel, bilişsel kuramlar zihinsel sonuçlarıyla ilgilenirken; duyuşsal kuramlar ise öğrenmenin benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenmektedir (Özden, 2003, s.28). Bu yönüyle büyük önem arz eden duyuşsal öğrenmeler, aynı zamanda bir değer kazanımıdır. Duyuşsal alandaki öğrenmelerin tümünde ve değerlerin öğrenilmesinde içselleştirme önemli yer tutar. Birey, herhangi bir değeri içselleştirdiği ölçüde onu benimseyerek davranır. Duyuşsal alan öğrenmelerinde, alt basamaktan yukarı doğru çıkıldıkça kişide, tutarsızlığın, şüphelerin, çelişkilerin ortadan kalktığı ve son basamakta kazanılmış değerlerin

kişinin hayatına yön veren rehber ilkeler haline geldiği, yani içselleştiği bilinmektedir (Akbaş, 2004'den akt. Gömleksiz ve Kan, 2012, s.1160). Bu nedenle duyuşsal alanla ilgili davranışların ve değerlerin tek sorumlusu okul olmamakla birlikte yine de okulda bu davranışların ve değerlerin kazandırılmasına yönelik eğitim programların ve uygulamaların mutlaka bulunması gerekmektedir.

Ülkemizdeki uygulamalara baktığımızda, okul öncesi eğitim programı çerçevesinde değerleri kazandırmak amacıyla uygulanan herhangi bir program bulunmamaktadır. 2013 yılında uygulanmaya başlanan Okul Öncesi Eğitim Programında değerler ile ilişkilendiren kazanım ve göstergelere genellikle sosyal duygusal alan başlığı altında yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın değerler eğitimine yönelik olumlu çabaları olmasına karşın bu konuda henüz iyi bir düzeyde olduğumuz söylenemez. Okullarımızda daha çok teorik ve beceri kazandırma ile ilgili etkinlikler ağır basmakta olup, değerler eğitimi ile ilgili etkinliklere az yer verilmektedir.

Buradan hareketle; beş ve altı yaş çocuklarının gelişim özelliklerine uygun kazanım ve göstergeler yazılarak değerler eğitimi zemini oluşturmak amacıyla değerleri kazanmaları ve geliştirmelerine yönelik bir Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı hazırlamak ve hazırlanan bu eğitim programının etkili olup olmadığını kontrol etmek bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu bilgilerin ışığında, hazırlanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı çocuklara uygulanarak, çocukların değer kazanımlarına olan etkisinin incelenmesi gerekmektedir.

1.2. AMAÇ

Değerler eğitiminin verilmesinde okul öncesi dönem çok önemlidir. Nitelikli okul öncesi eğitim programında akademik becerilerin yanısıra değerler eğitiminin de verilmesinin hedeflenmesi gerekmektedir. Çocukların değerlere sahip olması ise ancak değerleri içeren ve özel olarak hazırlanmış planlı bir eğitim programı ile mümkün olur. Bu noktadan hareketle; Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi çocuklarına yönelik etkili bir Değerler Eğitim Programının geliştirilmesi ve geliştirilen bu programı uygulayarak değerleri etkileyip etkilemediğini ölçmeye çalışmaktır. Diğer amacımız ise Anasınıfına devam eden beş ve altı yaş çocukları için geliştirilen Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının çocukların saygı, sorumluluk, dürüstlük, iş birliği, paylaşım ve arkadaşlık değerlerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçlar temelinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

1. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programına katılan çocukların, okul öncesi değer ölçeğinin değerlendirme puanları, uygulanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının etkisine bağlı olarak değişmekte midir?
2. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının uygulandığı deney grubu çocukları, bu programın uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan çocuklarla mukayese edildiğinde, değer kazanımları puanlarında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
3. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programına katılan çocukların, okul öncesi değer ölçeğinin değerlendirme puanları kalıcı mıdır?

1.3. ÖNEM

Okul öncesi dönem, çocuğun tüm yaşam becerilerinin temellerinin atıldığı dönem olduğu gibi değerlere ilişkin bilgilerin ve değer edinimlerinin de kazanıldığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocukların değer edinimlerinin desteklenmesi ile çocukların sağlıklı ve uyumlu kişilik geliştirmeleri sağlanabilir. Okul öncesi dönemde çocuklara saygı, iş birliği, sorumluluk, paylaşma, dostluk/arkadaşlık, dürüstlük gibi önemli değerlerin içselleştirilmesi eğitim yoluyla desteklenmelidir. Değerlerin çocuğa aktarılması için değer edinim sürecine ilişkin planlı ve programlı nitelikli bir değerler eğitimi almaları oldukça önemlidir.

Bu çalışma; okul öncesi eğitime devam eden beş ve altı yaş çocukları için Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı geliştirmek, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programların geliştirilmesinde değerler eğitime yer verilmesine teşvik etmek ve değerler eğitimini kapsayan etkinliklerin hazırlanmasını, planlı bir şekilde uygulanmasını desteklemeği amaçladığı için önemlidir. Bu bağlamda hazırlanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı ile okul öncesi dönem çocuklarına değer kazandırma sürecine katkı sağlaması, çocuklar için hazırlanacak olan eğitim programlarının düzenlenmesinde bir hareket noktası olacağı söylenebilir. Değerler eğitiminin okul öncesi dönemde verilmesinin önemine ve gerekliliğine vurgu yapmak ve okul öncesi eğitim alanında çalışmaya devam eden eğitimcilerin, çocukların değer edinimlerine dikkatini çekmek ve farkındalık oluşturmak bakımından da önem arz etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerini kendi sınıflarında değer eğitime teşvik etmek, çocukların değerleri davranışlara dönüştürmelerini sağlamak ve değerlerle ilgili öğrenme ortamları hazırlamasına vurgu yapmak bakımında da önemlidir. Ayrıca Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının çocukların saygı, sorumluluk, iş birliği, dürüstlük, paylaşma, arkadaşlık gibi değerlerin gelişmesine yardımcı olacağı için büyük bir önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemde değerlerin kazandırılması ve desteklenmesi amacıyla yapılacak bu çalışma, değer ve değerler eğitimi ile ilgili yeni ve daha kapsamlı eğitim programlarının geliştirilmesine katkıda bulunması ve yapılacak

başka çalışmalar için yol göstermesi bakımından fayda sağlayacağı için önemlidir.

1.4. SAYILTILAR

1. Kontrol altına alınma durumu olmayan farklı değişkenlerin (zekâ, zaman vs.) deney ve kontrol grubunu aynı derecede etkilediği varsayılmıştır.

2. Deney grubu ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının uygulandığı zaman içerisinde araştırmanın sonucunu etkileyecek bir etkileşimde bulunmadıkları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma normal gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır.

2. Daha önce özel olarak hazırlanmış ve değerler eğitimi kazanımını desteklemeye yönelik planlı bir değerler eğitimi almamış çocuklar ile sınırlıdır.

3. Araştırmada kullanılan okul öncesi değerler ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

4. Bursa ili Yıldırım ilçesinde bulunan devlet okulu olan Şehit Polis Bülent Aslan ilkokulu ve Şehit Piyade Er Rahim Keskin Ortaokuluna bağlı anasınıflarına giden çocuklar ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Okul Öncesi Eğitim: 0-6 yaş çocukların tüm gelişimsel hususiyetlerini toplumun mevcut olan kültürel yapılarına, değerlerine yönlendiren, duygu gelişimini, bilişsel gelişimini geliştirerek problem çözme sürecinde destek olan ve yaratıcılığının geliştirmesini sağlayan kendini akıcı bir dil ile ifade etmesini ve kendini kontrol etmesini sağlayan, sistemli olan bir eğitimidir (Yılmaz, 2005, s.13).

Değer: Bireyin hayatına yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önem düzeyleri farklılık gösteren, ilgili durumlar ötesinde arzu edilen amaçlardır (Schwartz, 1994).

Değerler Eğitimi: Karakter eğitimi ya da ahlak eğitimi olarak da bilinen, eğitim ortamında bireylerin akademi başarılarının yanı sıra pozitif ahlak gelişimlerini, olumlu sosyal yönlerini ve yeterliliklerini geliştirmek için destekleyici bir adımdır (Berkowitz, 2011, s. 153).

Değerler Eğitim Programı: Saygı, sorumluluk, iş birliği, paylaşma, dürüstlük ve arkadaşlık değerlerinden oluşan ve anasınıfına devam eden çocuklar için hazırlanmış değerler eğitim programıdır.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ahlak Kavramı

Ahlak, kelime anlamı olarak “karakter, din, tabiat, huy, adet” gibi anlamlara gelmektedir. Türkçe’de ahlak kelimesi, Batı dillerindeki ethic, ethique ve morale kavramlarının her ikisini de karşılar. Terim olarak ahlak, normal bir yaşam tarzını, bir grup davranış kurallarını, yaşam tarzları ve davranış kuralları üzerinde yapılan araştırmaları anlatmak amacıyla farklı şekillerde tanımlanmaktadır. “İslam ahlakı, meslek ahlakı ve ahlak felsefesi” olarak kullanılmaktadır (Aydın, 2003, s.15).

Ahlak, kavramı, Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Güncel Türkçe Sözlük’te, aktöre, sağıtöre olarak verilmekte ve “Belli bir dönemde belli insan topluluklarınca benimsenmiş olan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarının, yasalarının toplamı, kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları” olarak tanımlanmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2015, s.1).

Ahlak, “Bireyin başkalarıyla belirli kurallara göre varolan ilişkiler bütünü, insanın toplumdaki ilişkilerine ve başkalarına yönelen davranışları sistemleştiren prensip, kaide ve değerler tamamını açıklar (Cevizci, 2002, s.3).

Ahlak, nasıl ve neye göre davranmamız gerektiğini bildiren ve davranışlarımıza yön veren kuralları belirleyen bir disiplindir (Başdemir, 2007, s. 49).

Ahlak, farklı düşüncelere göre farklı değerlendirilmekte ve farklı açıklanmaktadır. Kısaca açıklamak gerekirse ahlak, insanın kendisi de dahil tüm canlılara karşı sorumluluklarını yerine getirmesi için sahip olması gereken olumlu niteliklerin bütünüdür. Ahlak tanımlarından bazıları şöyledir (Aydın, 2003, s.16):

- İnsanın iyi veya kötü olarak nitelendirilmesine yol açan manevi özellikleri, mizacı ve bunların etkisiyle ortaya koyduğu bilinçli davranışların tümüdür..
- İnsanın bir hedefe yönelik olarak kendi isteğı ile iyi davranışlar sergilemesi ve kötülük yapmamasıdır.
- Sosyal yaşam kurallarıdır.

- Sosyal topluluklarda zamanla benimsenen, bireylerin birbirleriyle ve başka insanlarla münasebetlerini düzenleyen ilkeler ve inançlar bütünüdür,

Ahlak; iyi ve kötü davranışların tümüdür ve insanların yerine getirmesi gereken davranışlar ve kurallardır. Bu tanıma göre, iyi ve doğru olarak kabul edilen ve kabul edilmeyenin ne olduğunun sorgulanması gerekir. Davranışın iyi mi? yoksa kötü mü? olduğu kişiden kişiye göre değişir. Ahlak kavramı ile ilgili yapılan bir araştırmada, iyi ve kötünün ne olduğu hakkında ortak bir görüşünün olmadığı görülmüştür (Kulaksızoğlu, 1997, s.185).

Ahlak, his ve değer kavramlarıyla bireylerin mutluluğunda yer alan, belli toplumların belli zamanlarda edindiği ve uyguladığı davranışlardır. Bilimsel olarak tanımladığımızda ahlak, belirli bir dönemde mutlak olarak belirlenmiş bir toplumun yerine getirmesi gereken davranım kurallarıdır (Tarhan, 2015, s.48).

Ahlak, bireyler arasında ve bireylerle ilişkili olarak sergilenen davranışların ve kararların sonucu olan davranışlarla alakadar olur (Haynes, 2002, s.8).

Ahlak denildiğinde ilk akla gelen insandır. İnanç, düşünce ve insanlar arasında iyi ilişkilerin olması ve gelişmesini sağlayan bir sistem olan ahlak karşılıklı olarak insan haklarını ilgilendiren bir kavramdır. Ahlak, başka bireylerin bizden istediği, bizim de başka bireylerde istediğimiz davranışların tümüdür (Oral, 2015 s. 27).

Krebs, Denton ve Wark araştırmalarında, Kolberg'in ahlak tanımına yer vermişlerdir. Bu araştırmaya göre ahlak, “ hak- haksızlık, doğru-yanlış, iyi- kötü kavramlarında bilinçli karar vermeyi ve bu karara göre davranışlar göstermeyi içeren türe özgü bilişsel bir yapıdır. Başka deyişle, bilişsel bir yetenek olan ahlak, bireyin belirlediği ve evrensel ilkeleri kapsayacak düzeydeki ilkelere göre kararlar verme ve buna göre davranabilmektir (Krebs, Denton ve Wark, 1997'den akt. Özüdoğru Erdoğan, 2015, s.87).

Sonuç olarak ahlak, çok yönlü bir anlam içermekle birlikte, özelde bireylerin davranışlarının ve bireyler arasındaki ilişkilerinin, genelde ise toplumun belirlediği kuralların iyi veya kötü olarak nitelendirilmesidir. İnsanların uymak zorunda oldukları davranışların bütünüdür (Aydın, 2003, s.16).

2.2. Karakter Kavramı

Karakter, iyiliğin, erdemın ve ahlaki yetkinliğin gerekleri olarak görölüp hayranlık duyulan birçok içsel özelliği barındıran eski bir kavramdır (Kirschenbaum, 1995'den akt. Sapsağlam, 2016, s.3).

Karakter, doğrudan gözlenebilen ve iyi olarak adlandırdığımız davranışlardır. İyi davranışlar; belirli sözcükleri kullanma ve davranışları gerçekleştirme ya da bunlardan kaçınmaktır. İyi davranış; dürüstlük, otoriteye uyma, azim, nezaket, sadakat, iyi bir mizah anlayışına sahip olma ve bunun gibi belirli erdemli davranışlar göstermeden oluşmaktadır. Bu bakımdan iyi davranış erdemli davranmak ve değerleri uygulamaktır (Wynn, 1985 ve Leming, 1996'dan akt. Ay, 2014, s.212).

Adler (2017)'e göre, çocuklarda karakter, yaşamın kendisine sunduğu istekler çocuğu belli tepkilerde bir bütünlük sağlamaya zorlar, belli durumlar karşısında bir birlik ve bütünlük içindeki bu tepkiler çocuğun karakteri oluşturarak tüm davranışlarını bireyselleştirir ve diğer çocukların davranışlarından ayırır (s.21).

Karaktere şekil veren anılarımız, kişileri, yerleri ve maddeleri hatırlatan ve plan yapmamızı, karar vermemizi, kıyaslama ve hesap yapmamızı sağlayan herşey beyin kabuğu tarafından yapılır (Hamer ve Peter, 2000, s.28).

Whitley (2005) “Karakter değerlerden farklıdır; değerler, meyillerdir, ancak karakter değerlerin kazanılması ve davranışları içinde barındırır” (akt. Kıroğlu, 2009, s.5) Yani değerler iyiyi, doğruyu yapma eğilimlerimizdir. Karakterimiz kendi kararlarımız ve düşüncelerimizle sıkı bir bağ içerisinde.

Kelley (2003)'e göre, karakter sadece değerlerle gerçekleşmektedir. Kişiler ikileminde daha çok öne çıkan, sevilen ve saygı hissedilen kişinin özellikleri her vakit benzerdir. İyi karakterin tanımı bunun yanında da hangi değerlerin öğretilmesinin gerektiğinin de bir yanıtı niteliğindedir (akt. Akbaş, 2008, s.16).

Çocukların karakterlerini iyi yönde geliştirebilmek için değişik olanaklara ihtiyaçları vardır. Gerçek yaşam sorunlarıyla uğraşarak, paylaşımcı öğrenme gruplarında ve oyun alanlarında tartışmaları en aza indirecek olan iş birliği, saygı, sorumluluk gibi değerlerde deneyim kazanmaları sağlanmalıdır (Bridge, 2004, s.55)

Karakter gelişiminde aile, eğitim kurumları ve yaşadığı sosyal çevrenin etkili olmasından dolayı karakter, bireyin özellikleri ile bazı değişkenlerin değer yargılarından oluşmaktadır. Başka bir deyişle karakter, bireyin zihinsel, duygusal ve fiziksel etkinliklerinin sonucunda ortaya çıkan davranışlarına çevrenin verdiği değerdir (Ekşi ve Katılmış, 2015, s.37).

2.3. Değer ve Özellikleri

Değer Kavramı

Değer kavramı Hint-Avrupa dil grubunda “güç” manasına gelen “wal” kökünden türetilmiştir. İlk önce “güçlü olmak” olarak oluşturulmuş “la valera” sözcüğü daha sonra değer anlamındaki “la valor”a çevrilmiştir. 1918 yılında Znaniecki tarafından ilk defa sosyal bilimlere üstlendirilen değer “value” sözcüğü Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” manasına gelen “valere” ifadesinden oluşturulmuştur (Bilgin, 1995, s.83).

Değer “Bir şeyi değerli bulmak, onu yeğlemek, ona bağlanmak, onun için emek vermek manasına gelir” (Allport, 1968’den akt. Ünal, 1981, s.1). Değerlerle ilgili olarak son dönemlerde çok önemli araştırmalar yapan Schwartz (1999)’a göre, “değeri, çoğunlukla tutumların, eylemlerin seçilmesine, olayların ve kişilerin değerlendirilmesine, tutumların açıklanmasına yardımcı olan sosyal bir araç şeklinde nitelendirmekte ve kişilere hayatlarında değişkenlik gösteren ve destek sağlayan normlar olarak hizmet sunan isteğe bağlı amaçlar” şeklinde tanımlamaktadır (Ros, Schwartz ve Surkıs, 1999’dan akt. Ateş, 2013, s.4).

Chinoy (1967)’a göre “Kişiler düşünceleri öğrendiği gibi, değerleri de her zaman öğrenmektedirler ve birbirleriyle paylaşırlar. Kendi değerleriyle amaçlarını tanımlarlar ve belli bir yönde hareket etmeyi seçerler ve onlar vasıtasıyla kendilerini ve diğer kişileri değerlendirirler. Böylelikle değerler, bireylerin hayatına yol gösterir ve toplumun normlarını da tutarlı ve sistemli yaparak tamamlanmasını destekler” (akt. Ünal, 1981, s.2).

Kuçuradi (2016)’ye göre “değer olgusu, doğru, güzel ve iyi olan nedir?” gibi sorularla felsefe ve değerleri değerlendirme problemi olarak ortaya çıkmıştır (s.8). Her toplumun güzeli çirkini, iyisi kötüsü farklıdır ve milletler bu farklılıklarıyla

birbirlerinden ayrılır. Bilim kavramı doğru-yanlış üzerinde dururken değer kavramı iyi-kötü kavramlarla karşılanmaktadır. Bilim yargısı oldukça nesnel, değer yargısı ise öznel (Arslanoğlu, 2005, s.3).

Ünal (1981)'a göre, “değer olgusu psikoloji de yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Aynı zamanda tarihi olarak, değer kavramının anlaşılması iki temel yaklaşım ortaya çıkmıştır. Birincisi: değer, uyarıcı nesnenin içinde yer almaktadır. Uyarıcı nesne, içsel veya mutlak bir değere sahiptir; yani o nesnenin sahibi olan insanla ilgili olmayan bir değere veya öneme sahiptir. İkinci yaklaşım uyarıcı nesnelere içsel bir değere sahip değildirler. Bir nesnenin değeri sadece insanların onu algılama yollarının bir işlevidir, yani görecelidir. Kişilerin bir nesneye atfettiği değer, onun kişi için yani kendisi için olan değeridir, yani bir nesne, onu değişik değer atıflarıyla algılayan insanlar kadar çok sayıda değerlere sahiptir. Bazı psikologlara göre, değer anlayışlarındaki göreceliği sorun yapmışlar ve belli bir zamanda belli bir değer, kişi için mutlak olduğunu vurgulamışlardır” (s.2).

Kağıtçıbaşı (1980)'na göre, değer ve davranış arasında işlevsel bir ilişki vardır (akt. Keskin, 2015, s.110). Her değer, davranışlarımızı belirleyicilik derecesi olduğu gibi birden çok değerinde davranışlarımıza etki etmesi mümkündür. Yaşamımızda davranışlarımızı etkileyen faktörlerden biri olarak değerler karşımıza çıkmaktadır (Bardi ve Schwartz, 2003'den akt. Keskin, 2015, s.110).

Erol Güngör (2000) değer kavramını, “Bir şeyin onaylanabilir veya onaylanamaz olduğu hakkındaki asıl inançlar” biçiminde tanımlamaktadır (akt. Çiftçi, 2005, s.2). Değer olgusu, bir şeyin önemini belirlemeye çalışan, olanla olması gereken ayrımını ifade edebileceğimiz, sosyal bilimlerin her alanında önemli olan kavramdır (Aydın ve Gürler, 2014, s.1).

Değerler, tutumlarımıza yol gösteren, aynı zamanda rehberliğini sunan inançlarımız ve kurallarımızdır. Davranışlarımızın etkililiği, ahlaklı oluşunu belirlemeye çalışan ilke ve standartlardır (Hökelekli, 2013, s. 285).

Değerlerin öğretilmesinin bir nedeni de gerçek yaşamımızda amaçladığımız mutluluklardır. Eyre ve Eyre (1993)'ye göre, mutluluğun yegane amaçlarından biri yıkılmaz bir değerler sistemine sahip olmaktan geçmektedir (akt. Dilmaç ve Ulusoy, 2015, s.10).

Değerleri iyi-kötü, olumlu- olumsuz, doğru-yanlış, çirkin-güzel, sevap-günah, yararlı-zararlı, gerekli-gereksiz şeklinde ayırmak mümkündür. Değerler, bireylerin ilkel ve kurallı olmasını sağlar. Değerler aile mutluluğu için önemli bir etkidir. Değerler insanın psikolojisi için gereklidir. Toplumsal barış için değerlere gereksinim duyulmaktadır (Balcı, 2014, s.28).

Değerler insanın aynasıdır. Farklılığımızı ve içimizdeki enerjimizi ortaya çıkaran bir güçtür. Ardımızda bıraktığımız bize ait emarelerdir. Değerlerimiz sahip olduklarımızın temeli ve varoluş sebebimize varmamızı sağlayacak köprü görevini sağlar. Değerler insanın en temel ve mutlak öğretileridir. Hayal ettiğimiz var oluş biçimi ve hayatımızın en önemli gücüdür. İyi ve güvenilir insan olma hali, diğer insanlara rol yapmadan iz bırakabilen tutumlar ve kişilikler oluşturmada değerler eğitiminin etkisi oldukça fazladır (Çağlayan, 2005, s.91).

Görüldüğü gibi değerler, insanın inançlarını, düşüncelerini ve davranışlarını etkisi altına almakla kalmayıp, tercih ve tutumlarını etkileyerek insan yaşamında önemli bir yol göstericiliği yapmaktadır. Bununla birlikte zaman içinde oluşan değerler, toplumların yapısını oluşturarak, toplumdaki hızlı değişimle birlikte sürekli bir görecelik göstermektedir. Bu değişimin olumlu yönde devam etmesi ise çocuğun ilk eğitiminin başladığı aile kurumu ve sonrada eğitimin devam ettiği kurumların doğru değer aktarımı ile mümkündür.

2.4. Ahlâk Eğitimi, Karakter Eğitimi ve Değerler Eğitimi,

Alan yazın taramasında sıkça adı geçen karakter eğitimi, değerler eğitimi, ahlâk eğitimi kavramları birbirine yakın anlamlar taşımaktadır. Aşağıda bu üç kavram ele alınacaktır.

2.4.1. Ahlak (Moral) Eğitimi

“Ahlak; kötü ve iyi davranışlarımızın tamamını kapsayan kişilerin uyması gereken tutum ve kaidelerdir. İyi ve kötü kavramında göreceli yargılar vardır. Ahlak kavramı üzerine yapılan araştırmalar, iyi ve kötünün nasıl tanımlanacağı hususunda herkesin ortak olduğu bir temelin olmadığını göstermiştir” (Kulaksızoğlu, 1997, s.185).

Kıroğlu (2009)’a göre, ahlak olgusunu, çoğunlukla yararlı davranışların gösterilmesi şeklinde tanımlanır. Ancak ahlak kavramının olumsuz olan şeyleri yapmamak gibi bir yönü de bulunmaktadır. Ahlakın iki genel kategorisi bulunmaktadır: yardıma muhtaç olanlara yardım etme mecburiyeti, faydalı ahlaklılıktır, başkalarını kırmadan kendinden uzaklaştırma mecburiyeti de ahlaklılıktır (s.5).

“Ahlakta mükemmellik mizacın sonucudur. Adil davranarak adil; ılımlı davranarak ılımlı; cesur davranarak cesur insanlar oluruz” der Aristoteles. Sabır, alçak gönüllülük, disiplin, düzen, azim gibi erdemli davranışlarımız değerlerimizin gücünü artırmaya yardımcı olur (Diaz, 2009, s.55). Değerler ve ahlak konuları aile ortamında başlayan ve daha sonra eğitim kurumlarında devam eden bir gelişim göstermektedir. Üzerinde durulması gereken nokta bunların eğitimde nasıl bir yol izlenmekte olduğudur (Söylemez, 2007, s. 201).

Piaget ve Kohlberg ahlak olgusunu, bilişsel yönden incelemiştirlerdir. Bilişsel gelişim anlayışına dayalı olarak Piaget, çocuğun “ahlakı olgusunu” yönelerek çocukta ahlak gelişimini tanımlamaya gayret etmiştir. Piaget’e göre çocuğun kişilik gelişimi, ahlak gelişimi ve bilişsel gelişimi yetişkinin gelişiminden farklılıklar gösterir. Piaget ve Kohlberg’e göre ahlak, bireyin ahlaki hükümlerini ve fikirlerini içermektedir (Wright ve Croxen, 1989, s.290).

Kohlberg'e göre ahlak eğitiminin temel amacı ahlakta üst basamaklara çıkmaya imkan sağlamaktır. Ahlak eğitim programı, seçilen bazı değerleri kazandırmak yerine, akıl yürütme süreçlerini canlandırmakla mükelleftir. Böylece, bir dersin içeriği olması değil, tüm eğitim kurumları ve eğitim yöntemi özelliği taşıması gerekmektedir (Çileli, 1986, s.81).

Bazı eğitimciler, öğrenme yaşının belli bir olgunluğa erişmeden çocuğu eğitime zorlamanın çoğunlukla yarar sağlayacağını değil zarar vereceği görüşündedir. Fakat, ahlak eğitimi hususunda bu görüş geçerli değildir. Ahlak eğitimi için çocuğun 6 yaşını gelmesini beklemek, ahlak eğitimi için oldukça geç kalındığını gösterir. Ahlak eğitimine, çocuğun doğumundan sonraki aylardan itibaren başlanması gerekmektedir (Bey, 2002, s.52).

Değerlerin kazandırılması çocuğun karakter oluşumu, psikolojik gelişimi ve bilişsel gelişimiyle sıkı sıkıya bağlıdır. Bu nedenle kişilik oluşumunun başladığı ilk altı yıl bu değerler çocuğun şahsiyetine nüfuz ederek, sonraki dönemlerde daha da sağlamlaşır ve içselleştirilir. Ancak çocuk bazı yeteneklerle dünyaya gelir ve bu gizil yeteneklerin mutlaka ele alınarak biçimlendirilmesi ve geliştirilmesine imkan tanınmalıdır (Özen, 2011, s.82).

Ahlaki tüm eylemlerimizde ortak bir özellik vardır. Bu özellik; Tüm ahlaki eylemler önceden düzenlenmiş kurallara uymaktır. Ahlaklı davranmak belli normlara göre davranmaktır. Bu normlar belli durumlarda kişisel görüşümüzü sorgulamadan uyulması gereken davranışların hangi şekilde yapılması gerektiğini söyler (Durkheim, 2010, s.46). Ahlak kuralları çocuk bilincine dışarıdan dayatılan, dış dünyada geliştirilmiş kurallardır. Çocuk bu kurallarla hayatının ancak belli döneminde karşı karşıya kalmaktadır. Çocuğun sahip olacağı ahlaki özellikler eğitimcinin onun üzerindeki etkisiyle belirlenebilir. Bu belirlemenin ailede ve çocukluk döneminde olması gerekmektedir. Bu kurallar ahlak eğitiminin başlangıç noktasıdır ve bu sayede çocuğa düzenli alışkanlıklar kazandırılabilir (Durkheim, 2010, s. 175).

Kant (1992) “Ahlâk eğitimi, bireyin bağımsız bir varlık olarak nasıl var olacağını destekleyen eğitimidir” ifadesiyle tanımlamıştır. Kant eğitimi üç bölüm olarak sınıflandırır. Birincisi çocuğun kabiliyetini destekleyen okul programı; ikincisi

yaşamın pratikliği konularındaki öğretimi; üçüncüsü de karakter eğitimidir (akt: Yayla, 2005, s.81).

Ahlak eğitimin gayesi bireylerin değerleri edinmesi ve bu değerleriyle kararlı bir şekilde davranmasıdır. Toplum içinde insanlarla birlikte yaşanmasaydı ahlaktan söz edilemezdi, çünkü ahlak insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek amacıyla oluşturulan kurallar bütünüdür (Baysal, 2013, s.22).

2.4.2. Karakter Eğitimi

Plato'dan Dewey'e kadar birçok filozof karakter ve karakter eğitiminin önemi üzerinde çeşitli fikirler üretmeye çalışmışlardır (Heslep, 1995'den akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2015, s.79).

Karakter eğitimi tarih boyunca farklı adlarla belirtilmiş; fakat resmen ilk olarak 1860'lı yıllarda Amerika'da ortaya çıkmıştır. (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015, s.125).

Karakter eğitimi ifadesi Amerika kökenli bir kullanım olmasından dolayı bu ifadenin tarihi kapsamı genellikle Amerikan deneyimi yansıtmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2011, s.44). Karakter eğitiminin oluşum tarihini araştırdığımız takdirde yaklaşık 300 yıllık bir tarihi geçmişi olan Amerikan deneyimi öne çıkmaktadır (Nash, 1997'den akt. Sırrı ve Mehmetoğlu, 2015, s.125).

Karakter eğitimi, cinsiyet, yaş, siyasi, soy ve dini tüm bu değişkenleri içermekte olan, bilinen ve uygulanabilir düzeyde olan tüm değerleri kapsayan eğitimidir (Josephson, 2014). Karakter eğitimi okul ortamındaki öğrenciler ile yetişkinlerin arasında adalet, vatandaşlık, saygı, sorumluluk gibi değerleri öğrenme sürecidir (United States Department of Education, 2007).

Lickona (1991)'ya göre, karakter eğitimi bireylerin iyi olanı bilmelerini, iyi olanı istemelerini ve iyi olanı yapmalarını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen kasıtlı uygulamalardır (akt. Ekşi ve Katılmış, 2015, s.37).

Karakter eğitimi öğrencilerin görevlerini üstlenebilecekleri tutarlı seçimler yapabilmelerine imkan veren bilgi yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi demektir (Ryan ve Bohlin, 1999'den akt. Ekşi, 2003, s.81).

Çağlayan (2005) karakter eğitimi nitelikli insan yetiştirme eğitimidir. Bireyler arasındaki paylaşımlar, alışkanlıklar, davranışlar, bilgi ile bütünleşerek güzel- çirkin, doğru-yanlış, iyi-kötü değerleri sistematik bir şekilde uygulanır ve görülür. Bireyler böyle bir sorumluluk yaşamadan başarılı, çalışkan, dürüst, kaliteli, karakterli bireylere ulaşmak zordur ve yapılan eğitimde yetersiz olur (s.97).

Karakterle ilgili verilen eğitimin asıl hedefi; çocukluk çağında anlayışlı, ilgili, etik değerleri (örn., merhamet, dürüstlük ve adalet) olan üretken, gençlik çağında kendi kapasiteleri içinde büyüyen ve ellerinden geleni yapmaya çalışan, doğru olanı yapan, hayat amacını anlayarak yaşayan iyi çocuklar yetiştirmektir. Etkili karakter eğitimi bütün öğrencilerin kendi amaçlarına ulaşması için sınıf ve okul ortamı oluşturulmasını içermektedir (Battistich, 2008, s.3).

Karakter eğitimi Amerika Birleşik Devletleri tarihi boyunca okulların en önemli amacı olarak görülmüştür (McClellan, 1992'den akt. Milson ve Ekşi, 2003, s.100). Ancak Amerika'da, 1960'lar ve 1970'ler boyunca, yirminci yüzyılın ilk döneminde yaygın olan öğretici karakter eğitimi yerine değerlerin ortaya çıkarılması yaklaşımı öne çıkmıştır (Milson ve Ekşi, 2003, s.100).

Karakter eğitimi programının nitelikleri; Devam eden mesleki gelişim, akran etkileşimi, doğrudan öğretim ve beceri öğretimi, aile ve toplum katılımı, örnekler ve danışmanlar, çoklu stratejilerdir. Bununla birlikte konular açık ve akademik müfredatın içine yerleştirilmiş olmalıdır. Karakter eğitimi önleyici, iyileştirici ve gelişimsel fonksiyonları ile öğrencilerin ve tanıdıklarının iyi olmalarını sağlar (Berkowitz ve Bier, 2005, s.3).

Ryan ve Bohlin (1999)'e göre, karakter eğitimi yalnızca bir derste değil, okul hayatının tamamında yer alması gerektiğini belirterek okulların, onur, dürüstlük, sorumluluk, çalışma gibi değerlerle faziletli bir toplum ve model haline dönüştürmelidir (akt. Çubukçu, 2012, s.1514). Okulların görevlerinden biri, resmi programda yer alan veya yer almayan değerleri aktarmak, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disiplinli yetiştirmek ve ahlak gelişimine katkıda bulunarak karakterlerini olumlu yönde etkilemektir (Çubukçu, 2012, s.1515).

Karakter eğitimi projelerinin ortaya konulması ve tesis edilmesinde velilerin, öğrencilerin, zihinsel ve fiziksel engelli öğrencilerin, toplumun öteki taraflarının buna kâr amacı gütmeyen kuruluşların üyeleri de dâhildir görüşleri dikkate alınmalıdır (CEP, 2009'den akt. Kesgin, 2015, s. 120).

Karakter ve karakter eğitime yönelik olarak gerçekleştirilen birçok çalışmada; (Benninga vd., 2006; Berkowitz ve Bier, 2004; Lake, 2011; Lickona, 1991; Mckinon, 2005; Sunal ve Haas, 2003; Viadero 2003; Trout, 2008) “değer” kavramına vurgu yapılmış ve kazandırılması gereken değerler üzerinde durulmuştur. Karakterin en temel bileşenlerini değerdir ve sosyal değer, ekonomik değer, dini değer, siyasi değer ve estetik değer gibi pek çok değer türü vardır (Sapsağlam, 2015, s. 10).

Karakter eğitimi açık ve ivedili bir gereksinimdir. Zira uygarlıkların ömürlerini sürdürebilmeleri, ancak değerlerini nesilden nesile aktarabilmekle muhtemeldir. Toplum ve aileler karakter eğitimini yeterli bir şekilde aktaramadığı için, okulun böyle bir sorumluluk alması hayati bir önem taşımaktadır. Buna dayalı olarak, doğru soru “Okullar değer vermeli midir?” değil “Hangi değerler, nasıl kazandırılır?” sorusudur (Delattre ve Russell, 1993; Lickona, 1991; Williams, 2000; Wynne, 1995'den akt. Ekşi, 2003, s.84).

Türkiye’de okul öncesi, ilkökul ve ortaokul seviyesinde karakter eğitime yönelik dersler yoktur fakat karakter eğitimiyle ilgili literatürde çalışmalar vardır (Nash, 1997'den akt. Sırrı ve Mehmetoğlu, 2015, s.130)

Türkiye’de karakter eğitimi veya değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir program olmamakla birlikte din kültürü ve ahlak bilgisi, halk kültürü gibi dersler aracılığıyla karakter eğitimi ve değerler eğitimi yapılmaktadır. Son dönemlerde değerler eğitime dair bilimsel çalışmalar yapılmaktadır. Bazı özel eğitim kurumlarında karakter eğitime yönelik çalışmalara ve etkinliklere yer verilmektedir. Karakter eğitiminin önemli hususlarından biri de hangi değerlerin çocuklara aktarılması gerektiğinin belirlenmesi ve bunun için ihtiyaç duyulan bir programın okul öncesi eğitimden başlatılarak tüm eğitim kademelerinde uygulanmasıdır.

2.4.3. Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi, sosyal hayatın sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesinde mühim bir rol oynamaktadır. Sosyal hayatta varolan insanları yasalar ve değerler bütünleştirir. Sosyal hayatın sistemli olabilmesi sadece kanunlara uymakla olmaz. Toplumda ortak değerler, gelenek ve göreneklerin katkısına da gerek duyulur. Yani değerler olmadan toplum da düzen sağlanamaz. Örneğin doğruluk, sevgi saygı, misafirperverlik, hoşgörü, güçsüzü koruma gibi değerler yasalarla benimsetilemezler (Yörükoğlu, 1983, s.167).

Değer söylemi ilk defa Sidney Simon ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır. Değer kavramı bireyin kendi değerlerinin farkına varmasını, karar almasını ve kararını uygulamasını sağlar (Kirschenbaum, 1995'den akt. Akbaş, 2008, s. 12). Değer gerçekleştirme yaklaşımı 1960-1980 yıllarında tanınmaya başlamış ve insanların kendi değerlerinin ve inançlarının farkında olmasını sağlamayı amaçlamıştır. Değerler eğitimi, dünyada popüler olan eğitim konularının başında gelmektedir. Son dönemlerde birçok ülke değerler eğitiminin ehemmiyeti üzerinde durmaktadırlar (Kirschenbaum, 1994; Pring, 2010'dan akt. Turan ve Ulusoy, 2014, s.7). Değerler eğitiminin temelini 1920'li yıllarda Amerika'da "karakter eğitimi" olarak adlandırılan araştırmalara dayandığı görülür. 1930'lu yıllarda değere verilen önemin düştüğü, 1960'lı yılların sonunda gösterilen ilginin canlandığı görülmüştür. Ancak yapılan çalışmalar 1970'li yıllarda yayınlanmıştır. (Purpel, 1996'dan akt. Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s.73).

1980'li yıllarda değerler eğitimi, bazı eğitimciler ve politikacılar tarafından değerler ve ahlak eğitimi olarak uygun bir şekilde kavramlaştırılarak tanımlanmaya çalışılmış ve değerlerin sınıflandırılması tartışılmıştır. Günümüzde de hala değerler eğitimine ilişkin uygun yöntem ve amaçlar hakkında görüşler önerilmektedir (Balat, 2005, s.201).

Lickona (1991)'ya göre, değerler eğitiminin temellendirilmesi üzerine değerler eğitiminde okullara büyük bir sorumluluk düşmektedir. Eğitim alanında yaşanan münakaşalar da çoğunlukla değer kavramının aktarılıp aktarılmamasından çok hangi değerlerin, hangi modellerle ve bireyi toplumda yok etmeden nasıl muvaffak olacağı noktasında sorun çıkmaktadır. Değerleri kapsamayan bir eğitim mümkün

olamayacağı için soru “eğitim kurumları değer aktarmalı mı?” değil; “eğitim kurumları hangi değerleri aktarmalı?” ve “aktarılan değerleri nasıl iyi bir biçimde aktarabiliriz?” olmalıdır (akt. Meydan, 2014, s.96).

Kirschenbaum (1977), “Değerlerin ortaya çıkarılmasının bireylerin bir değerlendirme süreci uygulama konusunda eğitilmesi yoluyla değer karmaşasının azaltılmasına yönelik bir müdahale olması amaçlanmaktadır. Bu süreci bireyin diğer kişilere değerlerini zorla kabul ettirmeden kendi değerlerini açıklığa kavuşturmayı sağlayabilmektir” şeklinde açıklamıştır (akt. Milson ve Ekşi, 2003, s.100).

Toplumsal birliğin bozulmasının önlenmesinde, barışın, hoşgörünün, empatinin sağlanmasında yasalar kadar değerlere önem verilmesi ve değerlere bağlı yaşamak da gereklidir. Bunun yolu da nitelikli bir değerler eğitiminden geçer. (Aydın ve Gürler, 2014, s.15).

Değerler eğitiminin içeriğinin incelemesi göstermektedir ki değerlerden uzak bir eğitim düşüncesi olamaz. Eğitim değerlerin bir parçasıdır. Değerler soyut kavramlar olduğu için onları somutlaştırmanın en iyi yolu eğitim programlarından geçmektedir. Bu programları araştırıldığında seçilen değerleri ve bunların nasıl kazandırılacağı görülür. Aktarılan değerlerin felsefi, ideolojik, tarihi, siyasi, kültürel, ekonomik ve toplumsal anlayıştan uzak olmadığı görülür. Öğretilmeyen değerlerin değerler eğitimi incelemeleri içinde olmasını gerektiği de dikkate alınmalıdır (Mızıkacı, 2015, s. 6).

Okulların temel amaçları arasında okul döneminde her kişinin uygun ahlaki kararlar ve tutumlara sahip olmasını destekleyecek olan değerler ve yetilerle donatılmasıdır (Ekşi, 2003, s.81). Okulda yapılması gereken değerler eğitimi genel olarak ifade edilecek olunursa, örtük veya açık programlar yoluyla, yeni nesile temel değerleri öğretmeyi ve bu değerleri davranışa dönüştürme çabasıdır (Hökelekli, 2011, s.289).

Yurtdışında “Kişilik eğitimi” olarak adlandırılan değerleri öğretmek için okul öncesinden başlanarak, düzenli bir program dahilinde geliştirilmiş pek çok eğitim program geliştirilmiştir “Çocuklar İçin Ahlaki Müfredat (Heartwood Institute, 1992)”, “Zürafa Programı”, “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı”, “Duyarlı Sınıf”

“Çocuk Gelişimi Projesi (Developmental Studies Center, 1996-Hewlett Foundation)”
“Kişilik Dersleri (Jefferson Center for Character Education, 1987)”, “Lions - Quest Programı”, gerçekleştirilen eğitim programlarından bazılarıdır (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2011, ss. 32-37).

Değerlerin okul programlarının bir parçası olması gerektiği herkesçe kabul edilen bir görüş olmasına rağmen bu eğitimin nasıl yapılması gerektiği konusunda fikir farklılıkları bulunmaktadır (Doğanay, Seggie ve Caner, 2012, s.10).

Sonuç olarak değerler, karakter ve ahlak eğitimi kavramlarını açıklarken de görüldüğü gibi bu üç kavram bağımsız değil ve birbirinden ayrılamaz olduklarını söyleyebiliriz. Değerler eğitimi, karakter eğitimi, ahlâk eğitimi terimlerinin aynı anlamda kullanıldığını ancak tarih, coğrafya ve ideolojilere göre farklı şekilde adlandırıldığını ifade edilmiştir (Berkowitz, 2002’den akt. Öztürk Samur, 2011, s.22). Günümüzde popüler kavram karakter eğitimidir ancak yirmi yıl önce popüler terim ahlâk eğitimidir. Asya ülkelerinde ahlâk eğitimi kullanılırken Amerika’da karakter eğitimi İngiltere’de ise değerler eğitimi kullanılmaktadır. Aynı şekilde Amerika’da karakter eğitimi davranışsal yaklaşımla aynı çizgideyken, ahlâk eğitimi bilişsel modellerle aynı çizgide, değerler eğitimi ise daha çok teorik olmayan davranışsal deneysel çizgide değerlendirilmektedir (Öztürk Samur, 2011, s.23).

2.5. Değer Teorileri ve Sınıflandırmaları

Bu bölümde Rokeach, Schwartz, Spranger, Allport, Vernon, Lindzey, Nelson, Graves, Hofstede, Ülken, Güngör, Dilmaç ve Arıcak’ın değerlere ilişkin yaptıkları sınıflandırmalar yer almaktadır Bu alanda en çok kabul gören “değer” teorileri ve sınıflandırmalarından bazıları şunlardır:

2.5.1. Milton Rokeach Değer Teorisi ve Sınıflandırması

Rokeach değeri "belirli bir davranış tarzının ya da nihai bir varoluş halinin kişisel ya da sosyal olarak karşıt bir tutum şeklinin tercih edilmesine dair baskın bir inanç" olarak tanımlamaktadır (King, 2003’den akt. Göldağ, 2015, s.108).

Rokeach (1973) değer kavramını iki başlıkta toplamış, her başlık altında da 18 değer gruplamıştır. Ana değerleri, amaç ve araçsal olarak ikiye ayırmıştır.

Amaç değerler: Yaşamın hedefini belirleyen ve bu amaçlara ulaşmak için çabalayan değerlerdir. Rokeach, “kişilerin sosyal değerinde kazanılan yükselme ya da düşmenin diğer sosyal değerlerinde de yükselmeye ya da düşmeye neden olduğunu” savunmaktadır. Ayrıca bu bireysel değerler içinde geçerlidir (Rokeach,1973’den akt. Turan ve Aktan, 2008, s.230).

Rokeach amaç değerleri; “huzurlu bir yaşam, başarı duygusu (kalıcı destek), heyecanlı bir yaşam (ilham veren, aktif yaşam), barış içinde bir dünya (savaşa ve çatışmaya uzak), güzelliklerin dünyası (doğa güzelliği ve sanat), eşitlik (birlik ve eşit fırsatlar), aile güvenliği (sevdikleriyle ilgilenmek), özgürlük (özgürlük, serbest seçenek), mutluluk (memnuniyet), iç uyum (iç çatışmadan özgür), olgun sevgi (cinsel ve manevi yakınlık), ulusal güvenlik (saldırılarından koruma), haz (eğlenceli, sakin yaşam), kurtuluş (korunan ebedi yaşam), öz saygı (benlik saygısı), sosyal kabul (saygı, takdir), gerçek dostluk (yakın arkadaşlık), bilgelik (yaşamın olgun bir anlayışı)” olarak 18 başlık altında sınıflamıştır (Rokeach, 1973’ den akt. Atabey, 2014, s.12).

Araçsal değerler: Hedefe ulaşılabilmesi için seçilen aracı değerlerdir (Rokeach,1973’den akt. Turan ve Aktan, 2008, s.230).

Rokeach araç değerleri; “neşeli (tasasız, mutlu), temiz (düzenli, tertipli),geniş fikirli (açık fikirli), hırslı (çalışkan,), yetenekli (becerikli, etkili), cesur (inançlarını savunan), bağışlayıcı (başkalarını affetmeye istekli olan), yararlı (başkalarının iyiliği için çalışma), dürüst (samimi, doğru), yaratıcı (serüvenci, yapıcı- yaratıcı), bağımsız (kendine güvenen, kendi kendine yeten), entelektüel (akıllı, düşünceli, yansıtıcı), mantıklı (tutarlı, makul), iyilik sevgi dolu (şefkatli, hassas), itaatkar (hürmetkar, saygılı), kibar (düzeyli, iyi huylu), sorumluluk sahibi (güvenilir, inanılır), iradeli (kontrollü, disiplinli)” olarak on sekiz başlık altında toplamıştır (Rokeach, 1973’den akt. Atabey, 2014, s.12).

2.5.2. Shalom Schwartz Değer Teorisi ve Sınıflandırması

Schwartz (1994)’a göre değerler, bir bireyin veya sosyal birimin hayatında rehber prensipler olarak hizmet gören, önemce farklılık sergileyen, istenilen durumlar ötesi hedeflerdir. Değerler, bazı sosyal birimlerin çıkarlarına hizmet ederler. Aksiyonlara duygusal yoğunluk ve yön verirler. Yargılama ve eylemi

doğrulamak için standart fonksiyonu görürler. Baskın grup değerleri için sosyalleşme ve bireylerin özel öğrenme deneyimleri vasıtası ile elde edilebilirler (s.21).

Schwartz (1994), “değerleri bireyin veya diğer sosyal teşkillerin yaşamına rehberlik eden unsurlar olarak” tanımlamaktadır. Değerin tümü insanı motive eden değerlerden, çevresindeki diğer insanların ve çevrenin huzurunu koruma ve geliştirmeye kadar uzanan geniş bir alanı kapsamaktadır (akt. Özdemir ve Koruklu, 2011, s.193).

Schwartz (1994), 10 farklı değer tipi belirlemiş ve farklı kültürlerin kendine ait değerlerinin 10 farklı değer tipinden biri içerisinde yer alacağını ileri sürmüştür. Bu değer tipleri güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlidir (akt. Özdemir ve Koruklu, 2011, s.193).

Amaçları açısından değerlerin tanımları

1. Güç: Toplumdaki sosyal statüsünü koruyabilmek,
2. Başarı: Toplumsal standartlara göre yetkinlik.
3. Hazcılık: Yaşamdan zevk almak,
4. Uyarılım: Hayattaki değişim.
5. Özyönelim: Bireyin kişisel hedeflerini fark etmesi,
6. Evrenselcilik: Bütün bireyleri anlama, değer verme, koruma,
7. İyilikseverlik: İnsanların düşünme iyiliğini istemek,
8. Geleneksellik: Kültüre düşüncelere ve geleneklere saygılı olmak,
9. Uyma: kendini kontrol etmek,
10. Güvenlik: toplumsal düzeni sağlamak (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s.61).

2.5.3. Eduard Spranger Değer Teorisi ve Sınıflandırması

Alman psikolog Spranger, değerlerin insanların davranışlarında etkili olduğunu savunmaktadır. Spranger “karakter özelliklerine göre bir değer sınıflandırması oluşturmuş sosyal, politik, bilimsel, ekonomik, estetik ve dini değerler olmak üzere altı temel özelliğe” göre sınıflandırmıştır (Clawson ve Vinson, 1978).

Spranger değerleri, "bireylerin dünya görüşünü belirleyen, zevk alınan-nefret edilen, kurallara dayanan ve kurallara dayanmayan ön yargılar ve içten yönelme” olarak tanımlamıştır (Bruno ve Lay, 2006, s.1).

Spranger insan tiplerini ayırmış ve bu insan tiplerine göre değerleri sınıflandırmıştır (Guth ve Tagiuri, 1965):

1. Teorik insan: Temel bilginin sistematik olarak, gerçeğin ortaya çıkarılması ile ilgilenir. Bu amaca yönelik olarak nesnelere güzelliğini ve faydasını gözardı ederek sadece gözlemlemeyi ve akıl yürütmeyi amaçlayan bilişsel bir yaklaşımdır. Onun amaçları, deneysel, eleştirel ve rasyoneldir. Bilim adamları ve felsefeciler genellikle bu tiptendir.

2. Ekonomik insan: Öncelikli olarak faydalı olan şeyi ön planda tutar. Ekonomik insan tipi iş dünyasının, üretimin konuları ile ilgilenir.

3. Estetik insan: Hayatın sanatsal yönlerini ön planda tutar. Fakat yaratıcı bir sanatçı değildir. Simetri ya da uyumu önemli görmektedir.

4. Sosyal insan: Toplumsal bireyler için temel değer insan sevgisidir. Sevgi, fedakarlık, ve hayırsever önemli özellikleridir. İnsana değer verir. Narin, sempatik ve özverilidir. Politik tipin tersine sosyal insan, sevgiyi insan ilişkilerinin en önemli ögesi olarak görür.

5. Politik insan: Bu insan tipi temelde güce yönelimli ve sadece politikada değil her alanda güce önem verir. Politik insanın yüksek güç uyumu vardır. Rekabet tüm yaşamında büyük bir rol oynamaktadır. Onun için en baskın değer beraberliktir.

6. Dindar insan: Bu insan tipi varolmanın ötesinde bir amaç hissi, bütünlüğe ve beraberliğe değer verir. Dindar insan tipi için en baskın değer birliktir (Guth ve Tagiuri, 1965).

2.5.4. Gordon Allport, Vernon ve Lindzey' in Değer Teorisi ve Sınıflandırması

Allport, "Sıhhatli bir bireyin, değer şemasından etkilenerek geliştiğini" belirtmiştir. Bu olgularla birey, dikkatle yönelir, vicdanına sorar, ilgisiz ya da yanlış davranış biçimlerini engeller, alışkanlıklarının sorumluluklarıyla uyumlu ya da uyumsuz olmasına göre onları bırakır ya da şekillendirir. Böylelikle tutumları geliştirmek için etkili bir öge kullanılmış olur. Kişinin kendi tarzını yansıyan niteliklerden gelişir ve değerler şemasının ortaya çıkmasını sağlar (Allport, 1955'den akt. İşcan, 2007, s.27).

Allport, Vernon ve Lindzey (1960), “Bu modelin 6 basamağı ve bunların bireysel farklılıklar gösterdiğini ve bireyin farklı düzeylerde önem verdiği bu değerler onların yaşam tarzlarını belirlediğini ve yön vererek, yaşam amaçlarını belirlediğini” açıklamışlardır. Bu değerler; (Allport, 1960’dan akt. Çapoğlu ve Okur, 2015, s.92).

Bilimsel Değer: Nesnellığe, bilgiye, karşılaştırmaya ve eleştirel düşünceye önem verir.

Ekonomik Değer: Faydalı olana ehemmiyet verir. Ekonomik değerlerin önemli olduğunu belirtir.

Estetik Değer: Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için önemli olduğunu düşünür.

Sosyal Değer: Başkalarını sevme, yardım etmek ön planda tutulur. İnsan sevgisini insanlara gösterir.

Politik Değer: Kişisel güç, etki ve şöhret kavramları ön planda tutulur. Kuvvetin önemli olduğunu düşünür.

Dini Değer: Dinin önemli olduğunu düşünür ve dünyevi herşeyi gözden çıkarır. (Allport, 1960’dan akt. Çapoğlu ve Okur, 2015, s.92).

2.5.5. Gordon Nelson Değer Teorisi ve Sınıflaması

Gordon Nelson’a göre değer sınıflaması bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler şeklindedir.

Bireysel Değerler: Bireysel değerler karar verme ve seçim yapma değerleridir. Hobilerimizde ve almak istediğimiz herşeyde bireysel isteklerimize bağlıdır (Michaelis, 1988’den akt. Yazıcı, 2006, s.501).

Grup Değerleri: Muayyen bir görüşün üyeleri tarafından paylaşılan değerler grubudur (Naylor ve Diem, 1987’den akt. Yazıcı, 2006, s.501).

Sosyal Değerler: Toplumsal yaşam içerisinde varolan farklılık, eşitlik adalet, saygı gibi değerlerdir (Michaelis, 1988, s.361).

2.5.6. Graves'in Değer Teorisi ve Sınıflaması

İnsan değerlerini ve hayat tarzlarını varoluşçu yaklaşıma göre hiyerarşik bir düzenlemeyle anlamaya çalışır. Bireylerin ruhsal durumu yeni bir düzeye geçişinde yeni bir şekil alır, bu nedenle değerler görecelik gösterir. Düzey değiştiğinde bireyin karşılaştığı yeni düzeye ilgili olma basamağı, bireyin yeni durumlara alışmasını ve yeni değerleri kazanmasını sağlar (Graves, 1965, s.1).

Graves (1970)'in belirlediği değer sınıflaması şunlardır;

1. **Tepkisel var olma**, değerlerin reaksiyonlarla belirlendiği düzeydir.
2. **Geleneksel var olma**, toplumun öncelerinin hayat biçimlerine uyum sağlama
3. **Ben merkezli olma**, kendi benliğinin farkına varır. Bireyler üzerinde baskı oluşturma.
4. **Özverili olma**, elem ve hayatın sonlanmasından sonraki yaşam için var olma duygusudur.
5. **Materyalist var olma**, toplumun limitlerini keşfetme ve maddeci bir hayatın öne çıkmasına neden olur.
6. **Toplumsal var olma**, insani değerlerin ön planda olması. Bireyler için, katılık, varlık, güç, maddeler yerine esneklik, haz, saygınlık önemlidir
7. **Varoluş**, birey özgürlüğüne ve toplumun menfaatlerine değer verir. Değişik değerlere müsamaha vardır (Graves, 1970, ss.14-17).

2.5.7. Geert Hofstede'nin Değer Teorisi ve Sınıflaması

Bireyin belli bir olay ve durum karşısında nasıl davranacağını kestirebilmek için bireyin sahip olduğu özelliklerin yanında içinde bulunduğu durumu da dikkate almak gerektiğini ifade etmiştir. Bireylerin belli durumlarda belli olaylara aynı tepkiler verdiğini belirtmiş ve bu durumu kişinin sahip olduğu durağan bir zihinsel programla açıklamıştır. Kültür ve değer kavramlarını zihinsel programla açıklamıştır. Hofstede, "değerlerin zihinsel programda kayıtlı olduğunu ileri sürer. Değerler, yoğunluk ve yön olarak davranışların oluşmasına yardımcı olurlar. Yön, değerini iyi yada kötü olarak sınıflandırılmasını, yoğunluk ise değerini kabullenilmesini belirtmektedir. Hofstede'ye göre, bireyin içinde bulunduğu seçeneklerden birini diğerine göre tercih etmesinin nedeni kişinin sahip olduğu zihinsel programının

yapısıdır. Bundan dolayı farklı değer yargılarına sahip bireylerin farklı düşünmesi, farklı seçimler yapması olağandır (Hofstede, 1980'den akt. Karababa, 2015, s.13).

Hofstede araştırmaları (1980) dört kapsam açısından; Güç Mesafesi, Belirsizlikten Kaçınma, Cinsiyet Algısı ve Bireycilik-Toplumculuk bireylerin sahip oldukları kültür özelliklerini taşıdıklarını ifade etmekle birlikte bu kültürel özelliklerin bireylerin iş hayatındaki seçimlerini de doğrudan etkilediğini söylemiştir.

Güç Mesafesi: Toplumsal hayattaki eşitsizliği konu edindir. Buna göre bütün toplumlarda bazı gruplar diğerlerine göre daha fazla güce sahip ve bunlar daha fazla saygı görürler.

Belirsizlikten Kaçınma: Belirsizlikten sakınma ve kültürel verilerin dayanak noktası olduğunu savunur.

Cinsiyet Algısı : Toplumda bireyler arası ilişkilerin niteliğinin tercihlerle alakalı olduğunu savunur.

Bireycilik-Toplumculuk: Toplumdaki insanların toplu olarak yaşadıklarında gösterdikleri davranış ve tutumlar ile ilgilidir (Hofstede, 2001'den akt. Çarıkcı ve Koyuncu, 2010, s.5).

2.5.8. Dilmaç ve Arıcak'ın Değer Teorisi ve Sınıflaması

Dilmaç ve Arıcak (2012)'in yapmış oldukları araştırmalar sonucunda değerleri dokuz grupta ele almışlar ve şu şekilde açıklamışlardır:

1.Toplumsal Değerler: Bu değer sınıflamasında tevazu, yardımseverlik, saygı, nezaket, şefkat, hoşgörü ön plandadır.

2.Kariyer Değerleri: Eğitim, kalite ve kariyer ön plana çıkmaktadır.

3.Entelektüel Değerler: Başarı, bilgi, beden ve akıl sağlığı bu değer grubunu karşılamaktadır.

4.Maneviyat: Din, iman, ibadet, iç huzur önemli kavramlarıdır.

5.Materyalistik Değerler: Maddi amaç ve araçlar bu değer sınıflamasını oluşturur. Para, statü, mal önemli kavramlarıdır.

6.İnsan Onuru: İtibar, onur, adalet, namus, şeref önemli kavramlarıdır.

7.Romantik Değerler: Bu sınıflamada ise aşk, haz, zevk, eş, sevgili gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır.

8.Özgürlük: Kültür, bağımsızlık, emek kavramları önemlidir.

9.Fütüvvet: Cesaret, cömertlik gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır (Dilmaç, Arıca ve Cesur, 2014, s.1668)

2.5.9. Hilmi Ziya Ülken'in Değerler Teorisi ve Sınıflaması

Ülken'e göre: değer ölçütü bilinç ve akıldır. Değerin akıl ile açıklanması, anlaşılır olması farklı şeydir. Değerin değer olması sürekliliğinden kaynaklanır. Ahlaki bir durumun örnek olması için her zaman açığa çıkarılması ve daima yapılmış olması gerekir (Ülken, 2001'den akt. Bakır, 2014, s.358).

Ülken, değerleri üç grup olarak sınıflandırmıştır.

1.İçkin Değerler: Teknik, sanat ve bilgi içeren değerlerdir. Değerin üç önemli öğelerinden birinci öğesi, yani gerçek verinin büyütülmesi ve aşkın obje haline getirilmesinden bu değer teorileri ortaya çıkmıştır (Ülken, 2016, s. 217).

2.Aşkın Değerler: İnsanların sosyal çevresiyle etkileşiminden doğan kişilerarası değerleri kapsar. Aşkın obje her çeşit gerçek veri dışında bir değer olarak tanımlanır. Aşkın objenin göreliliğini kabul eden Durkheim "bütün değerlerin kaynağı toplumdur" der (Ülken, 2016, s.218).

3.Normatif Değerler: Bireylerin sözlerinden, eylemlerinden ve değişimlerinden ortaya çıkan değerlerdir. Bu değerler hukuki, iktisadi, lisani değerleri kapsar (Ülken, 1965'den akt. Keskin, 2016, s.39).

Ülken (2016)'e göre bu değerlerden her üçünde karakteri değer ölçütü üç öğesinden yalnız birine dayanmaktadır. Ya duyu verisine ya aşkın objeye, ya da süjeye göre kurulmuş olan tek taraflı teoriler arasında boşuna çatışma, değer her şeyden önce değerlendirme olduğunu ve değerlendirme eyleminde üç öğe aynı zamanda bulunmadan değer olamayacağını dikkate almadıklarından dolayı ileri gelmektedir (s. 218).

2.5.10. Erol Güngör'ün Değer Teorisi ve sınıflaması

Güngör'ün kabul ettiği değer sınıflaması Sprancer'in yapmış olduğu değer sınıflamasıdır. Güngör, Sprancer'in yapmış olduğu değer kategorilerinden bahsederken ahlaki değerleri de ekler, bu konu ile ilgili şunları ifade eder; "Biz araştırmamızda klasik değer sıralamasına sadık kalarak bunlara bir de ahlaki değer boyutunu ekledik" (Ulusoy ve Dilmaç, 2015, s.25).

Güngör (1998), geleneksel değer sınıflandırmasına bağlı kalarak ahlaki değer boyutunu ekleyerek ve bu doğrultuda hazırladığı ölçme aracını yedi değer boyutunu temsil eden ikişer ifade ile düzenleyerek değerleri 7 basamak olarak sınıflandırmıştır: a. Estetik değerler b. Teorik değerler c. İktisadi değerler d. Siyasi değerler e. Sosyal değerler f. Dini değerler g. Ahlakî değerler.

İnsanın hayatta ideal edinebileceği 14 değişik değer bulunmaktadır. Bunlar 1'den 14'e kadar sıra ile yazılmıştır. Bireyler kendi düşüncelerine göre bu değer boyutlarını en çok değer verdiği değerden en az değer verdiği değerlere göre sıralamaktadır;

1. Herşeyin ölçülü ve ahenkli olması
2. Öbür dünyayı kazanmak
3. Yalansız bir dünya
4. Günahlardan arınma
5. Ekonomik bağımsızlık
6. Konforlu bir hayat
7. Bütün gerçeklerin bilinmesi
8. Vicdan huzuru
9. Cahillikten arınmış bir dünya
10. Güzelliklerle dolu bir dünya
11. Eşitliğin sağlanması
12. Gerçek dostluk
13. Hürriyet için mücadele
14. İnsanlara yardım

Görüldüğü gibi 1 ve 10 estetik değerleri, 3 ve 8 ahlaki değerleri, 7 ve 9 teorik-
ilmi değerleri, 5 ve 6 iktisadi değerleri, 2 ve 4 dini değerleri, 11 ve 13 siyasi
değerleri, 12 ve 14'de sosyal değerleri temsil etmektedir (ss.86-87-88).

2.6. Değerler Eğitiminin Amacı ve Önemi

Değer eğitimi, öğrenmenin yanı sıra öğrencinin kişiliğini iyileştirmesini, geliştirmesini ve yaşadığı topluma karşı sorumluluklarını bilmesini de kapsar. Bütün toplumlar, kendi ulusunun değerlerini bilerek yaşayan insanlar yetiştirmek ister. Değerler eğitimi sayesinde bireyler, içinde yaşadıkları toplumla bütünleşerek, sosyalleşir ve kendini o kültüre ait hisseder (Ulusoy ve Aslan, 2014, s.7).

Değerler eğitiminin amacı, dünyadaki bütün insanlarda varolan evrensel değerlere sahip azim, adalet, saygı, sevgi, sorumluluk, cesaret, inanç, erdem ve sorumluluk gibi çok önemli ahlâkî ve uygar değerlere sahip bireyler yetiştirmektir. Uzun vadede ise büyük bir problem haline gelen ahlâkî, etik ve akademik konularda bireylere yardım etmek ve içinde yaşadığımız dünyamızı daha güvenilir ve yaşanılır hale getirmeye katkı sağlamaktır (Altan, 2011, s. 55).

Değerler eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda en önemli kurumun okul olduğunu ve okulda değerler eğitimi etkili bir şekilde aktaracak olanların ise eğitimciler olduğu görülmektedir (Ada, Baysal ve Korucu, 2005; Halstead ve Taylor, 2000; Lovat, 2007; Milson ve Ekşi, 2003; Snook, 2007; Tokdemir, 2007'den akt. Aktepe, 2015, s.20).

Öğretmenler ve okul değerler eğitiminin merkezinde olmalı, okulların değerler eğitimine yönelik mutlaka bir modelleri olmalıdır. Öğretmenlerin niteliklerinin değerlerin aktarılmasında doğrudan ilgisi vardır. Değerler eğitimi yalnızca eğitim kurumlarında değil, aile ortamında da çocuklarımıza sistemli bir şekilde aktarılmaya çalışılmalıdır. Değerler eğitimi programlarının geliştirilmesine aileler ve toplumun önde gelen liderleri dahil edilmelidir. Değerler eğitiminin faydalı olabilmesi için değerlerin toplumla, kamuyla, okulla ve sınıfta bütünleştirilerek öğretilmesi gerekmektedir (Aktepe, 2015, s.21).

Değerler eğitimi, soyut kavramlardan meydana gelmektedir. Bu soyut kavramlar, bireylerin özümsemesini zorlaştırabilir. Bu sebepten ötürü öncelikle aktarılabilecek olan değerle ilgili etkinliklerle eğitim yapılmalıdır. Soyut kavramlar olan değerler somutlaştırılması için hikâyeler, önemli şahsiyetler, oyunlar, örnek olaylar, geziler, filmler kullanılırsa çocuğa aktarılabilecek olan değeri edinmesi kolaylaşacaktır. Değerler eğitiminde öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla çeşitli etkinlikler verilmesi, çocukların yaşlarına, becerilerine ve yaşadıkları ortamın dikkate alınması, eğitimcinin olumlu ve doğru davranışlarda bulunarak örnek model olması gibi kriterler değerler eğitimi sürecini kolaylaştırabilir (Aktepe, 2015, s.22).

Yaşam boyu sürmekte olan değerler eğitiminde, eğitim kurumlarında değerlerin aktarılmasının sistemli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Okulda alınan eğitiminin dayanak noktalarından en önemlisi formel eğitim programlarıdır (Uygun, 2013, s.265). Günümüzde değerler, kurallar ve ahlak kavramları hem belleğimizde de hatırlattıklarıyla, hem de öğrenme ortamı için geliştirdikleri ile fazlasıyla önemi artan ve dünyada tartışılan kavramlar haline gelmiştir (Cihan, 2014, s.430).

Değerlerin aktarılmasının amacı, çocukların doğuştan itibaren getirmiş olduğu en iyi yanlarını ortaya çıkarmak, kişilik oluşumlarında destek vermek, bir birey olarak hep en iyiye ulaşmalarını sağlamak, bireyi ve toplumu zararlı ahlaktan korumak, bireyleri iyi ahlak özelliklerle donatmak ve bunun sürekliliğini sağlayabilmektir (Aydın ve Akyol Gürler, 2012, s.15).

Sridhar (2001)'e göre, değerler eğitimi ile bireylerin kendine yetebilen ve evrensel unsurlara uygun olarak davranışlar ve tutumlar gösteren bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (akt. Neslitürk, 2013, s.13). Etik eğitimi olarak da isimlendirilen değerler eğitiminin hedefi, bireyin önce kendisini anlama, açıklama ve bütünleme gibi yürütümlü ilerlemeler geçirdiği insanın becerilerini en üst basamağa çıkararak "iyi bir hayat sürdürmesini" temin etmesidir (Kale, 2004'den akt. Demiryürek, 2015, s.35).

Değerlerin bireylere aktarılmasıyla davranışlarında istendik değişimler de eğitimin hedefi olmakla birlikte değerlerin davranışa dönüşmesi sağlanmalıdır. Değerin bir anlam ifade etmesi için davranışa dönüşmesi gerekir. Bunu sağlamanın yolu da değerlerin özümsemesiyle olabilir. Değerleri özümseyen birey için toplumsal baskı ve kavgalar minimum düzeye iner ve birey edindiği değerlere uygun davranışları gösterir (Tekşan, 2012, s.2).

Eğitimin toplumsal sorumluluğunu ifade eden değerleri benimseyen bireyler yetiştirmek toplumun, okulun ve ailenin en önemli vazifelerindedir. Bu düşüncelerden hareketle okulların asıl iki hedeflerinden söz etmek gerekir. Bunlar; akademik becerilerinde başarılı olan ve temel değerleri özümseyen bireylerin yetiştirilmesidir (Ekşi, 2003, s. 79).

Durkheim, toplumun devam edebilmesi için grubun üyeleri arasında yeterli derecede bir bağıdaşıklık olması gerektiğini ve bu bağıdaşıklık da ancak çocukları benzer şekilde yetiştiren bir eğitimle mümkün olacağını açıklamıştır. Bireyde toplumun istediği psikolojik, zihinsel, ahlaki kavramları oluşturmak ve geliştirmek ise eğitimin en önemli hedefleri arasındadır (akt. Birkan, 2016, s.12).

Toplumlar kendi değerlerini yönetimin, eğitimin, çalışma hayatının ve aile ortamına almadıkça gerçek manada medeni ve modern bir toplum olması mümkün değildir. Son dönemlerde hızlı bir şekilde yok olmaya başlayan değerlerimizi muhafaza etmek, çocuklarımıza yaşanabilir bir dünya bırakmak eğitimcilerin ve ailelerin görevleridir. Çocuklara değerler eğitimi ile değerleri kazandırmak, dersleri öğretmek kadar önem arz etmektedir. Değerlerin okullarda aktarılması, olumlu, sağlıklı bir toplum oluşturma açısından mühim bir eğitim çalışmasıdır (Türkiye’de Aile Değerler Araştırması, 2010, s.11).

2.7. Değer Eğitiminde Kullanılan Yöntemler

Değerler eğitimi yaklaşımlarının tipolojisi konusunda ilk çalışmaları yapanlardan olan Suparka, yaklaşımların sınıflandırmasını değer telkini, ahlaki muhakeme, değer analizi, değer berraklaştırma ve davranış öğrenme şeklinde yapmaktadır (Suparka, ve Johnson, 1975’den akt. Meydan, 2014, s.97).

Değerlerin öğretiminde, pek çok yaklaşım benimsenmiştir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda bu yaklaşımların içeriği genişletilmiştir. Önemli olan şey bu yöntemlerle bireyde değer kavramlarına yönelik bir düşünce oluşturmaktır (Balcı, 2008, s.23).

Günümüzde değerlerin etkili bir şekilde nasıl aktarılması gerektiği ile ilgili birçok eğitim yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan en fazla uygulananları; değer aktarma yaklaşımı, değer analizi yaklaşımı, eylem ve gözlem yoluyla değer eğitimi, değer açıklama yaklaşımı ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarıdır (Doğanay, 2007; Huitt, 2004; Lovat, 2006; Kim Suh ve Traiger, 1999’den akt. Tahiroğlu ve Aktepe, 2015, s.313).

2.7.1.Doğrudan Öğretim Yaklaşımı

Doğrudan öğretim yaklaşımı 1970’de Blanchette ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir, yaklaşımın amacı, bireylere belirli değerleri aşlamak, bunların öğrenciler tarafından içselleştirmelerini sağlamak ve sahip oldukları değerleri geliştirmektir. Böylelikle öğrenciler, seçilen değerleri yansıtabilirler. Bu yaklaşımda süreç içerisinde; pekiştirme, model olma, veriler sağlama, alternatifleri düzenleme, oyun ve rol oynama ve buluş yoluyla öğrenme modelleri kullanılmaktadır (İşcan, 2014, s.1206).

Doğrudan öğretim yaklaşımının hedeflerine ulaşmak amacıyla alternatiflere yöneltme, model olma, pekiştirme, eleştirme, eksik yanlarına bilgi vererek öğrencileri değerlere yöneltme, oyunlar, taklit, canlandırma, buluş yoluyla öğretme ve öğüt verme gibi yöntemler uygulanmaktadır. Öğrencilerin yaptığı hataları düzelterek doğrusunu göstermek bu yöntemde en fazla kullanılan modeldir (Suparka ve Johnson, 1975, Kupchenko ve Parsons, 1987’den akt. Meydan, 2014, s.99).

Doğrudan öğretim yönteminde eğitim süreçlerinde öğretmenler aktiftir, öğrenciler pasif bir şekilde öğretmenin yönlendirmelerini izler, sorularına cevap verir ve davranışlarını ona göre düzenleme. Öğretmen önderlik eden, değer etkinliklerini yapılandıran, öğrencilerin değerlerini açıklayan ve sorgulayan konumdadır (Kupchenko ve Parsons, 1987, s. 4).

2.7.2. Değer Analiz Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, “Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu” tarafından geliştirilmiştir (Metcalf, 1971’den akt. Keskin, 2016, s.91). Değerler analizinin amacı, “bireylerin ahlaki kararlarını verebilmesi amacıyla mantıksal düşünme sürecini ve bilimsel araştırma sürecini uygulayabilme ve belirli bir zamanda oluşan bir süreci öğrenmelerine desteklemektir” (Lickona, 1977’den akt. Tahiroğlu, 2014, s.343). Başka bir deyişle, değerleri içinde barındıran problemleri duyguları katmadan, akıl yürütmeye dayalı olarak kendi kararlarını vermedir. Üst düzey bilişsel süreçlerin sıklıkla kullandığı bu yaklaşım, eğitimcinin değerleri doğrudan aktarmasından çok, çocukların ilgili olgu ve kanıtları değerlendirerek kendi kararlarını vermelerine dayanmaktadır (Welton ve Mallan, 1999’den akt. Sarı, 2007, s.62).

Değer analizi yaklaşımı, öğrencilerin değer edinimleri ile ilgili yetilerini geliştirmelerini destekler. Öykülerle ve örnek olaylarla ahlaki düşünme becerisini oluşturmalarını sağlar (Ryan, 1991'den akt. Aktepe ve Tahiroğlu, 2016, s.369).

2.7.3. Değer Açıklama (Değer Belirginleştirme) Yaklaşımı

Simon ve arkadaşları tarafından geliştirilen değer yaklaşımı, bireyin hayata dair değerleri fark etmesine, değerleri doğrultusunda karar almasına ve kararlarını uygulamasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. 1960-1980 yılları arasında bireylerin kendi duygu, inanç ve değerlerini tanımlaması ve farkına varması amacıyla geliştirilmiştir. Hızla değişen dünyada bireyin hayatının tümünde ona rehberlik edecek bilgi ve beceri öğrenmesine destek olur (Kirschenbaum, 1995'den akt. Akbaş, 2009, s. 406).

Ziebertz (2007)'e göre, değer açıklama yaklaşımının odak noktası bireyin özerkliğinin geliştirilmesidir. Değerlerin bireysel olarak keşfine giden yol daima açık kalmalıdır. Hiçbir nesnel/evrensel değerın bireyin özgürlüğüne müdahale etmesine izin verilmemelidir (akt. Altıntaş, 2012, s.41). Değerler eğitimindeki doğrudan yaklaşımına karşı olarak bu yaklaşımın değerlerin başka birine aktarılamayacağını başkaları için değerleri belirleyemeyeceğini ve her bireyin kendisinin kendi değerlerini bulmak zorunda olduğunu savunur. Bireyin kendi değerlerini kendisinin oluşturması noktasında aşırı sorumluluk yüklenmesi, bu yaklaşımı bireyci yapan nedenlerin başında gelmektedir (Altıntaş, 2012, s.41).

Rogers'in temel tezine göre birey, dış otoritelerden daha ziyade, kendi iç sesine kulak vermelidir. Rogers, *Toward a Modern Approach to Values* adlı eserinde şunları açıklamıştır: “Değer tercihlerimizin pekçoğu bireyin kendi iç dünyasında gerçekleşmektedir. Çocuk, değer verme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Çocuğa iç sesi sözlü olmayan bir şekilde şunu fısıldamaktadır: ‘Bu, benim için iyidir veya kötüdür’ (Rogers, 1964'den akt. Altıntaş, 2012, s. 41).

Değerler açıklama yönteminin bazı sınırlılıkları vardır. Yöntemin uygulama sürecinde durağanlaşma, doğru uygulanmayan ve yöntemdeki kavramsal hatalar

değer açıklama yöntemine olan ilginin azalmasına neden olmuştur (Kirschenbaum, 1992'den akt. Keskin, 2016, s.91).

Değer açıklama yöntemi, bütün değerleri aynı düzeyde uygulanabilir olarak görüldüğü için ahlaki olan ve olmayan mevzuları ayırt edebilme kapasitesi zayıf görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin tercihte buldukları değerlerden bir kısmının başkalarının iyiliğine engel olma ihtimali bu yöntemin eksik yönü olarak değerlendirilmekte ve yöntemin uygulama sürecinde eğitimcinin yönetime ilişkin ciddi bilgi birikimi gerektiğinden eğitimcinin psikiyatrist gibi rol üstlenebilmekte aynı zamanda öğrencilerin bilgilerinin ifşa edilme riski oluşabileceği gibi noktalar açısından eleştirilmektedir (Arcus, 1980'den akt. Keskin, 2016, s.91).

Welton ve Mallan (1999)'a göre, Leming'in yaptığı araştırmalar sonucunda değerleri açıklama yaklaşımının istenilen belli davranışları değiştirmedeği sonucuna ulaşılmıştır (akt. Doğanay, 2006, s.272). Değer açıklama yaklaşımının savunucularında olan Kirschenbaum, son dönemlerde bu yaklaşımdan vazgeçerek daha kapsamlı ve sistemli bir değerler eğitimi yaklaşımı olarak gördüğü karakter eğitiminin daha etkili olduğunu açıklamıştır (Kirschenbaum, 2000'den akt. Doğanay, 2006, s. 272).

1.7.4. Bilişsel Ahlaki Gelişim/ Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı

Ahlâkî gelişim teorisi, ahlâk eğitimi yaklaşımının da temelini meydana getirir. Kohlberg ahlâk eğitimi, bireylerin ahlâkî seviyelerinde üst aşamalara ulaşmalarını sağlamak olarak görmektedir. Bu okulda yürütülecek tüm kural ve yaptırımlar ve karşı karşıya kalınan problemlerin çözümü için yapılacak önlem ve uygulamalar dar katılımlı proje grupları ile geniş katılımlı toplantılarda karara bağlanmaktadır. Bu toplantılarda kararlar ilgili herkesin katıldığı ahlâkî tartışmalar sonucunda alınmaktadır. Burada önemli olan öğrencilerin ahlâkî akıl yürütebilmeleridir (Kohlberg, 1985; Power, 1981; Reimer ve Power, 1980'den akt. Yüksel, 2005, s. 311).

Kohlberg ve Candee (1984b)'ye göre, ahlâkî davranış, kişiler arası ve kararlılık içeren bir nesnellik arar. Ahlâkın adalet değerini üzerinde durulmasının asıl nedeni, adaletin ahlâkî yargının yapısal boyutunun en belirgin ve güçlü olması yönündendir.

Piaget ve Kohlberg için adalet bireyler arası ilişkinin temelini oluşturmaktadır (akt. Çiftçi, 2001, s. 299).

Ahlaki muhakeme yaklaşımı ile birlikte değerlendirilen adil toplum yaklaşımı ise öğrencilere grup kurallarını uygulamalarına ve topluma daha hassas olacak ahlaki tutumları geliştirmelerine destek olmak amacıyla üzerinde çalışılmıştır (Halstead, 1996, s.10).

Kohlberg kuramına göre, bireylerin ahlak gelişimleri iki seviye içeren üç dönemden oluşmaktadır. Birinci dönem (gelenek öncesi) bu dönemde otoriteye uyum ve cezadan kaçınma akıl yürütmede belirleyicidir. İkinci seviyede bu dönemde karşılıklı değişim ve bireysel çıkarlar ön plana çıkmaktadır. İkinci dönem (geleneksel) üçüncü seviyede kişiler arası ilişkiler üzerine dördüncü seviyede toplumsal düzen belirleyicidir.

Üçüncü dönem (gelenek ötesi) beşinci seviyede ise toplumsal düzeni aşarak bireyi merkeze alan toplumsal sözleşme ve sosyal fayda üzerinden ahlaki yargısını ortaya çıkarır. Altıncı seviyede adalet, saygı gibi evrensel değerler üzerine dikkati çeker. Tüm bireylerin hızı farklıdır ancak bu sıralamayı takip etmesi gerekmekte fakat bu seviyeleri özellikle beşinci ve altıncı seviyeleri tamamlayamamaktadır (Kolberg ve Hersh, 1977'den akt. Ekşi, 2006, s.30). Kohlberg, “insanların altı ahlaki evre geçirdiklerini söylemiştir. Altı yargı evresini de, üç düzey olarak geliştirmiştir. I. Gelenek-öncesi düzey, II. Geleneksel düzey, III. Gelenek-ötesi düzey”. Bu evreler, hiyerarşik bir bütünleşme içerir (Çırak, 2006, s.32).

Kohlberg'in Ahlaki Yargı Düzey ve Evreleri

Düzey I. Gelenek-Öncesi Düzey:

Birinci dönem: (4-5 yaş), Ceza – İtaat; Kurallara uymanın nedeni otoritenin güçlü, olması ve cezadan kaçmaktır. Otoritenin bakış açısını savunurlar. Kurallar, otoriteler tarafından konulmuştur ve bu yüzden kutsal ve dokunulmazdırlar (Gielen, 1996'dan akt. Çiftçi, 2003, s.64). Bu dönemde çocuklar için kurallar yaşadıkları çevre ile belirlenir. Çocukların düşünsel sınırlılıkları onların ahlaki kanunlarla fiziksel kanunlar arasında çelişki yaşamalarına neden olur. Bu yaş çocukları için eylemlerdeki niyet önemli değildir (Mehmedoğlu, 2005, s.353).

İkinci dönem: (6-9 yaş), Çıkara dayalı alışveriş; Araçsal ilişkiler eğilimi dönemi de denilmektedir. Bu dönemde çocukların kendi istekleri ön plandadır fakat diğer insanların da isteklerini farkına varırlar. Ahlâkî bir davranışta bulunacakları zaman, çevresindeki insanların isteklerini somut bir şekilde dikkate alırlar ama hala kendileri isteklerini ön planda tutarlar (Gürses ve Kılavuz, 2016, s. 103). Çocuk ödüle sahip olmak için kurallara uyar (Balat Uyanık, 2007, s.198).

Düzey II. Geleneksel Ahlak Düzeyi:

Üçüncü dönem: (10-15 yaş), Kişiler Arası Uyum -İyi Çocuk Yönelimi; İyi olmak, başkalarıyla ve onların duygularıyla ilgilenmek, güvenilir olmak ve kurallara uymak ön plana çıkmaktadır. “iyi çocuk olma” ve grubun beğenisi kazanmayı istemektedirler. Otoriteyi memnun edecek şekilde davranırlar. Empati yaparak karşısındakilere iyi davranır ve iyi davranılmayı bekler (Başal, 2007, s.179).

Okul çağını kapsayan bu dönem de kişiler arası ilişkiler ve uyum 10-15 yaş arasında görülür. Çocuk artık yaşadığı toplumun kurallarını ve başka insanların düşüncelerini dikkate almaya başlar, önemli olan insanlarla uyum içinde yaşamaktır (Yavuzer, 2015, s.119).

Dördüncü dönem: (15-18), Kanun ve düzen; Bu dönemde, otorite ve sosyal düzeye uygun görev ve sorumluluklar yerine getirilmektedir. Toplumsal yaşamdaki kurallar ön plandadır ancak birçok yetişkin bu dönemi geçemez. Kanunları sorgulayamaz durumdadır (Aytekin Özer, 2010 s. 83). İnsanlar bu dönemde kurallara, düzenlemelere ve geleneksel sosyal kurallara olan saygılarından dolayı meselelere karar verirler. Sorumluluğa ve yasal otoriteye önem verirler (Savage ve Armstrong, 1996’ dan akt. Keskin, 2008, s.31).

Düzey III. Gelenek-Ötesi (İlkeli):

Bu dönemde birey, yaşadığı toplumun kurallarını anlar, kabullenir. İyi bir toplum meydana getirmek için toplumun prensip ve değerlerine duyarlı olmaya başlar (Çırak Karakavak, 2006, s. 35).

Beşinci dönem: (18-20 yaş), Toplumsal Sözleşme ya da Yararlılık ve Bireysel Haklar;. Kanunlar, ilkeler ve kurallar önemlidir ancak insandan daha üstün değildir anlayışı ön plandadır. Bu anlayışa göre, insanın ihtiyaçlarına göre kanunlar değiştirilebilir. Soyut İşlemler döneminin özelliklerini taşır (Eggen ve Kauchak 2001'den akt. Yapıcı ve Yapıcı, 2005, s.31).

Altıncı dönem: (20 yaş ve üstü), Evrensel Ahlak İlkesi Eğilimi; İyi ve doğru kişisel vicdan sorunudur ve adalet, eşitlik ve onu gibi soyut kavramlar ön plandadır. (Woolfolk, 1998'den akt. Koç vd., 2009, s.760).

Wright vd., (1989)'ne göre, hayatın değeri, her türlü kişilerarası ilişkiden ötede, kategorik zorunluluk olarak kabul edilir. Bu evrede evrensel etik ilkelerine yönelim vardır. Söz konusu hayatın değeri olduğunda bunun kime ait olduğu, ne tür bir ilişki, yakınlık veya sözleşme çerçevesinde olduğu önemli değildir. Diğer bir deyişle, yaşam, evrensel bir insan değeri olan bireye saygı açısından ve kutsal olarak değerlendirilir (akt. Sarıaslan, 2016, s. 330).

Altıncı dönemde birey, insanlara, sadece insan oldukları için değer veren ve kendi içinde değerler olarak saygı gösteren bir ahlaki bakış açısı kazanır (Cesur ve Topçu, 2010, s.1660).

Cowie ve Smith (1989)'e göre Kolberg'in ahlak evrelerinin farklı toplumlarda değişebildiği Snarey'in 1985'de 27 farklı kültür üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda saptanmıştır. Türkiye, Kenya, Guatemela vb. ülkelerin kırsal kesimlerinde bireylerin ancak 4. seviyeye ulaştıkları, kentlerde ise 5. evreye kadar çıkabildikleri Snarey çalışmalarında tespit edilmiştir. Değerlere önem veren İsrail'de bireylerin 5. evreye kadar ulaştıklarını, Hinduizm gibi bireysel insan yaşantısına az değer veren dinlerde 5. evreye ulaşamadıkları belirtmişlerdir (akt. Çelen, 2000, s. 99).

Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı

Piaget, çocukların ahlak gelişimi hakkında çalışmalar yapan ilk araştırmacıdır. Ahlak gelişimini iç ve dış ahlak olmak üzere iki dönemle açıklamaktadır. Okul öncesi çocuklarının doğru ve yanlış kavramları hakkındaki algısı somuttur. Çocuklar

kendi deneyimleri ve yetişkinleri gözlemleyerek model alma sayesinde ahlaki değerlerini oluştururlar (Bayhan ve Artan, 2007, s.111).

Piaget, ahlak gelişimini tanımlamak amacıyla, ahlaki yargıların bilişsel bir unsuru olduğunu savunarak ahlak gelişimi kuramını geliştirmiş ve çocukların, toplumdaki kurallara karşı davranışlarını ve yargılarını araştırmıştır (Çırak Karakavak, 2006, s.24). Gander ve Gardiner (2010)'a göre, Piaget'in araştırmalarından bazıları çocukların doğru-yanlış kavramlarını nasıl tanımladıklarını ve nasıl ele aldıklarını incelemiştir (akt. Güler, 2015, s.12).

Piaget, çocukların doğru ve yanlış kavramları hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için, çocukların oyunlarını incelemiştir. Eğitim kurumlarının, çocukların doğruluğa dayanan kuralları kavramasını sağlayarak, karar verme becerilerini ve problem çözme becerilerini kazandırmaları gerektiğini vurgulamıştır (Piaget, 1932, <https://www.moraledk12.org/combined-theories>).

Hildebrandt ve Zan (2008)'a göre; Piaget zihinsel gelişim, kişilik gelişimi ve ahlaki gelişim arasında zorunlu bir ilişki kurar (akt. Oruç, 2010, s.43). Ahlak gelişim, zihinsel gelişimle paralel olarak bireyin çevresi ile ilişkisi sonucu özümleme ve uyum sağlama aşamaları ile oluşur. Organizma bu süreçleri tekrar yaşayarak gittikçe daha üstün yapılara ulaştırır (Çileli, 1986, s.24).

Piaget, ahlak gelişimini bilişsel gelişim ile ilişkilendirerek araştırmalar yapmıştır. Ahlak gelişimi kuramını yaşları 2-12 arasında değişen erkek çocukların misket oynarken ve kız çocukların saklambaç oynarken ortaya koymuş oldukları davranışları gözlemleyerek ve çocuklara kural, adalet, hırsızlık gibi konularda sormuş olduğu sorulara ilişkin yanıtlarından yola çıkarak oluşturmuştur (Berkowitz, 1964; Santrock, 2011'den akt. Sapsağlam, 2016, s. 36).

Piaget, ahlak gelişimini “dışabağımlı evre” ve “özerk evre” olmak üzere iki evre olarak sınıflandırmış ve “sonuç merkezli” bir ahlak anlayışından “niyet merkezli” bir ahlak anlayışına yönelik gelişimsel geçişe ilgi çekmiştir (Çam vd., 2012, s.1212).

1. Dışa Bağlı (Heteronom- Ahlaki Gerçeklik) Dönem (6-10 yaş):

Piaget'e göre ahlaki gerçeklik döneminde çocuklar var olan kurallara uyulması gerektiğini düşünürler. Çocuklara göre bütün kurallar gerçektir. Mutlaka oyunu kurallarına göre oynamalıdır. Bu dönemde çocuk ahlakı var olan duruma göre açıklar, niyet önemli değildir (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007, s. 88).

Çocuk yetişkinlerin kurallarını mutlak ve değiştirilemez olarak görmektedir ve çevresindeki kişilerinde kuralları aynı şekilde gördüğünü düşünmektedir. Kuralları çiğnemek ya da değiştirmek yanlış kurallara uymak ise doğru olandır (Sapsağlam, 2016, s.36).

Piaget heteronom dönemde çocukların doğru ve yanlış kavramlarını kendi görüşlerine göre değil yetişkinlerin görüşlerinden etkilendiğini söyler (Uyanık Balat vd., 2012, s.4)

2. Özerk (Otonom-Ahlaki Görecelik) Dönem (11yaş ve üzeri):

Çocuk bu dönemde doğru ve yanlış kavramlarını kendi düşüncelerine göre algılayarak karar verir ve yetişkinlerin müdahalesini kabul etmez. Dolayısıyla çocuklar doğru ve yanlış kavramlarına karşı güçlü bir duygu geliştirirler (Uyanık Balat vd., 2012, s.4).

Çocuklar 11-12 yaşlarında bilişsel gelişim evresinden soyut işlemler evresine geçmiş ve çocuk artık ceza almamak için değil kendi arzusu ile doğru söylemeyi veya yalan söylememeyi tercih eder. Kuralların mecburi olduğunu algılar. Çocuğun kendi kendini yönetmesini sağlar (Çağdaş ve Seçer, 2005, s.152).

Craig, Baucum ve Shaffer (1999)'a göre, çocuklar kuralların insanlar tarafından iş birliği ile belirlendiğini ve eğer isterlerse iş birliği ile bu kuralların değişebileceğini düşünürler. Bu anlayış çocuklara mutlak doğru ve mutlak yanlışın olmadığını ve ahlakın görünüşe göre değil, niyete bağlı olduğunu gösterir (akt. Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007, s. 88).

2.7.5. Eylem\ Davranış Öğrenme Yaklaşımı:

Eylem/Davranış öğrenme yaklaşımı, Jones (1971) ve Newmann (1972) tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Yaklaşımlar arasında en az gelişmiş olanıdır (Superka vd., 1976'dan akt. Aladağ, 2009, s. 31). Fakat az gelişmiş olmasına rağmen yapılan çalışmaların (Cottom 1996, Gauld, 1993 ve Solomon vd., 1992'den akt. Neslitürk, 2013, s.22) etkili bir yaklaşım olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Superka vd., (1976)'ne göre, birçok yaklaşımda uygulanan öğretim yöntemleri, davranış öğrenme yaklaşımında da vardır, ancak sadece davranış öğrenme yaklaşımına özgü iki teknik; okuldaki ve toplumdaki kişisel ve grup hareketlerini ilişki kurma imkanı sağlayan grup faaliyetleri ile kişilerarası ilişkiler ve eylem tasarılarındaki yetenek uygulamasıdır (akt. Aladağ, 2009, s.32).

Huitt (2004)'e göre, değerler eğitimine dair hazırlanan yaklaşımlardan her biri insancıl bir görüşe sahiptir. Eylem/davranış öğrenme yaklaşımı bireyleri etkileşimsel olarak ele almaktadır (akt. Neslitürk, 2013, s.23).

2.8. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi

Çocuğun gelişiminin temel taşı oluşturan dönem ilk 6 yılını kapsamaktadır. Bu önemli yıllar da çocuk gelişiminin en hızlı olduğu dönem olması nedeniyle bu yıllar kritik yıllar olarak adlandırılmaktadır. Çocukların hayata dair ilk bilgilerin ve yetilerinin bu gelişim döneminde kazanılması sebebiyle bu dönem büyük önem taşımaktadır. Bu önemli dönemde temeli oluşturulan sosyal gelişim, fiziksel gelişim ve kişilik gelişimlerinin diğer dönemlerde de aynı doğrultuda gelişme gösterme imkanı çok yüksektir. Yapılan araştırmalara göre, çocukluk yıllarında kazanılan davranış ve tutumların yetişkinlik yıllarında, bireyin davranışlarını, tutumlarını, kişilik yapısını ve değerlerini büyük ölçüde şekillendirdiğini ortaya koymaktadır (Yavuzer, 2010, s.9).

Okullar için en kapsamlı misyon öğrencileri eğitmek, bilgili, sorumlu, sosyal açıdan yetenekli, sevecen, karakterli ve topluma katkıda bulunacak bireyler yetiştirmektir. Okul öncesi dönem çocuklarda değerlere yönelik öğrenmelerinin başladığı dönemdir. Okul öncesi eğitim kurumlarının temel görevi çocukların sosyalleşmesi ve akademik becerilere hazırlık yapılması olarak düşünülür. Fakat

nitelikli bir okul öncesi eğitim programı akademik becerilerin yanında sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi, değerler eğitimi, ve toplumun değerlerini aktarma gibi hedeflere yer vermelidir (Greenberg vd., 2003, s. 466).

Eğitimciler ve aileler çocuklara değerleri aktaracak olan ilk kişilerdir. Bu nedenle hem eğitimcilerin hem ailelerin değerleri özümsemiş ve iyi aktarabilen yetişkinler olmaları gerekmektedir (Balat ve Beceren, 2010, s.59).

Eyre (1993)'ye göre, değerleri erken yaşta benimseyen çocuklar özgüvenli olur, kararlarını kendileri alabilirler, problem çözmede başarılı olurlar ve değerleri benimsemenin çocukların mutlu olmalarına katkıda bulunur. Bireylerin etik kurallara uymaması hem başarısız olmasına hem de toplum tarafından dışlanmasına sebep olacağından bireyin mutsuz olmasına yol açabilir. Toplumların güvenle yaşabilmesi için yeni yetişen nesilin değerleri benimsemesi gerekir. Bir toplumda değerler benimsenmemiş ise o toplum huzursuzdur (akt. Alpöge, 2011, s.10). Yapılan araştırmalar etik değerleri aktarmaya küçük yaşta başlamanın önemi vurgulanmaktadır. Araştırmalarda değerlerin benimsenmesinin okul öncesi dönemde başladığını göstermektedir (Grusec ve Kucynski, 1997'den akt. Alpöge, 2011, s.11).

Tarhan (2015)'a göre, "Bireyler değerleri, ailesinden öğrenmeye başlayarak edinir. Çevre de edindiğimiz değerlerin pekiştirilmesine destek olur. Çocuklarımıza küçük yaşlardan itibaren verdiğimiz karakter eğitimi, ahlaki değerlerin eyleme dönüşmüş şeklidir" (s.24).

Değerler eğitiminin başlaması ailede model alma şeklinde başlayarak eğitim ortamlarından ve çevreden edinilen tecrübeyle gelişmektedir. Aile ortamında kazanılan alışkanlıkların sonraki yıllarda değişmesi imkânsız olmamakla birlikte çok zordur. Bu nedenle, çocuğun kişiliğinde silinmesi zor olan izler bırakan okul öncesi dönemde eğitim çok önemlidir (Yılmaz, 2010, s.55).

Dr. Montessori gözlemleri sonucunda çocuklarda belirli yaşlarda var olan duyarlı dönemleri tanımlamıştır. Her bir duyarlı dönemde çocuk, farklı bir beceriyi öğrenmeye yoğunlaşır. Bu becerileri yetişkinler çok iyi izlemeleri gerekir aksi takdirde bir duyarlı dönem bir kere yaşanır ve bir daha tekrarlanmaz. Bu dönemlerden biri de 2-6 yaş arasını kapsayan "Zarafet ve Kibarlık" dönemidir.

Çocuk bu dönemde çevresindeki saygılı ve kibar davranışları model alacaktır. Ailesini gözlemleyerek, toplumsal ve ailevi değerleri model alan çocuk ilerleyen dönemlerde; saygılı, kibar, yardımsever, hoşgörülü, bencil olmayan ve çevresine duyarlı bir yetişkin olacaktır (Bayram, 2014, s. 85). Bu dönem okul öncesi dönemini kapsamaktadır. Çocuklar bu dönemde değerleri öğrenmeye ve içselleştirmeye açıktır. Öğretmen ve ailenin iş birliği ile bu değerlerin mutlaka okul öncesi dönemde aktarılması gerekir.

Okul öncesi çocuğu bu dönemde varsayılmak, saygı duyulmak, öğrenmek, mutlu olmak, özgürlük ve güven duymak ister. Değerler eğitimi bu isteklerin üstüne inşa edilirse hem işlevsel hemde insancıl olabilir. Bu yaş çocukları bu isteklerin teorik anlamıyla değil, yaşantısal anlamlarıyla anlayabilirler. Ancak özgür bir ortamda yaşatıldığı zaman değerler eğitimi, zorunlu bir sürecin dışına çıkarak karakter eğitimine dönüşebilir. Bu dönemde iyi bir model olmak ve tutarlı davranmak önemlidir (Çağlar, 2005, s. 309).

Myers, “Hayatta Kalan On İki” adlı kitabında “İnsanlık, değerlerini çocuklar ile aktarır ve bu aktarım çocuklukta başlar. Gelecekte değerlerin korunabilmesi için işe öncelikle çocuklardan başlanmalıdır” diyerek değerlerin kazandırılmasına erken başlamanın gerekliliğini ve önemini vurgulamıştır (Myers, 1992’den akt. Kuru Turaşlı, 2015, s.7).

Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarına bakıldığında değerler eğitimiyle ilgili olarak herhangi bir program bulunmamaktadır. 2002 ve 2006 yılları okul öncesi eğitim programları incelendiğinde değerler eğitimine dair bir uygulama programda yer almamaktadır. 2013 okul öncesi eğitim programında ise değerler ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelere bütüncül bir şekilde ele alınmıştır. 2013 okul öncesi eğitim programında 63 kazanım bulunmakta olup bu kazanımlar içerisinde 9 değere yönelik 19 farklı kazanım belirlenmiştir. Kazanımların, “sorumluluk, saygı, sevgi, öz saygı, kendini kontrol etme, temizlik, duyarlı olma, hoşgörü, nezaket,” değerlerini içerdiği belirlenmiştir. Türkiye’de henüz okul öncesi eğitime yönelik değerler eğitim programı bulunmamaktadır (Sapsağlam, 2016, s.48).

Son yıllarda bu konu üzerine yapılan çeşitli araştırmalar göstermiştir ki toplumsal değerlerin temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarına aktarılabilecek değerlere ilişkin farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır:

Gökçek, (2007); Uyanık Balat, Özdemir Beceren ve Özdemir Adak (2011); Alpöge, (2011); Dinç, (2011); Yuvacı, (2013); Wong, (2014); Franciamore, (2014); Ogelman ve Sarıkaya (2015); Sapsağlam, (2015); değerler eğitiminin öğretmen, idareci, aile görüşleri gibi çeşitli yönlerden alındığı gibi farklı yaş grupları ile de yapılan çalışmalar vardır. Değerler Eğitim Programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışma da ise altı değer üzerinde durulmuştur. Bunlar; sorumluluk, saygı, paylaşma, dürüstlük, iş birliği ve dostluk/arkadaşlık değerleridir.

Değerlerle ilgili yapılan farklı çalışmalar ve alan yazın çalışmaları incelendiğinde okul öncesinde saygı, sorumluluk, iş birliği, dürüstlük, arkadaşlık, paylaşma değerlerinin öne çıktığı görülmektedir (Erkuş, 2012; Neslitürk ve Çeliköz, 2015). Sahip olunan değerlerin sayısı elbette azımsanmayacak kadar fazladır. Tüm bu araştırmalar doğrultusunda okul öncesi dönemde çocuklara; saygı, sorumluluk, hoşgörü, iş birliği, paylaşma, yardımseverlik, arkadaşlık, sevgi, nezaket, dürüstlük gibi temel değerlerin kazandırılması gerektiği söylenebilir.

2.8.1. Saygı: “Saygı karşımızdakine onu düşündüğümüzü hissettirmektir. Saygı, kişiler arasındaki olumsuz durumları olumluya çeviren bir bağlam, insanlar arasında en güzel iletişim yoludur.” (Perese, 2005, s. 8). Saygının temelinde sevgi ve bağlılık yatmaktadır. Kişileri ve çevremizi tanımak onları sevmek onlara saygı göstermekten geçer. Saygı duyulması gereken unsurlar, sevmeye değer olanlardır (Yalçınkaya, 2016, s.7).

Saygı, bireylerin birlikte yaşamlarını sürdürmesi için bütün değerlerin temelidir. Saygı, karşımızdaki insanı olduğu gibi kabul etmektir. Saygı değerinin öğretilmesi için okulda verilen eğitim tek başına yeterli değildir. Ailenin rolü çok büyüktür. Saygının esası küçük yaşlarda atılır ve karşılıklı etkileşime dayanır (Pighin, 2005, s. 59-60).

Çocukların saygılı davranışlarda bulunması öncelikle çevresindeki yetişkinlerin kendilerine saygı duymaları ve bu saygıyı etrafındakiler de aktarmaları gerekir. Saygı kavramının gelişmesi için öncelikle kişilik olarak çocuklara saygı duyulmalı, fikirlerine önem verilmeli, istekleri ciddiyetle dinlenmeli ve iletişim istekleri cevapsız bırakılmamalıdır (Balat ve Dağal, 2011, s.20).

Çocukların sosyal çevrelerindeki yetişkinler birbirlerine saygı gösterdiği için, karşılıklı olarak saygı ortamında saygılı olmayı ve bunu göstermeyi öğrenirler (Lott vd., 2000'den akt. Gökçek, 2007, s. 47).

2.8.2. Sorumluluk: “Sorumluluk değerinin temelleri hayatın erken dönemlerinde başlar ve bu değer kazanılması bireyin tüm davranışlarına yansır” (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2011, s.21).

Lott vd., (2000), sorumluluk kavramı çocukların doğuştan getirdikleri davranış değildir. Sorumluluk kavramı hakkında çocuğa öncelikle bilgi ve beceri kazandırılması gerekir (akt. Gökçek, 2007, s.43).

Çocuklar sorumluluk duygusuyla doğmazlar. Ancak yaşamın ilk yıllarından itibaren öğrenmeye başlarlar. Eğitim kurumları çocuklara sorumluluk değerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Çocuğun yaşına uygun olarak belli durumlarda sorumluluklar verilmesi gerekir. Yaptığı seçimin sonucunu yaşayarak görmesi, yeni sorumluluklar almasını sağlar. Çocuklara sorumluluk verirken onları zorlayacak, olağanüstü görevler verilmesi yanlış olur ve olumsuz sonuçlar meydana getirir. Yaşa ve onların kişiliklerine uygun sorumluluk verilmesi ve onların çocuk olduğu unutulmamalıdır (Unutkan, 2005, ss.190–192).

Çocuklara okulda basit görevler verilmeli ancak kendilerinden istenen sorumlulukları yerine getirmekte zorlanmamalıdır. Basit görevleri yerine getirdiğinde yetişkinlerden takdir almayı isterler. Aileler ve öğretmenler okul öncesi dönemdeki çocuğa sorumluluk verirken emredici tavır sergilememeli, verilen görevler zor olmamalı anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir. Beş- altı yaş döneminde çocuğa sorumlu davranma yetisi en iyi şekilde öğretilir (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2007, s. 78).

Zembat ve Unutkan (2001)'in belirttiğine göre altı yaş, okulöncesi dönemin sonu okul döneminin başlangıcı ve gelişim açısından da en kritik dönemdir. Çocuk meraklıdır ve çevresindeki her şey dikkatini çekmektedir. Çocuğun, kendine güvenini sağlayabilmesi için başarı duygusunu yaşaması desteklenmelidir. Yapabileceği basit görevler verilmeli ve çocuğa ceza verildiği takdirde bunun bir eğitimsel değeri olmalıdır. Öncelikle olumlu davranışlar ödüllendirilmelidir (ss.13-14).

Taubert (2006)'e göre, okul ortamında kuralların uygulanmaya başlanması ve öğrencilerin bunu gözlemlemeleri sağlandığında, neler yapması gerektiğini uyararak yerine nasıl yapılacağı gösterildiğinde, aileler eğitime dahil edildiklerinde, güdeleyici ve motive edici notlar gönderildiğinde, öğrenciler kendi amaçlarını belirleyip uyguladıklarında bireyler sorumluluk değerini zorlanmadan edinirler (akt. Kılınç, 2015, s.30).

2.8.3.Hoşgörü: Kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe sözlüğünde; “her durumu anlayışla karşılayarak kusur görmeme durumu”, şeklinde açıklanmıştır. Aslan'a göre, bireyin kendi düşünce ve görüşlerine zıt düşünce ve görüşlerine olabildiği kadar müsamaha gösterme durumudur (s.3).

Hoşgörü, eğitimle aktarılabilecek bir değerdir. Eğitimde, bireyin doğuştan getirmiş olduğu becerileri dengeli bir şekilde geliştirmek, kültürel değerleri muhafaza etmek ve temel değerlerin sürekliliğini sağlamak, hoşgörüyeye dayalı bir eğitim anlayışı ile gerçekleştirilebilir. Hoşgörü unsurlarına dayalı eğitilen bireyler barışa ve özgürlüğe daha yatkın olurlar (Ekinci, 2015, s.44).

Yılmaz (2004)'a göre, sosyal hayatta bir hoşgörü ortamını yaratmak, öncelikle hoşgörünün eğitimde bir öge olarak özümsemesi ve genç nüfusun bu öğelere dayalı eğitim almalarına bağlıdır. Hoşgörü, son dönemlerde önemi artan ve yükselen değerlerdendir (s.110).

Hoşgörünün en önemli ögesi olan insan hakları, insanı konu edinir. İnsan ise, kendi haklarına sahip çıkması gerekir. Bireylerde insan haklarına ilişkin duyarlılıklar eğitim yoluyla kazandırılır. Hoşgörü, sevgi ve saygı gibi önemli değerler eğitim yoluyla aktarılır (Üste Bahar, 2007, s. 198).

Hoşgörü değerinin erken dönemlerde çocuklara kazandırılması olumlu sonuçlar oluşturmaktadır. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, çocukların farklılıklara saygı ve çevreye duyarlılık kavramlarını erken dönemlerde öğrenmeye başladıkları belirtilmiştir. Hoşgörü; farklılıklara saygı duyma, çevresine karşı duyarlılık, paylaşma, yardım etme gibi kavramları içeren bir kavramdır. Bu nedenle hoşgörü eğitiminin okul öncesi dönemde kazandırılması büyük önem arz etmektedir (Tatar, 2009, s. 76).

Hoşgörü değerinin aktarılmasındaki temel hedefi insanların insanlık onurunun tanınması ve saygı gösterilmesidir. Hoşgörü değeri yalnızca bazı derslerde öğretilen sıradan konu başlıklarından biri olarak görülmemelidir. Konuya bütüncül olarak yaklaşılmalıdır. Okul kültüründe idare, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki ilişkilerde ötekine saygı ve hoşgörüyü destekleyecek bir eğitim ortamının oluşturulması gerekmektedir (Kaymakcan, 2007, s. 116).

2.8.4. İş birliği: İş birliği kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğünde; “ortak hedef ve çıkarları olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı” olarak ifade edilmiştir (<http://tdkterim.gov.tr>).

Bebekler 18 ay sonrasında iş birliği yapmaya, yardımlaşmaya, paylaşmaya ve bu arada diğer insanların duygularına empati kurmaya başlarlar. Ancak paylaşma ve iş birliği kapasiteleri sınırlıdır bu nedenle prososyal davranışların (olumlu ilişkiler, bunlar paylaşma, empati, iş birliği, diğer insanların yararını düşünmek gibi) gelişimi ergenlik ve ötesini kapsar. Prososyal davranışların gelişmesinde iyi modellerin önemli olduğu görülmektedir (Artan ve San Bayhan, 2007, ss.240-241).

Çocuklar ilk iş birliği değerini genellikle oyun yoluyla kazanmaktadırlar. Çevresindekilerle iş birliği yaparak bir amaca ve bu amacın sonunda başarıya ulaşan çocuk bu değerini önemini anlamaktadır. Aile ortamı ve okul öncesi eğitim ortamları çocuğa başkalarıyla iş birliği yapabileceği fırsatlar ve görevler sunmalıdır (Sapsağlam, 2016, s. 56).

Mildred Parten (1932)'in yaptığı araştırmalar sonucunda işbirlikçi oyun okul öncesi döneminin son zamanlarında görülmeye başlanır. Çocukların iş birliği değerini daha kolay edinmesinde çevrenin ve yetişkinlerin önemli katkısı olduğu pek çok araştırmada belirtilmiştir (akt. Sözkese, 2015, s.14). Bu nedenle çocuklarda iş birliğinin edinilmesi ve geliştirmesi için yaşantısının her alanında, iş birliğinin yer aldığını ve iş birliği içinde yaşamanın daha kolay olduğunu bilincine varması için çocuklara rehberlik edilerek iş birliği değerinin aktarılması sağlanmalıdır (Dağal Balaban ve Uyanık Balat, 2011, s.22). Piaget'e göre, işbirlikçi öğrenmeler sırasında çocuklar, bilişsel münakaşaların olduğu ve çözüme kavuştuğu tartişmalara katılırlar (Özer, 2002, ss.27-32).

Tillman (2012)'a göre, iş birliği değeri karşılıklı olarak saygı unsuruna dayanmakta ve paylaşma, yardımseverlik, cesaret gibi değerleri içinde barındırır (akt. Kılınç, 2015, s.30).

2.8.5. Paylaşma: Paylaşma kelimesi Türkçe Sözlüğünde; “paylaşmak meselesi kendi aralarında payını almak, paylaşımda bulunmak” olarak tanımlanmıştır (<https://www.turkcesozlukler.com>).

Morgan (2004)'a göre, paylaşma değerleri sosyal, bilişsel ve dilsel yeterliliği oluşturan ve olumlu sonuçları olan bir özelliğe sahiptir. Paylaşma, içgüdüsel bir davranış değildir bunu ancak zaman içinde edinirler. Paylaşma değerleri 1,5 yaşındaki bebeklerde görülebilir ve çocuklar bu yaşta yardımlaşma ve paylaşma gibi önemli değerleri ailelerini izleyerek ve taklit ederek kazanırlar (akt. Sözkese, 2015, s. 14).

Çocuklar paylaşmayı zaman içinde öğrenir. Dört yaşına kadar egosantrizm döneminde olan bir çocuktan tam olarak bir paylaşımda bulunmasını istemek doğru değerildir. Çocuk paylaşım yapmayı beş yaşından sonra sosyalleşerek kazanır. Bu nedenle çocuklar yapılan etkinliklerde ve oyunlarda paylaşma ve iş birliğinin önemini anlayabilir, paylaşımda bulunmadığında ya da iş birliği yapmadığında oyunlardan ve çevresi tarafından dışlandığını anlayabilmektedir (Öztürk Samur, 2011, s.81).

Okul öncesi dönemde sosyal yaşam becerilerini kazandırmayı öncelik alan etkinlikler yapılmalı ve iyi planlanmış ve düzenlenmiş etkinliklerle çocukların merakını uyandırıp, sosyal değerleri anlamalarını sağlayabilmelidir (Güven, 2006, s.100). Çocuk paylaşma değerini gözlem yaparak edinir. Ayrıca paylaşma konusunda mutlaka rehberlik etmek gerekir. Paylaşmayı öğretmek için çocuğa baskı yapılmamalıdır (Bilgen, 2016).

2.8.6.Yardımseverlik: Kendi imkânlarını başka birinin iyiliğini düşünerek kullanmak ve bundan dolayı mutlu olmaktır. Yardım etmeyi sevmek ve istemek yardımseverlik değerinin göstergeleridir. Bu değerlere sahip olan yardımsever bireyler yetiştirmek, toplumda dayanışma ve iş birliğinin yapılması temel unsurlarından biridir (Tahiroğlu, 2013, s. 1844).

Yardımlaşmanın, gönüllülük, paylaşma, iş birliği, merhamet, sorumluluk, fedakarlık gibi değerlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bireye öncelikle yardımlaşma bilinci verilmeli, yardımlaşma değerini küçük yaşlardaki çocuklara aktarılmalı ve çevresi, ailesi yardımlaşma konusunda iyi bir model olmalıdır (Nazıroğlu vd., 2016, s. 211).

2.8.7. Arkadaşlık: Arkadaşlık kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü'nde; Birbirine karşı sevgi ve anlayış gösteren kimselerden her biri, yaren (<http://www.tdk.gov.tr>).

Okul öncesi dönem çocuğunun hayatında pek çok başka çocuk vardır. Kuzenler, komşu çocukları, aile dostlarının çocukları ve anaokulunda olan çocuklar ve bu çocuklarla pek çok şey paylaşılır, beraber oyun oynarlar, iş birliği yaparlar, yardımlaşır, birbirlerine vururlar, oyuncak ya da sıra için tartışır ve pek çok deneyim kazanırlar. Çocuklar akran ilişkilerinde kendisiyle eş değerde birisiyle arkadaşlık kurar. Arkadaş seçiminde daha çok kendi yaş ve cinsiyetinde olan kendisiyle aynı enerjiye sahip çocukları tercih ettikleri görülür. 4-6 yaş çocukları arasında yapılan araştırmalarda akranlarıyla, yetişkinlerle olduğunun iki katı zaman geçirdikleri belirlenmiştir. Okul döneminde arkadaşlıklar aynı cinsiyettendir. Bunun nedeni ise, aynı cinsiyetteki çocukların daha benzer ilgilere sahip olması olarak düşünülebilir (Bayhan ve Artan, 2007, s. 247).

Arkadaşlık ilişkileri çocuğun evde karşılanamayan en önemli ihtiyaçlarından biridir. Arkadaşlık kurmak ve bunu devam ettirmek belli bir olgunluğu içerir. Bu açıdan bakıldığında çocuğun ruhsal olgunluğunu edindiği arkadaşlıklara bakarak anlayabiliriz. Çocuğun arkadaşlık ilişkileri ruhsal olgunluğunun en iyi ölçütüdür. Ailede aşırı kollanan ve kısıtlanan çocuk arkadaşlık edinmede güçlükler yaşar. Çocukların arkadaşlık ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesi için çocukları arkadaşlarının yanında eleştirilerden ve azarlamadan kesinlikle kaçınmalıyız (Onat 1983, ss.18-19).

2.8.8. Sevgi: Sevgi kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğünde; “Bir nesneye veya bir şeye karşı duyulan sevme duygusu” olarak açıklanmıştır. Çocuklarda sevgi kavramı küçük yaşlarda kazanılmaya başlar. Çocuk genellikle kendi bakımıyla ilgilenen ihtiyaçlarına karşılık veren kimseleri severler. Sevgi ailenin en büyük başarısıdır. Kişi önce kendini sever, çocuk alır, anne verir böylelikle sevgi önce öğrenilir, sonrada öğretilir (Hökelekli, 2013, s.86).

Tüm değerlerde olduğu gibi sevgi değerinin de öğrenme kaynağı ailedir. Sevgi barındıran bir aile ortamında büyüyen çocuk başkalarıyla ve diğer canlılarla olan iletişimini sevgi temelinde inşa edecektir (Sapsağlam, 2016, s. 51).

Tuğrul (2013)’a göre, birey kendine özgü bir varlık olmasının yanı sıra aslında sosyal varlıktır ve bir arada yaşayabilmenin kurallarını öğrenmek durumundadır. “Aidiyet” bir çocuğun değerlerinin gelişmesindeki toplumsal geleneklerin kabulü için şarttır. Çocuklar güven duyduklarında, kendilerini ait hissettiklerinde “sevmeyi” ve “saygı duymayı” da öğrenirler. Sevildiğini hisseden çocuğun ruhsal gereksimleri karşılanır ve sevilme duygusu sevmeyi öğrenmenin de mayasıdır. Çocuklar kendilerini, herkesi, yaptıklarını, tabiatı sevmelidirler. “Sevgi ve saygı” bireye barışı hissettiren değerlerdir. Sevilen çocuk sevmeyi, güven duyulan çocuk, güven duymayı, aidiyeti onaylanan çocuk da başkalarına saygı duymayı öğrenir (s.5).

Çocuklar koşulsuz sevgi ister. Sevildiğinden emin olan çocuk olumsuz davranışlarda bulunmaz. Aileler çocuklarına olan sevgilerini onlara zamanlarını ayırarak gerçekleştirmelidir. Çocuk, toplumsal değerlere ve güvene ancak sevgi ortamında yetişerek erişebilir (Aydın Bilgin, 2004, s.40).

2.8.9. Nezaket: Nezaket TDK sözlüğünde; “Diğer kişilere karşı olan saygılı davranma biçimi ve naziklik” şeklinde tanımlanmıştır (<http://www.tdk.gov.tr>).

Çocuklardaki nezaket davranışını ölçmek için belirlenen davranışlar şunlardır (Gökçek, 2007, s.48).

- ✓ Yemek sırasında çatal bıçak ve kaşığı düzgün kullanır; sofraya kurallarına uymak,
- ✓ Başkalarına karşı nazik davranmak,
- ✓ Teşekkür ederim, özür dilerim, iyi akşamlar ve günaydın gibi nezaket sözcükleri kullanmak,
- ✓ Diğer insanların davranışlarına ve konuşmalarına hoşgörülü davranmak.

Nezaket, saygı ve hürmet değerleri ile ilişkilidir. Çocuğa küçük yaşlardan itibaren nezaket değeri ile tanışmalı ve çevresiyle uyumlu olmayı sağlayan diğer beceriler gibi bu değeri de adım adım öğrenmelidir (Pighin, 2008, s. 80).

Kandır (2007)’a göre, nezaket sözcüklerini kullanması çocuğun başkaları ile olumlu ilişkiler kurmasını sağlar. Ailenin bu konuda iyi bir model olması gerekmektedir. Günlük hayattta çocuğunuzdan bir şey istediğinizde “lütfen ve teşekkür ederim” ifadelerini kullanmanız ona olumlu yönde örnek olmanız sizin gibi davranmasını sağlayacaktır. Çocuğunuz nezaket sözcüklerini kendiliğinden söylediğinde onu takdir ederek cesaretlendirmeniz bu durumu pekiştirmesini sağlar (ss. 124-125).

2.8.10. Dürüstlük: Dürüstlük, her durumda doğruyu söylemek anlamına gelir. Kendi menfaatimiz için başkalarını yanıltmamaktır. Dürüstlük, diğer insanlarla olumlu ilişki kurmayı ve kendimize karşı dürüst olmayı içermektedir. Çocuklar başkalarına karşı dürüst olmanın önemini anlama ve birlikte yaşamanın güven üzerine kurulduğunu mutlaka öğrenmelidirler. Dürüst olmaksızın, karşılıklı güven ilişkisinin kurulması imkânsızdır. Çocuklar günlük yaşamda birbirlerine güvenmenin önemini öğrenmelidirler (Delattre ve Delattre, 1993, s. 10).

Tarhan (2009) dürüstlük kavramını yöntem ve değer şeklinde benimseyen bireyler sonuçlarını anında alamamaktadırlar. Güven şeklinde geri dönüşlerinin olması için zamana gereksinimleri bulunmaktadır. Fakat çok kısa süre içinde de fazlasıyla mutluluk duyabilmektedirler (<http://www.nevzattarhan.com/once-durustluk-ve-aciklik.html>).

Sapsağlam (2016) Çocuklara dürüstlük değerinin aktarılması ailenin çocuğa verdiği sözleri yerine getirmesi ve çocukta güven duygusunun oluşması oldukça önemlidir.

Dürüstlük değeri için çocuktan beklenen bazı davranışlar;

- ✓ Verilen sözü yerine getirmenin neden önemli olduğunu anlatma.
- ✓ Verdiği sözü yerine getiremediğinde sebeplerini açıklama.
- ✓ Olumsuz durumlar da doğruyu söyleme.
- ✓ Dürüst davranmadığında ortaya çıkabilecek sonuçları açıklayarak sonuçlarını kabul etme (s.57).

2.9. Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü

Erken çocukluk dönemi, hayatın merkezini meydana getirmektedir. Beyin gelişiminin %80'lik bir kısmının tamamlandığı (Özmert, 2005a, s.179) çocukluk dönemi içinde ilerlemeler fazlasıyla hızlı görülmektedirler. Bu sürecin, sağlıklı olarak geçirilmesi hem kişinin hem ailenin hem de toplumun "kaderini" belirlemede çok önemli bir etkiye sahiptir (Çelik, 2015, s.241).

Değerler ilk olarak ailede oluşur. Çocuklar ailede kazandığı ve çevrenin etkilerini zamanla karakter haline dönüşür (Kutlutürk, 2012, s.12). Çocuk eğitimi, ailede oluşur, eğitim kurumları ve sosyal çevrenin etkisiyle hayat boyu devam eder. Çocuğa ahlaklı tutum ve davranışların aktarılması eğitimin en ehemmiyetli görevlerindedir (Aydın, 2003, s.125). Aile, çevresiyle sıkı bir ilişkide olan bir kurum olarak, toplumun genel yönelimlerini ve değerlerini kuşaktan kuşağa aktarmakla görevlidir (Yörükoğlu, 1986, s.132).

Değerlerin kazandırılmasında en etkili ve kalıcı izler bırakan dönem çocukluk yıllarıdır. Bu nedenle aileye çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Ebeveynler, çocuklarının değerleri öğrenmesindeki en doğal ortamdır. Değerler, insanların birbirinden etkilenecek model olarak ve zamanla bunu bir yaşam şekline dönüştürdükleri yaşam alışkanlıklarıdır. Aile bir ahlak okuludur ve değerler ilk burada kazanılır (Çankırılı, 2015, s.40).

Gander ve Gardiner, (2001) ile Potts ve Mandlco (2002)'nin yapmış oldukları çalışmaya göre, ailelerin çocuk yetiştirme tutumları bilhassa toplumsallaşma sürecinin en çok görüldüğü ve kişilik oluşmasında temellerinin atıldığı okul öncesi çağda ciddi bir rol üstlenmektedir. Ebeveynlerin olumlu tutumları çocuk tarafından benimsenir ve sosyalleşmesini destekler (akt. Şanlı ve Öztürk, 2012, s.32). Yapılan çalışmalar çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanan tecrübelerin büyüme, gelişme, ruhsal sağlık, ebeveyn ilişkileri, akademik başarısı, akran ile ilgili problemleri intihar tehlikesini büyük oranda etkilediğini belirtmektedir (UNICEF Report, 2012, s.24).

Bireyler, toplumun temel değerlerini çocukluk çağlarından başlayarak kazanmaya başlarlar. Önce aileden daha sonra da çevreden farklı yollarla kazanılmaya başlanan değerler görsel ve yazılı araçlardan gözlem, model alma ya da taklit gibi yöntemler ile kazanırlar (Halstead ve Taylor, 2000'den akt. Kolaç, 2010, s.196).

Aile, insan hayatının temel ve en önemli toplumsal kurumudur. Tüm toplumlar, öne çıkan değerlerini aile vasıtası ile kuşaktan kuşağa kazandırır. Yaşadığımız toplumunun kültürü bize, kişiliğimizin oluşmasını ve ahlaka dayalı bir karakter geliştirmeye olanak tanımaktadır (Aydın, 2003, s.128).

Değerler eğitimi etkili bir şekilde uygulandığında da toplumda ve bireylerde şu niteliklerin oluşmasını sağlayacaktır (Refshauge, 2004, s.6).

- Toplumsal barış ve sosyal bütünlük üst düzeydedir. Kültürel, sosyal ve etnik farklılıklara rağmen huzurlu olur.
- Bireyleri kişisel, sosyal ve çalışma olanaklarını hazırlarken kötü sonuçlarla karşılaşmaması için destek alır.

- Bireylere karşı merhametli olur, ortak mirasın farkında ve sosyal olarak uyumlu bireyler yetişir. Olumsuz ayrımcılığı, şiddeti ve tacizi reddeder.
- Çatışmaların barışçı bir şekilde çözümünü destekler.

2.10. Değerler Eğitiminde Okulun ve Öğretmenin Rolü

Okulun en önemli görevlerinden birisi, sağlıklı ve iyi karakterli bireyler yetiştirmektir. Bu durum, Milli Eğitim Temel Kanunu Genel Amaçlarının 2. maddesinde, “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı 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” şeklinde belirtilmiştir (MEB Mevzuat, 1973, s. 5101).

Ülkemizde okul öncesi eğitim programı çerçevesinde değerleri kazandırmak amacıyla uygulanan herhangi bir program bulunmamaktadır. 2013 yılında uygulanmaya başlanan 2013 okul öncesi eğitim programında ise değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, değerler ile ilişkilendiren kazanım ve göstergelere genellikle sosyal duygusal alan başlığı altında yer verildiği görülmektedir. Kazanım ve göstergelerde değerler bütüncül bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. Değerler eğitimi, ülkemizde yeni tanınan bir kavramdır ve sadece bazı özel öğretim kurumlarında uygulanmaktadır.

Zel (2006)’e göre, değerler, çevre, okul ve ailenin etkisi ile erken dönemde oluşur, gelişir ve biçimlenmeye başlar. Toplumsal hayatta karakter, ceza ve ödüllendirme yöntemiyle, duygusal özümseme ve model alma ile oluşur ve olgunlaşır. Buradan hareketle de eğitim ile şekillendiği söylenebilir (akt. Çağatay, 2009, s.18).

Değerlerin öğretilmesi tesadüflere bırakılmaması gerekir. Öğretimi mutlaka düzenli ve sistemli bir biçimde eğitim kurumlarında yapılmalıdır. Eğitim kurumları bireylerin yaşadığı toplumun parçası olabilmesi için gerekli olan sürece katkıda bulunmalıdır. Yaşadığı toplumun değerlerini benimseyen, yaşatan ve koruyan bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Kolaç, 2010, s.196).

Okullardaki değerler eğitiminin amaçları bireyleri toplumun değerlerine uygun bir şekilde yetiştirmektir ve iyi bir insan olmalarını desteklemek amacıyla gerekli olan davranış ve yetileri aktarmaktır (Aydın ve Kaygusuz, 2015, s. 21).

Gordon (2010)'a göre, retmenlerin değerler, inançlar ve bireysel görüşler bağlamında etkili olmaları konusunda sadece hakları değil aynı zamanda yükümlülükleri vardır. Değerlerin aktarılmasın da etkili bir model olunmalıdır (s.346). retmen, retme- renme sürecinde çocuklara aktardıkları ile onlara yeni bir davranış biçimi getirir. Bu süreçte seçimler yapar ve açıklamalarda bulunur. Bunları yaparken çocukların yaşına ve çevresine dikkat eder (Alpöge, 2011, s.13).

Çocukların küçük yaşlarda kazandıkları değerlerin, aile, okul ve toplumsal yaşamını etkilemesi nedeniyle, okul döneminde müfredatta seçilen değerlerin etkili bir şekilde aktarılması çok önemlidir. Bu etkili aktarımın oluşması için öncelikle; eğitim kurumunun ebeveynler ile iş birliği içinde çalışması, çocukların değer kazanımlarının eğitimciler ve ebeveynleri tarafından izlenmesine ve bu konuda ebeveynlerin ve eğitimcilerin görüş birliğine bağlıdır (Acun vd., 2013, s.196).

Eğitim kurumunda eğitimcilerin ve evde ebeveynlerin renme çağında olan bireylere hangi değerlerin üretileceği hususunda iş birliği içinde olmalı ve çocuklara örnek bir model olmalıdırlar (Cottom, 1996, s.5). Özgül değerler, ahlak ve davranışlar toplumsal programların önemli bir ögesidir (Olmo, 1975, s.11). Çocuklara aktarılan değerler eğitimi onların öz saygılarını da geliştirmeleri yönünden yararlı olacaktır (Eidle, 1993, s.11).

Eğitimciler, ocuklara örnek model olmalı, her bireye sorumluluk vermeli, onları cesaretlendirip değerleri aktarmalı, kendi kararlarını alma şansı vermeli, paylaşım da bulunmalarına fırsatı tanınmalı, iş birliği yaparak çalışmaya teşvik etmeli, paylaşma ortamları gerçekleştirmelidir (Tyree ve Vence 1997'den akt. Dilmaç, 1999, s.23).

Gosset ve Harriet (2006)'e göre değerler eğitiminde okul, aile ve toplum arasında iş birliği yapılması gerekmektedir. Değerler eğitimi, okul ikliminin geliştirilmesinde ve akademik performansın arttırılmasında etkilidir. Lickona (1991)'ya göre eğitimcilere de büyük görevler düşmektedir. Eğitimci bir model ve mentor olarak sevgi ve saygıyla güzel örnekler oluşturmalı, pozitif sosyal

davranışları teşvik etmeli ve sınıf tartışmalarını mümkün kılmalıdır (akt. Çağatay, 2009, ss.21-26).

Değerler eğitiminin eğitim kurumlarında verilebilmesi için okulun en üst yöneticisinden başlanarak en alt çalışanını içine alan herkese önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bütün eğitim kurumlarında sistemli olarak hayata geçirilmesi vazgeçilmez olan ahlak eğitiminin, bireyi etkileyebilmesi için okulun hedeflerinin ahlak eğitimini mümkün olduğunca bütün kapsamıyla görünür olacak şekilde düzenlenmesi oldukça önemlidir (Okumuş, 2010, s.31).

Günümüzde değerlerin çocuklara ve genç nesillere nerede ve nasıl verileceği konusunda “aile mi yoksa okul mu birinci derecede rol oynar?” sorusuna “okul” cevabı verilmektedir. Bugün ailenin değer eğitimindeki yapıcı rolü iyice azalmıştır. Oysa temel insanı değerleri taşıyan bireyler ancak aile, okul, toplumun bileşkesinde verilen bir eğitimle kazandırılabilir. Bu nedenle bu tür bir eğitimi sadece okullara bırakmak, büyük bir yanılgıdır. Fakat değer eğitiminin verileceği yer bileşkesinden biri olan okullarda yapılacak eğitimin önemini inkâr etmek de daha büyük bir yanılgı olur. Bu önemden dolayı başta dünya çapında olmak üzere ülkemizde de değer eğitimine önem verilmeye başlanmıştır (Erden, t.y.; Topçu, 1998; Keskin, 2008; Ekşi, 2003'den akt. Keskin, 2012, s. 1492).

2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yapılan literatür çalışmaları doğrultusunda değerler eğitimi ile ilgili ulaşılan bazı araştırma ve yayınlar ele alınarak bunların sonuçlarına özetle yer verilmiştir.

2.11.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Dılmaç (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul dört ve beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere İnsani Değerler Eğitimi uygulamak ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile bu programın etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, İnsani Değerler Eğitimi programına katılan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyini olumlu yönde etkilediği fakat cinsiyete ve sınıflarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Gökçek (2007) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitimi alan beş–altı yaş çocuklarına yönelik hazırlanan karakter eğitimi programının etkisini incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Ebeveynlerin karakter eğitiminin okul programı içinde ve okul öncesi eğitimin bir parçası olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Uyanık Balat, Özdemir Beceren ve Adak Özdemir (2011) tarafından yapılan okul öncesi ve altı yaş döneminde çocuğu olan ailelerin çocuklarının hangi değerlere sahip olmalarını istediklerine ilişkin düşünceleri hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ailelerin çocuklarının sahip olmasını istedikleri değerlerin sırasıyla; dürüstlük, sorumluluk, saygı, mutluluk, adalet, merhamet ve güvenilirlik, iyi vatandaş olma ve barış gibi değerler olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk Samur (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Değerler Eğitimi Programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Neslitürk (2013) tarafından yapılan araştırma anasınıfına devam eden çocukların annelerine verilen Değerler Eğitimi Programının çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisini incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin empati, grupta birlikte hareket etme, kendini kontrol etme iletişim, iş birliği, kendini ifade etme, sorumluluk gibi sosyal becerilerini anlamlı düzeyde arttırmada etkili olduğu fakat kontrol grubunda anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Yazar ve Erkuş (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ilk olarak saygı, sevgi ve paylaşım değerlerinin çocuklara kazandırılması gerektiği belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitiminin, öğretmen isteğine göre verildiği ve yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Temur Doğan ve Yuvacı (2014) tarafından okul öncesi değer eğitimi uygulanan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, değer eğitimi programı uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, değer eğitimi uygulayan öğretmenlerin değer eğitimini uygularken çocuklara rol model olması ve onlara değerleri aktarırken çalışmalarını öğretmenlerin de yapmasının çocuklarda olumlu düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

Atabey (2014), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Sosyal Değerler Eğitimi Programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değer kazanımına etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Sosyal Değerler Eğitimi Programının çocukların sosyal değer kazanımında olumlu yönde etkili olduğu ve eğitimin etkisinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

Ördek (2015) tarafından yapılan araştırmada, insancıl değerler eğitimi programının hayvan temalı etkinlikler aracılığıyla uygulanması sonucunda öğrencilerin tutum ve davranışlarındaki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda; insancıl değerler eğitimi programının Türkiye’de uygulanan

okul öncesi eğitim programıyla bütünleştirilerek uygulanabileceği; saygı, sorumluluk ve merhamet gibi değerlerin kazanılmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Sapsağlam (2015) tarafından yapılan araştırmada, Sosyal Değerler Eğitimi Programının sosyal beceri kazanımına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal değerler eğitim programı uygulanan deney grubunun sosyal beceri kazanımlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Ada (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yaratıcı dramaya dayalı değer öğretim programının değerler eğitimi üzerindeki etkisinin incelemesi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarında deney grubu son-test puanlarında artış olduğu ve kalıcılık testi sonuçlarında ise anlamlı fark bulunmuştur.

Erikli (2016) tarafından yapılan araştırma, anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocukları için hazırlanan okul öncesi değerler eğitimi programının çocukların değerlerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonucunda kontrol grubunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken, uygulanan okul öncesi değerler eğitimi programının deney grubu çocuklarının saygı, iş birliği, dürüstlük, arkadaşlık ve paylaşma ile ilgili değerlerini anlamlı ölçüde arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Kaya, Günay ve Aydın (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, drama yöntemi ile işlenen değerler eğitiminin farkındalık düzeyine etkisini incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarında drama yöntemiyle yapılan değerler eğitiminin etkili olduğu görülmüştür. Deney grubundaki aileler, drama yöntemi ile öğretilen değerlerin çocuklarının davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirdiğini, kontrol grubundaki aileler ise çocuklarının davranışlarında herhangi bir değişiklik meydana getirmediğini belirtmişlerdir.

Selçuk (2016) tarafından yapılan araştırma, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliğinin düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak okulların değerler eğitimi çalışmalarını desteklediği, hazır etkinlik örneklerinin ve etkinlik paylaşımının olumlu olduğu, yaş grubu ve okul türüne göre etkinliklerin farklılaşabileceği tespit edilmiştir.

Şirin vd. (2016) tarafından yapılan bir çalışmada değerler eğitimi programının altı yaş çocuklarına etkisini incelemeyi ve öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Değerler Eğitimi Programı uygulamalarının altı yaş çocukların değer eğitimi kazanımları için etkili olduğu görülmüştür.

Bozkurt (2017) tarafından yapılan araştırmada, oyun ve fiziki etkinlikler dersinde yer alan çocuk oyunlarını değerler ile yoğunlaştırarak değerler eğitimi gerçekleştirerek ve çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan programla çocuklara değerlerin öğretilabileceği ve öğrendikleri değerlerin ise kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2017) tarafından yapılan araştırma, anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocukların öğretmen görüşlerine göre değer düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların sırasıyla en fazla dostluk/arkadaşlık, paylaşım, iş birliği, sorumluluk, saygı ve dürüstlük değerlerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Ülkemizde yapılan bu nitelikli çalışmalar da bizlere toplumun geleceği olan çocuklarımıza değerlerin okul öncesi dönemde kazandırılmasının önemini, gerekliliğini ve değerler eğitim programı geliştirilerek benimsetilmesinin olmazsa olmazımız olduğunu bizlere kanıtlamıştır.

2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Schwartz (1987) Rokeach'ın hayatın rehber prensipleri olarak kabul edilen 36 değerini test etmek için kullanmış ve Almanya'dan 331 İsrail'den 455 öğretmene uygulanan anketin sonuçlarına göre, değerlerin kültürler arası önemini karşılaştırmak; sosyal yapı ve değerlerin arasındaki ilişkiyi analiz etmek, değerlerin davranış ve tutumlar arasındaki ilişkisini tahmin etmek ve yorumlamak için olası uygulamaları kadar muhtemelen evrensel bir şema gerektiren ek değerler ve alanlar ifade edilmiştir.

Crowther (1995) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemden başlanarak 8. sınıfa kadar olan çocuklara, sekiz aylık bir eğitim verilmiştir. Çocukların sorumluluk, saygı, nezaket ve yardımlaşma gibi değerleri kazanmasına yönelik eğitimciler ve ebeveynler ile araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, eğitimcilerden gelen dönütlere göre; okul ikliminde olumlu sonuçlar gösterdiği ve çocuklar arasındaki iş birliğinin daha fazla olduğu saptanmıştır.

Fixler (2000) tarafından yapılan çalışmada, saygı, sorumluluk ve iş birliği kavramlarına yönelik okul öncesini de dâhil ederek ve anekdot kayıtları tutmuştur. Anekdot kayıtlarını ayrı ayrı analiz ettiği çalışma sonucunda; eğitimcilerin demokratik sınıf ortamı oluşturdukları ve rol model oldukları, programdaki karakter eğitiminin yanısıra çoklu zekâ etkinliklerinin bulunduğu ve işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin uygulandığı, eğitim sonrası çocukların karakter gelişiminde iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Ancak arzu edilen sonuçlar için eğitimin daha geniş zaman aralıklı olması gerektiği ve müfredata daha fazla müdahale edilmesi gerektiği önerilmiştir.

Bulach ve Butler (2002) tarafından yapılan çalışmada, hangi değerlerin öğretilmesi gerektiğine dair bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı toplum tarafından değer olarak tanımlanan karakter niteliklerine karar vermek için karakter eğitimi uygulayan ve uygulamayan ilköğretimde yer alan aileler, eğitimciler ve din adamlarından toplum tarafından değer olarak bilinen 16 karakter niteliklerini sıralaması istenmiştir. Eğitimciler ve aileler ötekilerine göre, kendilerine ve öz denetim, mülkiyete saygının ve dürüstlük değerlerinin kazandırılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. 13 değer önem sırasına göre, iş birliği, sorumluluk, dürüstlük, kibarlık, affetmek, azim/motivasyon, şefkat/empati, nezaket, vatandaşlık, hoşgörü, alçakgönüllülük, yardımseverlik ve sportmenlik olarak tespit edilmiştir.

Viadero (2003) tarafından değerler eğitimi programlarına yönelik yaptığı araştırmada, sorumluluk, savunmacılık, empati, iş birliği ve iç kontrol gibi kavramlarını içeren başlıklarla çalışmış, çocuklara uygulanan değer başlıklarını

incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıfta çocukların olumsuz davranışlarında eksilme olduğu ve akademik başarılarında artış olduğu görülmüştür.

Chandler (2005) tarafından yapılan çalışmada, karakter eğitimi programının beşinci sınıf öğrencilerinin toplum yanlısı davranış yeterliliği üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları ve etnik kökenleri ile son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Karma ve Kahil (2005) Yaşayan Değerler Eğitimi Programı'nın ilköğretim öğrencilerinin davranış ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Deney grubuna okuldaki var olan programın yanı sıra değerler eğitim programında saygı, sevgi ve barış etkinlikleri uygulamıştır. Kontrol grubuna okuldaki var olan program uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal ve bilişsel alanlarda öğrencilerin öz benlik algılarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Berkowitz ve Bier (2005) tarafından yapılan çalışmada karakter eğitimi ve aile katılımı arasındaki ilişkisi çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, karakter eğitimi programının etkili olabilmesi için aile katılımının mecburi olması gerektiği ve çocukların karakter gelişiminde katkısının büyük olduğu tespit edilmiştir.

Zorec (2006) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını, değerlerini ve diğer anaokullarındaki okulöncesi öğretmenlerinin değer ve davranışları arasındaki değişiklikleri belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin tekdüzelik, disiplinle ilgili ve iş birliği gibi değerlere hakim olmadığı belirlenmiştir.

Hooli ve Shammari (2007) okul öncesi dönem çocuklarına ahlâki değerleri öğretme ve öğrenme konusunda nitel ve nicel yöntemleri kullanarak bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, istatistiksel veriler anlamlı bulunmuştur ve sadakat, mantık, adalet, merhamet, doğruluk, dürüstlük, minnettarlık ve sabır gibi değerlerin önemli olduğu belirtilmiştir.

Thornberg ve Oğuz (2013) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye ve İsveç’de, öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları; öğretmenlerin, değerler eğitimine ilişkin eleştirel bir yaklaşımda bulunmadıkları, değerler eğitimiyle ilgili yöntem olarak öğrencilerle olan rutin ilişkilerinde örnek model olmaları gerektiği, değerler eğitiminin çoğunlukla rutin etkinliklerle bütünleştiği ve değerler eğitimi hakkında yaptıkları açıklamalarda günlük dil kullandıkları ve değerler alanında bilgi eksikliği olduğu saptanmıştır.

Morcom (2016) Değerler eğitimiyle akran iş birliği iskelesi: ilköğretim sınıftan sosyal ve yansıtıcı uygulamalar isimli çalışmasında asosyal davranışları azaltmayı ve akran iş birliğini geliştirmeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre değer eğitiminin öğrencilerin kolektif ihtiyaçlarıyla bağlantılı olduğu, sosyal ve yansıtıcı uygulamaların desteklendiği durumlarda, akran iş birliği iskelesinin etkili olduğu görülmüştür.

Thornberg (2016) İskandinav’ yadaki okul öncesi eğitimde değerler eğitimi: bir yorum isimli çalışmasında İskandinav’ yadaki okul öncesi eğitim veren öğretmenlerle profesyonel görüşmeler yapıp verilen değerler eğitimiyle ilgili bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Demokrasi, haklar ve cinsiyet hakkındaki değerlerini örtük olarak nasıl ifade ettiklerinin yanı sıra öğretmenlerin çocuklarla ilgilenme, sıcak ve destekleyici ilişkiler geliştirmelerine önem verdiklerini özel bildiri kâğıtlarıyla göstermişlerdir. Değer eğitiminin bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çünkü değer eğitimi açık bir öğretim ve ahlak ile sınırlandırılmaz. Bunun yerine, değer eğitiminin erken çocukluk programlarında yaşanan ilişkiyel olgu olarak görülmesi gerektiği belirtilmiştir.

Lovat (2017) İyi eğitim pedagojisi için değerler eğitimi: Avustralya deneysel araştırmasının kanıtı isimli çalışmasında doğru bir şekilde uygulanan değer eğitiminin, duygusal, sosyal, ahlaki ve akademik bir dizi eğitim hedefi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu araştırma anasınıfına devam eden çocuklar için Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı geliştirilmesi ve geliştirilen eğitim programının çocukların değer kazanımlarına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde araştırma yöntemi, ölçme araçları, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, Okul Öncesi Eğitim Programının geliştirilmesi ve yürütülmesi, ölçeklerin uygulanması ve verilerin ölçülmesinde yararlanılan istatistiksel metodlar sunulmuştur.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada Okul Öncesi Değerler Eğitim Programına katılan çocuklar ile bu programa katılmayan çocuklarının değer kazanımları arasındaki farkı tespit etmek amacıyla gerçek deneme yöntemlerinden olan “Ön test - Son test - Kontrol Gruplu Deneysel Yöntem” kullanılmıştır.

Deneysel yöntem, “değişkenler arasındaki ilişkilerinin araştırıldığı ve değişkenlerin denetlenerek oluşan değişmelerin gözlemlendiği araştırmalardır” (Fraenkel ve Wallen, 1990; Mertens, 1998; Wiersma, 2000’den akt. Karakaya, 2012, s.79). Öntest-sontest izleme kontrol gruplu deneysel modelde, katılımcılara araştırmalardan önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili ölçümler yapılır. Ön test- son test kontrol gruplu model ilişkili modeldir. Aynı katılımcılar bağımlı değişken ile iki kez ölçülür. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının farklı katılımcılardan oluşan ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle bu model ilişkisizdir ve öntest-sontest-kontrol gruplu desen karışık modeldir (Howitt, 1997’den akt. Büyüköztürk, 2014, s.19).

Deneysel yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmada, bağımlı değişkeni; anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı, bağımsız değişkeni ise “Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı” oluşturmaktadır. Çalışmada deney grubuna seçilen çocuklara günlük eğitim uygulamalarına ek olarak değerler eğitimi uygulanırken kontrol grubundaki çocuklara MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır.

Ön test-son test ve kontrol gruplu deneysel yöntemin tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo- 1. Araştırma Deseni

Grup	Atama	Ön test	Denel İşlem	Son test	Kalıcılık testi
GD	R	O1	DEP	O3	O5
GK	R	O2		O4	

GD: Eğitim programı uygulanan deney grubu

GK: Kontrol grubu

R: Katılımcıların gruba yansız atanması

O1 ve O3: Deney grubunun ön test-son test

O2 ve O4: Kontrol grubunun ön test-son test

O5: Deney grubu kalıcılık testi

DEP: Değerler Eğitim Program

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubunun belirlenmesi, M.E.B.'na bağlı ilköğretim okulları araştırılmış, Bursa il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Bursa ili merkez ilçelerine bağlı okulların listesi elde edilmiştir. Bu listeden anasınıfı sayısı iki ve üzerinde olan okullardan eğitimini sabah ve öğle grupları halinde veren okullardan çalışma grubunun oluşturulması için öncelikle amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan benzeşik örnekleme yöntemi ile çalışma grubu belirlenmiştir.

Benzeşik örnekleme; örnekleme evreni temsil edecek “Tipik” olan belirleyici grubu bulabilmektir (Galtung, 1967 ve Smith, 1975’den akt. Karasar, 2016, s.156) Evrenin benzerliği arttıkça, araştırmaya dahil edilecek olan belirleyici grubu bulmak kolaylaşmaktadır (Karasar, 2016, s.156).

Bursa ilinin Yıldırım ilçesinde yer alan ve aynı mahallede bulunan ilkököl ve ortaokula bağlı anasınıflarına devam eden 43 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bursa ili Yıldırım ilçesinde bulunan Şehit Polis Bulent Aslan İlkokul Okuluna ve Şehit Piyade Er Rahim Keskin Ortaokuluna bağlı devlet anasınıfları belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alacak okular belirlendikten sonra Okul ncesi Değerler Eğitim Programı ve Okul ncesi Değerler leğinin uygulanmasıyla ilgili olarak Bursa İl Milli Eğitim Mdrlğnden gerekli izinler alınmıştır (Ek A).

Çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyo - ekonomik özelliklerinin benzer olması üzerinde durulmuştur. Bu nedenle sabah ve öğle diliminde eğitim yapan, birbirlerine yakın bir mesafede olan ortaokulun anasınıfına devam eden çocukları deney grubu, ilkokulun anasınıfına devam eden çocuklar ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grupları arasında eğitim ortamına bağlı olarak her hangi bir etkileşim olmaması için gruplar farklı okullardan oluşturulmuştur. Deney grubu 21 çocuk ve kontrol grubu olarak 22 çocuk olmak üzere toplamda 43 çocuk eğitimini sürdürmektedir. Kontrol grubunda yer alan bir çocuk n testten sonra okuldan ayrıldığı için çalışmaya katılamamıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların özel eğitime gereksinim duymayan normal gelişim gösteren çocuklardan oluşmasına ve daha önceden değerler eğitimi almamış olmasına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan okulların her ikisi de ikili eğitim yapmakta ve çocukların aynı eğitim şartlarının bulunması nedeniyle okulların öğle eğitim alan grupları çalışma grupları olarak tercih edilmiştir.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak anne-babalara ve çocuklara yönelik soruları içeren “Genel Bilgi Formu” ile geliştirilen “Okul ncesi Değerler Eğitim Programı” ve anasınıfına devam eden çocukların sahip olduğu değerleri belirlemek için “Okul ncesi Değer leği” kullanılmıştır. Okul ncesi değer leği çocuk, ğretmen ve aile görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik Neslitürk ve elikz (2015) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Okul ncesi Değerler leğinin; aile/ ğretmen ve çocuk formları kullanılmıştır.

Çocuklar için hazırlanan ölçeğin çocuk formu 18 resimli karttan oluşmaktadır. Çocuklar için görsel olarak hazırlanan ölçekte kodlama cetveli ve kısa hikayeler içermektedir. Çocuklara resimler gösterilerek ve kısa hikayeler anlatılarak çocuklara sorular sorulmaktadır. Çocukların sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda puanlama kısmında 0-1-2 puanları verilmektedir. Hazırlanan ölçeğin aile, öğretmen ve çocuk formu “iş birliği, paylaşım, saygı, sorumluluk, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık” değerlerini ölçebilecek şekilde geliştirilmiştir.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen genel bilgi formu, ebeveynlerin ve çocukların demografik özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Genel Bilgi Formunda yer alan sorular anne-babalara ilişkin kişisel bilgileri içermektedir. Kişisel bilgi formunda çocukların cinsiyeti, çocuk sayısı, anne babanın yaşı, anne baba ekonomik durum, aile yapısı, anne ve babasının öğrenim düzeyine yönelik bilgileri içeren sorular yer almaktadır (Ek B).

3.3.2. Okul Öncesi Değerler Ölçeği (OÖDÖ)

Okul Öncesi Değerler Ölçeği (OÖDÖ) aile, öğretmen ve çocuk görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik Seviye NESLİTÜRK ve Nadir ÇELİKÖZ tarafından 2015 yılında geliştirilmiştir.

Okul Öncesi Değerler Ölçeği (OÖDÖ) beş ve altı yaş çocukların değer kazanımlarına ilişkin yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar çocukların değer kazanımlarına ilişkin performansları konusunda durum belirlemeye yönelik veriler ortaya koymaktadır.

Okul Öncesi Değerler Ölçeği (OÖDÖ) beş ve altı yaş çocuklarına yönelik geliştirildiğinden verilerin daha doğru olması amacıyla aile, öğretmen ve çocuk formları biçiminde oluşturulmuştur. Üç formda ayrı ayrı kullanılabilirdiği gibi birlikte de kullanılabilir. Aile değer formu ve öğretmen değer formu 30’ar maddeden oluşan Likert tarzı ölçeklerdir. Formlarda olumlu ve olumsuz maddeler yer almaktadır. Oluşturulan maddelerde davranışı sık gösterme durumlarına göre üç seçenek bulunmaktadır. Bu seçenekler; evet, bazen ve hayır şeklinde oluşturulmuştur.

Ölçeğin seçenekleri ve puanlanması şöyledir: Ölçeğin puanlamasında, evet ise 1 puan, bazen ise 2 puan, hayır ise 3 puan verilir. Ölçeğin çocuklar için hazırlanan formu görsel olarak hazırlanmıştır. Çocuklar için görsel olarak hazırlanan ölçeğin kodlama cetveli, kısa hikayelerden oluşmaktadır. Çocuklara resimler gösterilerek ve bu kısa hikayeler anlatılarak çocuklara kısa sorular sorulmaktadır. Çocukların sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda puanlama kısmında 0-1-2 puanları verilmektedir. Okul öncesi değer ölçeğinin çocuk öğretmen ve aile formu paylaşım, dürüstlük, iş birliği, saygı, dostluk/arkadaşlık sorumluluk değerlerini ölçerek değerlendirilebilecek şekilde hazırlanmıştır.

Okul öncesi değer ölçeği aile formu ve öğretmen formu geçerliliği için yapılan çalışmalarda alt testler arası korelasyon katsayıları aile formu ve öğretmen formu testleri arasında .01 ve .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi değer ölçeği aile formu güvenilirliği iç tutarlılık katsayısına göre incelenmiş, testi yarılama yöntemine dayalı olarak güvenilirlik katsayısı aile formunun .84, Cronbach Alpha Güvenirlik sonuçlarına göre, aile formu için ise .89 olarak hesaplanmıştır. Okul öncesi değer ölçeği öğretmen formu güvenilirliği iç tutarlılık katsayısına göre incelenmiş, testi yarılama yöntemine dayalı olarak öğretmen formunun güvenilirlik katsayısı .86; Cronbach Alpha Güvenirlik sonuçlarına göre, öğretmen formunun ise .91; olarak hesaplanmıştır. Aile ve öğretmen formunun güvenilirlik ve geçerliliği incelendiğinde; değerleri belirlemek amacıyla kullanılabilceğini tespit edilmiştir (Neslitürk ve Çeliköz, 2015, s. 36).

Ölçek her bir çocuk için çocuğun eğitimini sürdürdüğü sınıfın öğretmeni, çocuğun annesi veya babası tarafından doldurulmakta ve çocuğun değer performansı alt boyutlar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Okul Öncesi Değer Ölçeği (OÖDÖ) altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; İşbirliği, Paylaşım, Saygı, Sorumluluk, Dürüstlük, Dostluk/Arkadaşlık değerleridir.

Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen ve Aile Formunda yer alan sorumluluk değeri ölçekte 1-5 numaralı maddeler arasında yer almaktadır. Saygı değeri ölçekte 6-10 numaralı maddeler arasında yer almaktadır. İş birliği değeri ölçekte 11-15 numaralı maddeler arasında yer almaktadır. Dürüstlük değeri ölçekte 16-20 maddeler arasında yer almaktadır. Dostluk/Arkadaşlık değeri ölçekte 21-25 numaraları

maddeler arasında yer almaktadır. Paylaşma değeri ölçekte 26-30 numaralı maddeler arasında yer almaktadır.

Okul Öncesi Değer Ölçeğinin çocuk formu görsel olarak hazırlanmış olan 18 farklı resimden oluşmaktadır. Hazırlanan formda kodlama cetveli bulunmaktadır. Kodlama cetvelinde 18 farklı kısa hikayeler yer almaktadır. Çocuklara resimler gösterilerek ve bu kısa hikayeler anlatılarak çocuklara kısa sorular sorulmaktadır. Çocukların sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda puanlama kısmında 0-1-2 puanları verilmektedir.

Okul Öncesi Değer Ölçeği çocuklar için hazırlanan formunda Saygı değeri ölçekte 1-3 numaralı maddeler arasında yer almaktadır. Dürüstlük değeri ölçekte 4-6 numaralı maddeler arasında yer almaktadır. Sorumluluk değeri ölçekte 7-9 numaralı maddeler arasında yer almaktadır. Paylaşma değeri ölçekte 10-12 numaralı maddeler arasında yer almaktadır. İş birliği değeri ölçekte 13-15 numaralı maddeler arasında yer almaktadır. Arkadaşlık değeri ölçekte 16-18 numaralı maddeler arasında yer almaktadır.

3.3.3. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının Hazırlanması

Bu araştırma kapsamında geliştirilen “Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı”nın, anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Program hazırlanmadan önce, YDEP (Yaşayan Değerler Eğitimi Programı) 2000 yılından itibaren 64 ülke uygulanmakta olan ve UNESCO tarafından desteklenen, uygulandığı yerlerde önemli bir başarıya ulaşan YDEP detaylı bir şekilde incelenmiş ve Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının oluşturulmasında temel alınmıştır.

Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (YDEP), değerlerin aktarılmasına dayalı eğitsel bir programdır. Çocukların ve genç yetişkinlerin 12 tane temel değerleri geliştirmelerine destek olmak için çeşitli kolay yöntemler sunmaktadır.

Bu değerler şunlardır: “Sevgi, Sorumluluk, İş birliği, Barış, Özgürlük, Saygı Mutluluk, Dürüstlük Sadelik, Alçak gönüllülük, Hoşgörü ve Birliktir” (Aktepe, 2014, s.31).

İlgili literatürün detaylı incelenmesi sonrasında değer teorilerinde ve araştırmalarında yer alan ortak değerlerden okul öncesi dönem çocuklarına aktarılabilecek önemli değer olarak saygı, sorumluluk dürüstlük, iş birliği, paylaşma ve arkadaşlık/dostluk değerlerinin öne çıktığı görülmektedir (Erkuş, 2012; Neslitürk ve Çeliköz, 2015). Literatür bölümünde açıkladığımız diğer değerlerin önemi de göz ardı edilemez ancak okul öncesi dönem çocuklarına etkinliklerle somutlaştırılarak kazandırabileceğimiz değerler olarak belirlediğimiz altı değer üzerinde çalışılması tercih edilmiştir. Okul öncesi dönem çocukları için uygun olduğu düşünölen değerler okul öncesi eğitim alanında uzman olan akademisyenlerin görüşüne sunulmuştur. Belirlenen bu değerler iş birliği, sorumluluk dürüstlük, saygı, arkadaşlık ve paylaşma değerleridir. Uzmanlardan seçilen değerleri anasınıfına devam eden çocuklar için hazırlanacak olan Okul Öncesi Değerler Eğitimi Programı ile çocuklara kazandırılıp kazandırılmayacağı noktasında değerlendirmeleri istenmiştir (Ek C).

Belirlenen 6 değer için kazanım ve göstergelerin yazılması aşamasında öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan eski ve yeni Okul Öncesi Eğitimi Programlarındaki 36 - 72 aylık çocuklara yönelik olarak belirlenen amaç ve kazanımlar içerisinde kazanım olarak karşılığı olup olmadığına bakılmıştır ve Okul Öncesi Değerler Eğitim Programına uygun olan kazanımlar eğitim programında kullanılmak üzere alınmıştır. Eğitim programının diğer kazanımları ise ilgili literatür incelendikten sonra araştırmacı tarafından yazılmıştır. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı için hazırlanan 33 Kazanım ve 80 gösterge okul öncesi eğitim alanında uzman olan akademisyenlerin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmeler ve değişiklikler sonrasında 23 kazanım ve bu kazanımlara yönelik 77 gösterge eğitim programının kazanım ve göstergeleri olarak belirlenmiştir (Ek D).

Etkinlik planında kazanım ve göstergeler kolaydan zora doğru bir sıralama içerisinde sıralanmıştır ve aynı kazanım ve göstergelere yönelik farklı günlerde ve farklı etkinlikler yazılmıştır. Çocukların aynı kazanım ve göstergeleri farklı etkinliklerle edinmeleri ve içselleştirmeleri amaçlanmıştır.

Hangi etkinlikte hangi kazanım ve göstergelere yer verileceğini belirlemek için 24 etkinliği kapsayan kazanım ve göstergeleri içeren bir plan hazırlanmış, kazanımlar K harfi ile göstergeler ise G harfi yazılmıştır. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programında kazanım ve göstergelere eşit sayıda yer verilmiştir.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı hazırlanırken çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmesi amaçlanmıştır. Etkinliklerin, çocukların gelişim düzeyine uygun olmasına, aynı etkinliklerin üst üste gelmemesine, farklı etkinliklere yer verilmesine, etkinliklerde aktif-pasif dengesinin sağlanmasına ve etkinlikler arası geçişlerin bağlantılı olmasına dikkat edilmiştir.

Eğitim programında Müzik, Oyun, Türkçe, Sanat, Fen, Matematik, Okuma-Yazmaya Hazırlık ve Drama gibi etkinlikler yer almaktadır. Her bir eğitim durumunda en az iki farklı etkinlik bulunmaktadır. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programında okul öncesi eğitim etkinliklerinin hepsine yer verilmeye çalışılmıştır.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı hazırlanırken çocukların yaş grubuna, gelişim özelliklerine dikkat edilmiştir. Türkçe etkinliklerinde konularına uygun hikâyelerin seçilmesine, kostümler ve kuklalarla, gösterim yoluyla aktarılıp, drama yöntemi ile pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Çocukların dikkatini çekecek oyunlarla hedeflenen amaçlar eğlenceli hale getirilmiştir. Programda ele alınan değerlere yönelik şarkılara yer verilmiştir.

Çocukların kendilerini ifade etmelerini kolaylaştıracak ve değer kazanımlarını desteklemek için kuklaların kullanılmasına özen gösterilmiştir. Sadece hazır kuklalar değil aynı zamanda çocukların özgün olarak yaptıkları kuklalar da kullanılmıştır. Çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine yönelik uygun sanat etkinlikleri seçilmiş ve yaptıkları resimleri yorumlamaları istenmiştir.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı Etkinlik planında; Kazanım ve göstergeler, Kullanılacak Yöntem ve Teknikler, Materyaller, Kavram ve sözcükler, Eğitim ortamının hazırlanması, Öğrenme süreci ve Değerlendirme süreçleri alt başlıklar olarak gösterilmiştir (Ek G).

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı hazırlanırken, çocukların dikkatini çekecek çeşitli öğretim yöntemleri kullanılması, tekrarlarla değerlerin kazanılması ve pekiştirilmesi sağlanmıştır. Çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etme özgürlüğü tanınmasına ve her çocuğun kendi sorumlulukları üstlenmesine önem verilmiştir.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programında yer alan 24 etkinlik planında etkinlik ismi ve türü yazılmış ardından seçilen değere yönelik kazanım ve göstergeler yazılmış, etkinlikler sırasında kullanılacak materyaller, yöntem ve teknikler, kavram ve sözcükler belirtilmiştir. Daha sonra eğitim ortamında yapılacak düzenlemeler açıklanmış, öğrenme süreci ve etkinlikler ayrıntılarıyla anlatılmış ve değerlendirmenin hangi sorularla yapılacağı belirtilmiştir. Hazırlanan eğitim programı okul öncesi eğitim alanında uzman olan akademisyenlere gönderilmiş uzmanlardan alınan dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra eğitim programı son haline getirilmiştir (Ek F).

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı 12 haftalık bir uygulama sürecinden ve 24 oturumdan oluşmaktadır. Eğitim programı uygulamaları haftada iki gün olmak üzere araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanmıştır. Uygulamalar haftanın salı ve perşembe günlerinde yapılmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar normal eğitim programlarına devam ederken, deney grubunda yer alan çocuklara ise günlük eğitim programına ek olarak Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı uygulanmıştır.

Etkinlikler çocukların öğle yemeğinden sonra sınıfa girdikleri andan itibaren başlayacak şekilde planlanmıştır. Bazı etkinliklerde çocuklara sınıfa girerken bir materyal verilmiş, bazı etkinliklerde sınıfa görsel materyaller asılmış, bazı etkinliklerde ise çocuklardan araştırmacının ileteceği yönergeleri dikkatli bir şekilde takip etmeleri istenmiştir. Örneğin, Püsküllü Balığımız isimli etkinlikte araştırmacı tarafından sınıfa canlı bir süs balığı getirilmiş ve anasının giriş kapısı ile balığın bulunduğu alana misina bağlanarak çocuklardan misinayı takip ederek balığa ulaşmaları istenmiştir.

Etkinliklerde kullanılan materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Materyaller hazırlanırken materyallerin çocukların gelişim özelliklerine uygun olmasına önem verilmiştir. Materyallerin sağlık, fiziksel, hijyen açısından çocuklara zarar vermeyecek özelliklerde olmasına, sağlam ve rahat kullanılabilir olmasına, çocukların ilgilerini çekecek estetik özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir. Eğitim ortamı çocukların etkinliklere rahatça katılabilecekleri ve kendilerini güvende hissedebilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Yaşanabilecek olumsuz durumlar göz önünde bulundurularak hazırlanan materyaller çocuk sayısından daha fazla hazırlanmıştır.

Etkinlikler kapsamında çocuklara kazandırılacak olan kavramlar ve sözcükler eğitim programında ele alınan değerlere uygun olarak hazırlanmıştır. Çocukların ele alınan kavramlarla ilgili bilgi düzeyleri ve farkındalıkları araştırmacı tarafından etkinlikler sırasında çocuklara çeşitli sorular sorularak ve etkinliklerle desteklenmiştir.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programında Türkçe, oyun, müzik, fen, matematik, sanat, drama, okuma-yazmaya hazırlık gibi eğitim etkinliklerinin birbiriyle bütünleştirilerek uygulanması ve büyük grup küçük grup etkinlikleri şeklinde planlanmıştır.Etkinlikler çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmesini destekleyecek şekilde hazırlanmıştır. Etkinlikler arası geçişleri bilmecelerle, parmak oyunları, şarkılarla oyunlarla, görsel materyallerle yapılmış, etkinliklerde aktif-pasif dengesine dikkat edilmiş uygulanan eğitim etkinliklerine tüm çocukların aktif katılımı sağlanmıştır. Her etkinlikte kazanım ve göstergelere uygun sorulara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının genel yapısına örnek olması amacıyla Müzik sergisine gidiyoruz (İş birliği-Arkadaşlık) ve Küçük ressamlar (Saygı-Arkadaşlık) isimli etkinliklerin içerikleri şu şekildedir;

Araştırmacı, sınıfın girişinden müzik aletlerini yerleştirdiği alana kadar sınıf zeminine nota resimleri yapıştırır. Müzik aletlerini sınıftaki uygun bir alanda etkinlik masalarının üzerine yerleştirir. Çocuklar sınıfa girdiklerinde sınıftaki değişikliği fark ederek bir süre incelerler. Araştırmacı, çocuklara bugün müzik sergisine gideceklerini ve sınıfın zemininde bulunan notaları takip etmelerini söyler ve kendisi

de çocuklarla birlikte müzik sergisinin yapılacağı alana gider. Üç masaya yerleştirdiği müzik aletlerini incelemelerine, müzik sergisini gezmeleri için zaman verir. Araştırmacı, “burayı bir müzik sergisi olarak hayal edin bazı müzik aletlerimiz kaybolmuş, onları sizin bulmanız gerekiyor şimdi dört kişilik gruplarınızı oluşturmanızı ve 2 dakika içinde müzik aletlerini bulmanızı istiyorum” der. Çocuklar kendi gruplarını oluştururlar ve iş birliği yaparak 2 dk içinde kayıp olan müzik aletlerini bulmaya çalışırlar. Araştırmacı, süre bittikten sonra bulunan müzik aletlerini kontrol eder ve çocuklara “müzik aletlerini buldunuz görevinizi tamamladınız. Şimdi müzik sergisinden çıkabilmemiz için çözmemiz gereken bir problem daha var kısa bir müzik çalışması yapmamız gerekiyor der. Araştırmacı, çocuklara gruplara ayrılmasını ve bu grupların tahta çalgılar, metal sesi veren çalgılar ve marakas grubu olmasını ister. Çocuklardan birinin şef diğerlerinin de müzik aletleri çalan sanatçılar olmalarını isteyerek görev dağılımı yapılır. Çocuklar müzik aletlerine göre gruplara ayrılır. Bilgisayardan enstrümantal müzik açılır. Sonra şefin komutlarına göre çalgılarını çalmalarını işaret eder. Şef hangi grubun ya da grupların çalmasını istiyorsa bagetiyle o grubu gösterir. Hep birlikte çalmalarını istediğinde her iki bagetini de sallayarak ritim tutmalarını sağlayarak etkinlik tamamlanır.

Araştırmacının, çocukların sınıfın çeşitli yerlerine Picasso'ya ait resimleri yapıştırmış olduğunu fark etmesi sağlanır. Resimlerde neler görüyorsunuz? Resimlerle birbirine benzeyen neler var? Bu resimleri kim yapmış olabilir? Resim yapanlara ne denir? şeklinde sorular sorularak sohbet edilir. Çocukların cevapları dinlenir ve soru sormalarına fırsat verilir. Araştırmacı, “sınıfa astığım resimleri yapan ressam Picasso” der. Picasso'nun resimleri hakkında bilgi verilir. İlk Türk kadın ressamı olan Hale Asaf'ın yaptığı resimlerinden de gösterilir. Picasso ve Hale Asaf'ın resimlerinde farklılıklar olup olmadığı sorulur. Picasso ve Hale Asaf'ın resimleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar konuşulur. Hayatıyla ilgili slâyt gösterisi izleyecekleri ve ardından Picasso'nun resimlerini inceleyeceklerini söyler. Resimdeki kişi hangi duyguya sahip olabilir? Resimdeki kişinin kendisini mutlu veya üzgün hissetmesinin nedeni ne olabilir? Mutlu veya üzgün olduğunuzda bunu nasıl gösterirsiniz? Kendinizi resimdeki kişinin yerine koyarak resimdeki kişiyi taklit edebilir misiniz? der ve tüm çocukların yanıtlarını dinleyerek yanıtları hakkında grup tartışması başlatır.

Araştırmacı, çocuklara “sizde “ressam olmak ister misiniz?” diye sorar. Sınıfın farklı köşelerine astığı Picasso’nun resimlerine dikkatli incelemelerini ister. Ardından grupların kimlerden oluşacağı çocukların kendileri tarafından belirlenir ve araştırmacı, çocuklara “isteyen arkadaşları ile grup olabilir” der ve çocuklar kendi gruplarını kendileri oluştururlar. Ardından sınıfa astığı Picasso’nun resimlerini hızlı bir şekilde kısa sürede nasıl tamamlayabileceklerini sorar ve çocukların bununla ilgili yanıtları dinler. Bilgisayardan Mozart’ın müziklerinden açılır. Resmin tamamının boyanması gerektiği söylendikten sonra öndeki çocuklar koşup resmin bir kısmını boyayıp en arkaya geçer. İkinci sıradaki çocuk koşup resme kaldığı yerden devam eder. Resmi ilk tamamlayan grup kazanır ve alkışlanır. Ardından bütün ressam grupları alkışlanır. Etkinlik bu şekilde tüm çocukların katılımıyla sürdürülür.

Tüm etkinlikler tamamlandıktan sonra günü değerlendirme bölümünde gerçekleştirilen etkinliklerin tamamının, kazanım ve göstergelere ulaşılması, çocukların etkinliklere katılmaları, kavram ve sözcüklerin öğrenilmesi gibi kriterler dikkate alınarak çocuklarla birlikte değerlendirilmesi sağlanmıştır. Değerlendirme soruları hazırlanırken betimleyici sorular, duyuşsal sorular, kavram ve kazanımlara yönelik sorular ve yaşamla ilişkili soruların sıralamasına önem gösterilmiştir.

Etkinlik sonunda çocukların gün içinde yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlerin onlara yaşattığı duyguları, düşünceleri rahatlıkla ifade etmeleri sağlamak amacıyla paylaşma zamanı yapılmıştır. Ayrıca bu etkinlikle gün içinde öğretilenler pekiştirilmiştir.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı, eğitim etkinliklerinin kazanım ve göstergelere uygunluğu, yöntem ve materyaller, sözcükler ve kavramlar, eğitim ortamının düzenlenmesi, öğrenme süreci ve değerlendirme kriterleri açısından değerlendirmeleri için uzman görüşü formu ile birlikte beş alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan alınan dönütler sonrasında eğitim programı son haline getirilmiştir (Ek E).

3.3.4.Ön Testin Uygulanması

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından ön test uygulama süreci öncesinde Okul Öncesi Değer Ölçeği (OÖDÖ) hakkında bilgi verilmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Deney ve Kontrol grubunda yer alan

çocukların aile ve öğretmenlerinden genel bilgi formu, okul öncesi değer ölçeğinin öğretmen ve aile formu doldurulması istenmiştir.

Ön test olarak Okul Öncesi Değer Ölçeği (OÖDÖ) uygulanmadan önce araştırmacı çocuklarla tanışma ve çocukların gelişim seviyelerini tanıma amacıyla deney grubunda bulunan çocukların sınıflarındaki etkinliklere katılmış ve çocuklarla zaman geçirmiştir. Çocukları tanıma amacıyla gerçekleştirilen bir haftalık gözlemin ardından çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formunun doldurulması başlanmıştır. Ölçeklerin doldurulması her çocukla sessiz bir ortamda, çocukların rahat olabilecekleri şekilde oturularak gerçekleştirilmiştir.

3.3.5. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının Uygulanması

Deney grubuna 21 Şubat - 11 Mayıs 2017 tarihinde Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı 12 haftalık bir uygulama sürecinden ve 24 oturumdan oluşmuştur. Eğitim programı uygulamaları 12 hafta boyunca ve haftada iki gün olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Gün içinde değerler eğitimi etkinlikleri 120-180 dakika arasında değişkenlik göstermiştir.

Kontrol grubunda yer alan çocuklar normal eğitim programlarına devam etmiş hazırlanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı bu gruba uygulanmamıştır. Uygulamalar haftanın Salı ve Perşembe günlerinde yapılmıştır.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı çocukların eğitimlerine devam ettikleri sınıflarında uygulanmıştır. Uygulamalardan önce etkinliklerde kullanılacak olan materyaller araştırmacı tarafından hazırlanarak herhangi bir sorun oluşmasına engel olunmaya çalışılmıştır. Sınıftaki tüm çocuklar aynı anda eğitime alınmıştır. Eğitimler 13.30-16:30 saatleri arasında uygulanmıştır.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programına başlamadan önce deney grubunda yer alan çocukların öğretmeni ile bireysel görüşmeler yapılarak çocukların eğitim programının amacına ulaşabilmesi için eğitim günlerinde çocuklarının okula devamlarını sağlanmalarının önemi anlatılmıştır.

Araştırmacı deney grubunda yer alan çocukların öğretmenine uygulama süreci öncesinde Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının içeriği hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Araştırmacı tarafından çocukların anne ve babalarının katıldığı bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda araştırmacı kendini tanıtmış, anne ve babalara eğitim programının içeriği ve hangi günler uygulanacağına ilişkin bilgiler vermiştir. Anne ve babalara eğitim programının amacına ulaşabilmesi için etkinliklerin uygulandığı günlerde çocuklarının okula devam etmelerinin önemi vurgulanmıştır.

Anne ve babalardan çocukların okulda kazandığı değerleri özel hayatlarında da devam ettirmeleri için çocuklarını desteklemeleri ve değerleri özümsemelerini sağlayacak gerçek deneyimleri yaşatmaları istenmiştir (Örneğin, Sorumluluk değerine yönelik çocuğun oyuncaklarını toplaması, anne ve babasının verdiği küçük görevleri yapması, odasını kendisinin düzenlemesi gibi).

Araştırmacı eğitim programını uygulamadan önce çocukları tanımak amacıyla beş gün boyunca çocuklarla günlük etkinliklere katılmış, çocukları tanımaya çalışmış ve daha sonra haftanın iki günü birlikte etkinlikler yapılacağı söylenmiştir.

Araştırmacı etkinlikler başlamadan önce deney grubunda yer alan çocukların sınıfına giderek eğitim ortamını düzenlemiştir. Eğitim ortamı çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri ve etkinliklere rahatça katılabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Etkinlikler için gerekli materyaller araştırmacı tarafından anasınıfına getirilmiştir.

Okul Öncesi Değerler Eğitimi etkinlikleri çocuklar kahvaltılarını yaptıktan sonra sınıfa girişleri sırasında başlatılmıştır. Araştırmacı eğitim etkinliklerine bazen dikkat çekici bir soru sorarak, bazen çocuklara bir materyal göstererek bazı zamanlarda ise sınıfa çeşitli görsel materyaller asarak başlamıştır. Böylelikle çocukların etkinliklere dikkatlerinin çekilmesi ve farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır.

Etkinlik uygulamalarında, etkinlikle ilgili video ve fotoğraf çekimleri yapılmıştır. Etkinlikler büyük ve küçük grup etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sırasında tüm çocukların sorumluluk almalarına, aktif katılımına ve çocukların özgürce düşüncelerini ifade etmelerine dikkat edilmiştir. Etkinliklere katılan ve sorumluluk alan çocuklara övgü içeren geri bildirimler verilmiş böylece

sınıftaki diğer çocukların da etkinliklere aktif olarak katılmaları sağlanmıştır. Eğitim etkinlikleri uygulanırken soru-cevap, küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, iş birliğine dayalı öğrenme, drama, beyin fırtınası, proje çalışması gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Etkinlikler sırasında görsel ve işitsel eğitim materyallerinden bilgisayar ve projeksiyon araçlarından yararlanılmıştır. Çocuklara her etkinlikte kazanım ve göstergelere uygun sorular sorularak cevaplar dinlenmiş ve uygun geri bildirimler verilmiştir.

Günlük etkinlikler bittikten sonra günü değerlendirme zamanında çocukların etkinlikler hakkındaki düşüncelerini, etkinliklere katılma ve kazanımlara ulaşma düzeylerini öğrenmek amacıyla kapsamlı bir değerlendirme yapılmıştır.

3.3.6. Son Testin Uygulanması

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından ön testin yapıldığı aynı ortam ve şartlarda araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubundaki çocuklara son test olarak yine Okul Öncesi Değer Ölçeği (OÖDÖ) çocuk formu uygulanmıştır. Ailelere ve öğretmenlere Okul Öncesi Değer Ölçeği aile ve öğretmen formları dağıtılarak tekrar uygulanmıştır.

3.3.7. İzleme/Kalıcılık Testinin Uygulanması

Son testin uygulanmasından dört hafta sonra yalnızca deney grubuna yönelik izleme/kalıcılık testi olarak yine Okul Öncesi Değer Ölçeği (OÖDÖ) aile, öğretmen ve çocuk formları uygulanmıştır. Çocuk formu araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Kalıcılık testi, ön test ve son testin yapıldığı aynı ortam ve koşullarda gerçekleştirilmiştir. Aile formu çocukların aileleri tarafından, öğretmen formu çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

İŞLEM

Okul Öncesi Değer Ölçeği (OÖDÖ) ve Genel Bilgi Formu aracılığıyla toplanan veriler, bilgisayara aktarılmış ve SPSS analiz programı kullanılarak analizler yapılmıştır.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının, anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımına etkisinin belirlenmesi amacıyla, deney ve kontrol grubu demografik bilgilere ilişkin bulgular, deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular, deney grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular, kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular, deney grubu son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin bulgular incelenmiştir.

Çocukların ve ailelerin demografik bilgilerine ilişkin dağılımları frekans ve yüzde değerleri olarak verilmiştir. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programına katılan çocukların SPSS programı ile normalliğin dağılımını test etmek amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda; "Shapiro-Wilk" testinin "Sig." değerleri 0.05' den küçük olduğu için ölçek puanlarının normallik testi sonuçlarına göre, puanlar normal dağılımdan gelmemektedir ($p < 0,05$). Shapiro-Wilk normallik testi bir örneklem veri kümesinin, normal dağılım sergileyen bir evrenden gelip gelmediğine bakılabilmektedir (Can, 2016, s.88).

Okul Öncesi Değer Ölçeği puanlarında, uygulanan eğitimin etkisine bağlı olarak deney sonrasında bu eğitime katılmayan çocuklara göre farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bağımsız iki grup arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan Mann-Whitney U testi, ilişkisiz Bağımsız örneklem için t testinin parametrik olmayan karşılığıdır. Bir karşılaştırma testi olan Mann-Whitney U testi iki grubun ortalamaları arasında fark olup olmadığına bakılabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2015; Can, 2016).

Grup içi ön test-son test karşılaştırmalarında ve son test kalıcılık testi karşılaştırmalarında Wilcoxon işaret testi kullanılmıştır. Wilcoxon işaret testi deneysel araştırmalarda bağımlı iki grup arasında farkın olup olmadığının test edilmesinde kullanılacak bir testtir (Büyüköztürk vd., 2015, s.211).

Anlamlılık seviyesi olarak .05 kullanılmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının geliştirilmesi ve Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımlarına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada;

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklar ve anne babalarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 2 ile Tablo 3'te Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının çocukların değer kazanımına olan etkisine ilişkin sonuçlar, Tablo 4 ile Tablo 21 ve Şekil 1 ile Şekil 13 arasında yer almaktadır.

4.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklar ve Anne Babalarına İlişkin Demografik Bilgiler

Bu çalışmanın örneklemini oluşturan 43 çocuğun ve ailelerin demografik bilgilerinin dağılımları Tablo 2 ve Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo-2. Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Bilgilerinin Dağılımı

		Deney		Kontrol		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Yaş	5 yaş	12	57,14	11	50	23	53,49
	6 yaş	9	42,86	11	50	20	46,51
	Toplam	21	100	22	100	43	100
Cinsiyet	Kız	6	28,57	9	40,91	15	34,88
	Erkek	15	71,43	13	59,09	28	65,12
	Toplam	21	100	22	100	43	100
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	2	9,52	4	18,18	6	13,95
	İki çocuk	17	80,95	10	45,45	27	62,79
	Üç ve daha fazla çocuk	2	9,52	8	36,36	10	23,26
	Toplam	21	100	22	100	43	100
Kaçınıcı Çocuk	İlk çocuk	11	52,38	10	45,45	21	48,84
	Ortanca çocuk	1	4,76	4	18,18	5	11,63
	Son çocuk	9	42,86	8	36,36	17	39,53
	Toplam	21	100	22	100	43	100

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmanın çalışma grubunu 43 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocukların 21'i deney grubunda 22'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubundaki çocukların %28,57'sinin (n=6) kız, %71,43'ünün (n=15) erkek çocuklardan, kontrol grubunu oluşturan çocukların da yine % 40,91'inin (n=9) kız, %59,09'unun (n=13) erkek çocuklardan oluştuğu görülmektedir.

Çocukların yaşları ile ilgili dağılıma bakıldığında; deney grubunda yer alan çocukların % 57,14'ünün (n=12) 5 yaşında olduğu, %42,86'sının (n=9) ise 6 yaşında olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların ise % 50'sinin (n=11) 5 yaşında olduğu, % 50'sinin (n=11) ise 6 yaşında olduğu görülmektedir.

Kardeş sayıları ile ilgili dağılıma bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların %9,52'sinin (n=2) kardeşi olmadığı, %80,95'inin (n=17) iki kardeşi olduğu, %9,52'sinin (n=2) üç ve üzeri kardeşi olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların % 18,18'inin (n=4) kardeşi olmadığı, %45,45'inin (n=10) iki kardeşi olduğu, %36,36'sının (n=8) ise üç ve üzeri kardeşi olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların %52,38'inin (n=11) ilk çocuk, % 4,76'sının (n=1) ortanca çocuk, % 42,86'sının (n=9) ise son çocuk olduğu, kontrol grubundaki çocukların % 45,45'inin (n=10) ilk çocuk, % 18,18'inin (n=4) ortanca çocuk, % 36,36'sının (n=8) son çocuk olduğu görülmektedir.

Tablo 3'de deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların annelerin ve babalarının demografik bilgilerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo- 3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Annelerinin ve Babaların Demografik Bilgilerinin Dağılımı

		Deney		Kontrol		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Baba Öğrenim	İlköğretim	8	38,1	8	36,36	16	37,21
	Lise	6	28,57	11	50	17	39,53
	Önlisans	2	9,52	2	9,09	4	9,3
	Lisans	5	23,81	1	4,55	6	13,95
	Toplam	21	100	22	100	43	100
Anne Öğrenim	İlköğretim	8	38,1	10	45,45	18	41,86
	Lise	6	28,57	9	40,91	15	34,88
	Önlisans	5	23,81	2	9,09	7	16,28
	Lisans	2	9,52	1	4,55	3	6,98
	Toplam	21	100	22	100	43	100
Aylık Gelir	1400 TL den az	3	14,29	4	18,18	7	16,28
	1400-2600 TL	8	38,1	14	63,64	22	51,16
	2600-4435 TL	7	33,33	3	13,64	10	23,26
	4435-10000TL	3	14,29	1	4,55	4	9,3
	Toplam	21	100	22	100	43	100
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	15	71,43	19	86,36	34	79,07
	Geniş Aile	6	28,57	2	9,09	8	18,6
	Tek Ebeveynli Aile	0	0	1	4,55	1	2,33
Toplam		21	100	22	100	43	100

Tablo 3’de, Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların babalarının ve annelerinin öğrenim durumları, aylık gelir ve aile yapısına ilişkin bulgular yer almaktadır. Babaların öğrenim durumları ile ilgili bulgulara incelendiğinde; deney grubunda yer alan çocukların babalarının %38,1’inin (n=8) ilköğretim mezunu, %28,57’sinin (n=6) lise mezunu, %9,52’sinin (n=2) ön lisans mezunu, %23,81’inin (n=5) ise yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların babalarının %36,36’sının (n=8) ilköğretim mezunu, %50’sinin (n=11) lise mezunu, %9,09’unun (n= 2) ön lisans mezunu, %4,55’inin (n=1) ise yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir.

Çocukların annelerinin öğrenim durumlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Annelerin öğrenim durumları ile ilgili bulgulara incelendiğinde; deney grubunda yer alan çocukların annelerinin %38,1’inin (n=8) ilköğretim mezunu, %28,57’sinin (n=6) lise mezunu, %23,81’inin (n= 5) ön lisans mezunu, %9,52’sinin (n=2) ise yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin %45,45'inin (n=10) ilköğretim mezunu, %40,91'inin (n=9) lise mezunu, %9,09'unun (n=2) ön lisans mezunu, %4,55'inin (n=1) ise yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir.

Çocukların ailelerinin ekonomik durumları incelendiğinde; deney grubu çocukların ailelerinin %14,29'unun (n=3) 1400 TL'den az, %38,1'inin (n=8) 1400-2600 ve %33,33'ünün (n=7) 2600-4435 TL, %14,29'unun (n=3) ise 4435-10000 TL gelirin e sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubu çocukların ailelerinin %18,18'inin (n=4) 1400 TL'den az, %63,64'ünün (n=14) 1400- 2600 ve %13,64'ünün (n=3) 2600-4435 TL, %4,55'inin (n=1) ise 4435-10000 TL gelirin e sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların aile yapısı incelendiğinde; deney grubu çocuklarının ailelerin e %71,43'ünün (n=15) Çekirdek aile, %28,57'sinin (n=6) geniş aile olduğu, tek ebeveynli ailelerin olmadığı görülmektedir. Kontrol grubu çocuklarının ailelerinin e %86,36'sının (n=19) çekirdek aile, %9,09'unun (n=2) geniş aile olduğu, %4,55'inin (n=1) ise tek ebeveynli olduğu görülmektedir..

Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için Shapiro-Wilks testi yapılmıştır.

Tablo- 4. Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Verilerinin Ön Test Normal Dağılıma Uygunluğu Testi Shapiro-Wilk

Ön Test/ Aile Formu	Grup	Statistic	df	p
Sorumluluk	Deney	,851	21	,004
	Kontrol	,684	22	,001
Saygı	Deney	,551	21	,001
	Kontrol	,848	22	,003
İş birliği	Deney	,828	21	,002
	Kontrol	,633	22	,001
Dürüstlük	Deney	,803	21	,001
	Kontrol	,825	22	,002
Dostluk/arkadaşlık	Deney	,675	21	,001
	Kontrol	,604	22	,001
Paylaşma	Deney	,848	21	,003
	Kontrol	,772	22	,001
Toplam Puan	Deney	,851	21	,004
	Kontrol	,753	22	,001

Tablo- 5. Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Verilerinin Ön Test Normal Dağılıma Uygunluğu Testi

Ön Test/Öğretmen Formu	Grup	Statistic	df	p
Sorumluluk	Deney	,851	21	,004
	Kontrol	,763	22	,000
Saygı	Deney	,848	21	,003
	Kontrol	,753	22	,001
İş birliği	Deney	,551	21	,001
	Kontrol	,684	22	,001
Dürüstlük	Deney	,671	21	,001
	Kontrol	,848	22	,003
Dostluk/arkadaşlık	Deney	,742	21	,001
	Kontrol	,671	22	,001
Paylaşma	Deney	,753	21	,001
	Kontrol	,596	22	,001
Toplam Puan	Deney	,838	21	,003
	Kontrol	,841	22	,004

Tablo- 6. Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Verilerinin Ön Test Normal Dağılıma Uygunluğu Testi

Ön Test/Çocuk Formu	Grup	Statistic	df	p
Sorumluluk	Deney	,828	21	,002
	Kontrol	,842	22	,004
Saygı	Deney	,684	21	,001
	Kontrol	,671	22	,001
İş birliği	Deney	,761	21	,001
	Kontrol	,851	22	,004
Dürüstlük	Deney	,596	21	,001
	Kontrol	,790	22	,001
Dostluk/arkadaşlık	Deney	,633	21	,001
	Kontrol	,803	22	,001
Paylaşım	Deney	,848	21	,003
	Kontrol	,675	22	,001
Toplam Puan	Deney	,772	21	,001
	Kontrol	,803	22	,001

Araştırma verilerinin birim sayıları nedeniyle Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda; "Shapiro-Wilk" testinin "Sig." değerleri 0.05' den küçük olduğu için ölçek puanlarının normallik testi sonuçlarına göre, puanlar normal dağılımdan gelmemektedir ($p < 0,05$). Yapılacak olan testlerde puanların grup içi veya gruplar arası durumları nedeniyle non-parametrik testler olan Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaret testlerinin yapılması uygun görülmüştür.

4.2. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Değer Kazanımları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının deney ve kontrol grubundaki çocukların değer kazanımları üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Bu bölümde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programına katılan çocukların, okul öncesi değer ölçeğinin değerlendirme puanları, uygulanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının etkisine bağlı olarak değişmekte midir?

2. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının uygulandığı deney grubunda yer alan çocuklar ile kontrol grubunda yer alan çocuklar karşılaştırıldığında, değer kazanımları puanlarında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programına katılan çocukların, okul öncesi değer ölçeğinin değerlendirme puanları kalıcı mıdır?

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Anasınıfına devam eden çocuklar için hazırlanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının uygulama sürecine geçilmeden önce deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Değer Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 7’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu verilerinden elde edilen ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo- 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test/Aile Formu		N	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p
Sorumluluk	Deney	21	8,24	8,00	5,00	12,00	1,64	20,81	-0,630	0,529
	Kontrol	22	8,45	8,50	7,00	10,00	,86	23,14		
	Toplam	43	8,35	8,00	5,00	12,00	1,29			
Saygı	Deney	21	9,67	9,00	7,00	12,00	1,20	18,86	-1,646	0,1
	Kontrol	22	10,36	11,00	7,00	13,00	1,59	25,00		
	Toplam	43	10,02	10,00	7,00	13,00	1,44			
İş birliği	Deney	21	7,24	7,00	5,00	9,00	,94	20,21	-0,961	0,337
	Kontrol	22	7,64	7,00	5,00	10,00	1,33	23,70		
	Toplam	43	7,44	7,00	5,00	10,00	1,16			
Dürüstlük	Deney	21	8,57	9,00	6,00	11,00	1,16	23,64	-0,874	0,382
	Kontrol	22	8,14	8,00	5,00	10,00	1,32	20,43		
	Toplam	43	8,35	8,00	5,00	11,00	1,25			
Dostluk	Deney	21	6,95	7,00	6,00	8,00	,50	21,52	-0,342	0,732
	Kontrol	22	7,00	7,00	6,00	8,00	,44	22,45		
	Toplam	43	6,98	7,00	6,00	8,00	,46			
Paylaşım	Deney	21	9,00	9,00	6,00	12,00	1,73	22,55	-0,304	0,761
	Kontrol	22	9,00	9,00	7,00	11,00	,87	21,48		
	Toplam	43	9,00	9,00	6,00	12,00	1,35			
Toplam Puan	Deney	21	49,67	51,00	44,00	55,00	3,37	20,36	-0,844	0,399
	Kontrol	22	50,59	51,00	45,00	55,00	2,61	23,57		
	Toplam	43	50,14	51,00	44,00	55,00	3,00			

$p > 0,05$

Tablo 7’de deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu ve alt boyutlarının ön test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 8,24, kontrol grubu ön test ortalama puanının 8,45 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının “Sorumluluk” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($z = -0,630$; $p > 0,05$).

“Saygı” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 9,67, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 10,36 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının “Saygı” alt boyutu ön test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=-1,646$; $p>0.05$).

“İş birliği” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 7,24, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 7,64 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının “İş birliği” alt boyutu ön test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=-0,961$; $p>0.05$).

“Dürüstlük” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 8,57, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 8,14 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu “Dürüstlük” alt boyutu ön test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=-0,874$; $p>0.05$).

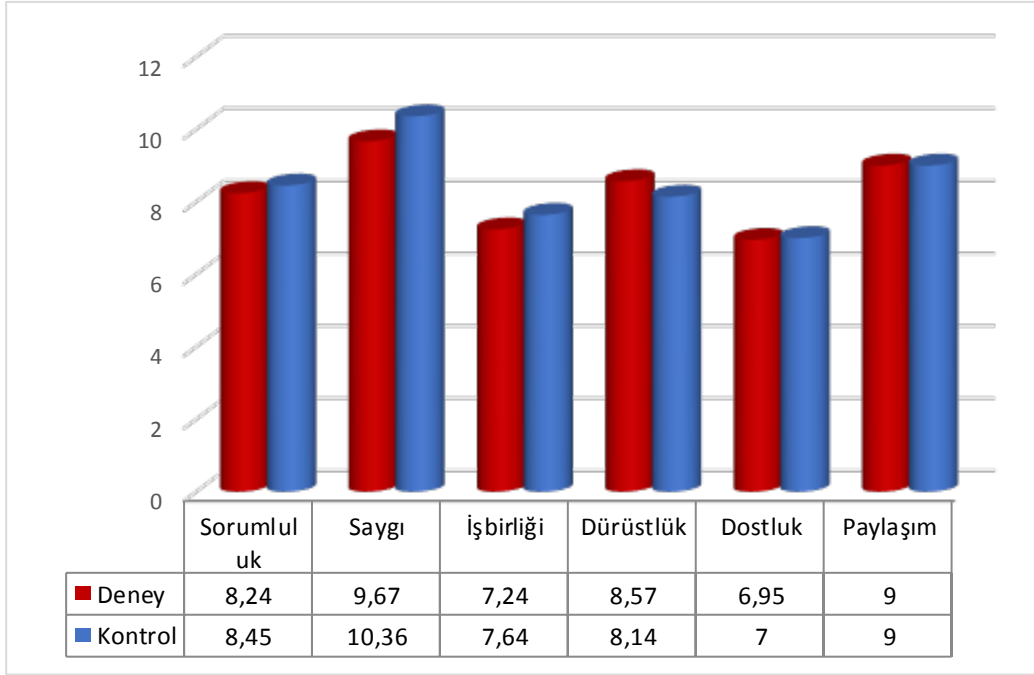
“Dostluk/ Arkadaşlık” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 6,95, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 7,00 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu “Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu ön test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=-0,342$; $p>0.05$).

“Paylaşım” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 9,00, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 9,00 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu “Paylaşım” alt boyutu ön test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=-0,304$; $p>0.05$).

Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu ön test toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların aile formundan aldıkları toplam puan ortalamalarının 49,67, kontrol grubundaki çocukların aile formundan aldıkları toplam

puan ortalamalarının ise 50,59 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Değer Ölçeği (OÖDÖ) ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($z=-0,844$; $p>0.05$).

Şekil 1’de Deney ve kontrol grubundaki çocukların okul öncesi değer ölçeği aile formu verilerinin ön test puan ortalamaları yer almaktadır.



Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Ön Test Puanları

Tablo 7 ve şekil 1’de görüldüğü gibi; deney ve kontrol grubu okul öncesi değer ölçeği aile formunun ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 8’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formundan elde edilen ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo- 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test/Öğretmen Formu		N	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p
Sorumluluk	Deney	21	6,14	6,00	5,00	9,00	1,20	23,64	-0,889	0,374
	Kontrol	22	5,82	6,00	5,00	9,00	1,01	20,43		
	Toplam	43	5,98	6,00	5,00	9,00	1,10			
Saygı	Deney	21	9,62	10,00	7,00	12,00	1,12	24,43	-1,316	0,188
	Kontrol	22	9,27	9,00	7,00	12,00	1,16	19,68		
	Toplam	43	9,44	9,00	7,00	12,00	1,14			
İş birliği	Deney	21	9,24	9,00	8,00	11,00	,77	23,17	-0,805	0,421
	Kontrol	22	8,91	9,00	7,00	10,00	,75	20,89		
	Toplam	43	9,07	9,00	7,00	11,00	,77			
Dürüstlük	Deney	21	9,52	9,00	7,00	14,00	1,75	22,00	0	1,00
	Kontrol	22	9,18	9,50	6,00	11,00	1,84	22,00		
	Toplam	43	9,35	9,00	6,00	14,00	1,78			
Dostluk	Deney	21	7,29	8,00	6,00	8,00	,85	23,48	-0,827	0,408
	Kontrol	22	7,18	7,00	6,00	8,00	,50	20,59		
	Toplam	43	7,23	7,00	6,00	8,00	,68			
Paylaşım	Deney	21	7,62	7,00	7,00	9,00	,74	23,95	-1,160	0,246
	Kontrol	22	7,41	7,00	7,00	9,00	,73	20,14		
	Toplam	43	7,51	7,00	7,00	9,00	,74			
Toplam Puan	Deney	21	48,43	48,00	46,00	54,00	2,44	26,29	-1,208	0,087
	Kontrol	22	47,77	48,00	44,00	53,00	2,51	17,91		
	Toplam	43	48,10	48,00	44,00	55,00	2,58			

p>0,05

Tablo 8’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formundan elde edilen ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 6,14, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 5,82 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının “Sorumluluk” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z=-0,889; p>0,05).

“Saygı” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 9,62, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 9,27 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test “Saygı” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($z=-1,316$; $p>0.05$).

“İş birliği” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 9,24 kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 8,91 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu ön test “İş birliği” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=-0,805$; $p>0.05$).

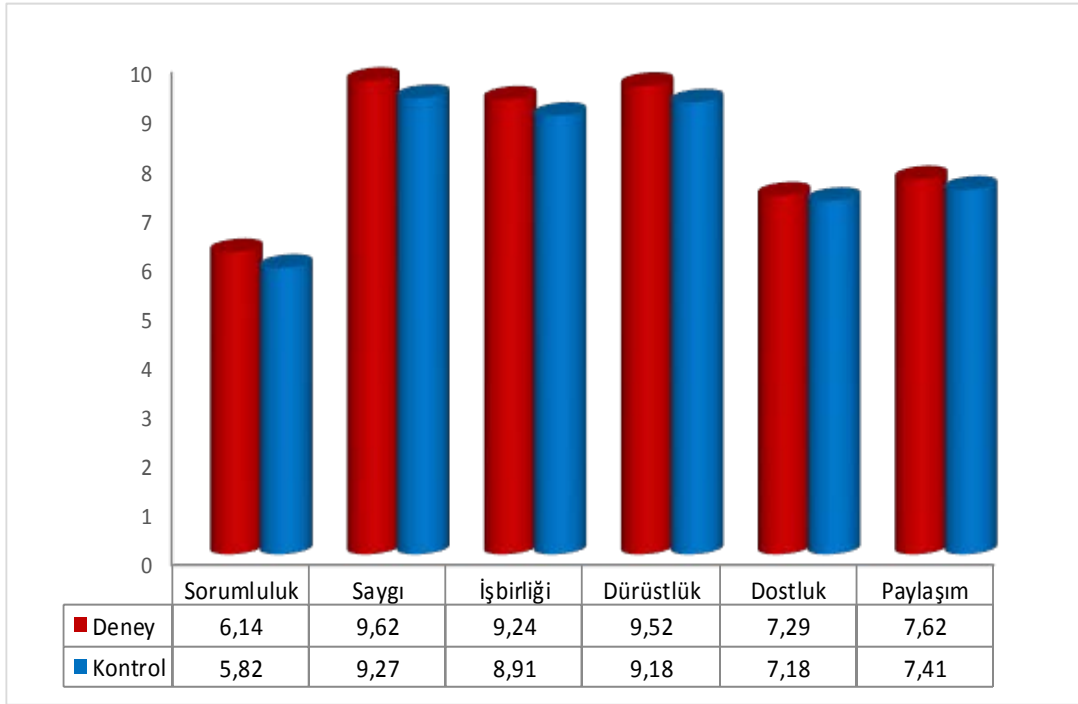
“Dürüstlük” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 9,52 kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 9,18 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu ön test “Dürüstlük” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=0$; $p>0.05$).

“Dostluk/ Arkadaşlık” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 7,29 kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 7,18 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu ön test “Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=-0,827$; $p>0.05$).

“Paylaşım” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 7,62 kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 7,41 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu ön test “Paylaşım” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=-1,160$; $p>0.05$).

Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu ön test toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların öğretmen formundan aldıkları toplam puan ortalamalarının 48,43, kontrol grubundaki çocukların öğretmen formundan aldıkları toplam puan ortalamalarının ise 47,77 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($z=-1,208$; $p>.05$).

Şekil 2’de Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu ön test puan ortalamaları yer almaktadır.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Ön Test Puan Ortalamaları

Tablo 8 ve şekil 2’de görüldüğü gibi; deney ve kontrol grubu okul öncesi değer ölçeği öğretmen formu ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9’da deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu elde edilen ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo- 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test/ Çocuk Formu		N	\bar{X}	Median	Mi n	Ma x	SS	Sıra Ort.	z	p
Sorumluluk	Deney	21	2,81	3	1	6	1,03	20,79	-0,657	0,511
	Kontrol	22	2,95	3	1	5	1,09	23,16		
	Toplam	43	2,88	3	1	6	1,05			
Saygı	Deney	21	2,52	3	1	5	1,08	21,33	-0,359	0,720
	Kontrol	22	2,59	3	1	4	0,91	22,64		
	Toplam	43	2,56	3	1	5	0,98			
İş birliği	Deney	21	1,81	2	1	4	0,75	19,33	-1,444	0,149
	Kontrol	22	2,23	2	0	4	1,11	24,55		
	Toplam	43	2,02	2	0	4	0,96			
Dürüstlük	Deney	21	2,1	2	0	4	0,89	20,62	-0,766	0,444
	Kontrol	22	2,27	2	1	3	0,7	23,32		
	Toplam	43	2,19	2	0	4	0,79			
Dostluk	Deney	21	2,43	2	2	3	0,51	17	-2,753	0,006*
	Kontrol	22	3,09	3	2	4	0,81	26,77		
	Toplam	43	2,77	3	2	4	0,75			
Paylaşım	Deney	21	2,57	3	0	4	1,03	22,55	-0,296	0,767
	Kontrol	22	2,5	3	1	4	0,86	21,48		
	Toplam	43	2,53	3	0	4	0,93			
Toplam Puan	Deney	21	14,24	14	9	21	3,11	19,52	-1,269	0,204
	Kontrol	22	15,64	16	9	22	3,89	24,36		
	Toplam	43	14,95	15	9	22	3,56			

p>0,05

Tablo 9’da deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu ve alt boyutlarının ön test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,81, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 2,95 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının “Sorumluluk” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z=-0,657; p>0,05).

“Saygı” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,52, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 2,59 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test “Saygı” alt boyutu karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($z=-0,359$; $p>0.05$).

“İş birliği” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 1,81, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 2,23 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu ön test “İş birliği” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=-1,444$; $p>0.05$).

“Dürüstlük” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,1 kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 2,27 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu ön test “Dürüstlük” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=-0,766$; $p>0.05$).

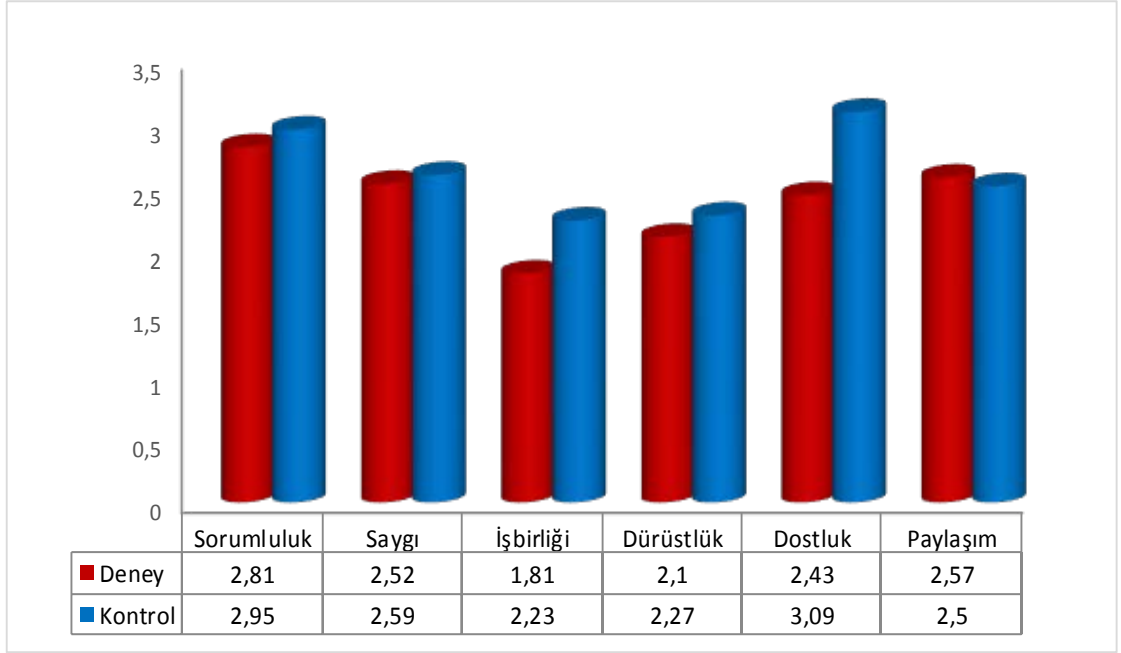
“Dostluk/ Arkadaşlık” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,43, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 3,09 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu ön test “Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($z=-2,753$; $p<0.05$). Deney grubunun dostluk/arkadaşlık ön test puanı kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşüktür.

“Paylaşım” alt boyutu, ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,57, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 2,5 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu ön test “Paylaşım” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=-0,296$; $p>0.05$).

Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu (OÖÇDÖ) ön test toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların toplam puan ortalamalarının 14,24, kontrol grubundaki çocukların toplam puan ortalamalarının ise 15,64 olduğu

görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,269$; $p>.05$).

Şekil 3’de Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu ön test puan ortalamaları yer almaktadır.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Ön Test Puan Ortalamaları

Tablo 9 ve şekil 3’de görüldüğü gibi; deney ve kontrol grubu okul öncesi değer ölçeği çocuk formu ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tablo 7-8-9 ve şekil 1-2-3’de görüldüğü gibi; deney ve kontrol grubu ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda; deney grubunda yer alan çocuklara eğitim programı uygulanmadan önce, deney ve kontrol grubuna devam eden çocukların benzer değerlere sahip oldukları ve böylece; Şehit Piyade Er Rahim Keskin Ortaokulu öğlen grubunun deney grubunu, Şehit Polis Bülent Aslan İlkokulu öğlen grubunun ise kontrol grubunu oluşturmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 10’da deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formundan elde edilen son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo- 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son Test/Aile Formu		N	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p
Sorumluluk	Deney	21	9,52	9,00	9,00	12,00	,93	27,86	-3,653	0,001*
	Kontrol	21	8,43	8,00	7,00	11,00	,98	15,14		
	Toplam	42	8,98	9,00	7,00	12,00	1,09			
Saygı	Deney	21	11,29	11,00	11,00	13,00	,72	25,07	-2,096	0,036*
	Kontrol	21	10,29	11,00	8,00	13,00	1,52	17,93		
	Toplam	42	10,79	11,00	8,00	13,00	1,28			
İş birliği	Deney	21	8,95	9,00	8,00	10,00	,38	27,79	-3,700	0,001*
	Kontrol	21	7,57	7,00	5,00	10,00	1,33	15,21		
	Toplam	42	8,26	9,00	5,00	10,00	1,19			
Dürüstlük	Deney	21	9,43	9,00	9,00	11,00	,81	26,98	-3,173	0,002*
	Kontrol	21	8,14	8,00	5,00	10,00	1,46	16,02		
	Toplam	42	8,79	9,00	5,00	11,00	1,34			
Dostluk	Deney	21	8,52	9,00	7,00	10,00	1,03	29,17	-4,323	0,001*
	Kontrol	21	7,10	7,00	6,00	9,00	,62	13,83		
	Toplam	42	7,81	7,00	6,00	10,00	1,11			
Paylaşım	Deney	21	10,14	11,00	9,00	11,00	,96	26,45	-2,783	0,005*
	Kontrol	21	9,10	9,00	7,00	13,00	1,48	16,55		
	Toplam	42	9,62	9,00	7,00	13,00	1,34			
Toplam Puan	Deney	21	57,86	58,00	54,00	61,00	2,10	31,76	-5,441	0,001*
	Kontrol	21	50,62	50,00	46,00	56,00	2,56	11,24		
	Toplam	42	54,24	54,50	46,00	61,00	4,33			

*p<0,05

Tablo 10’da deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu ve alt boyutlarının son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 9,52, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 8,43 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının “Sorumluluk” alt boyutu son test puanları karşılaştırıldığında; deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($z=-3,653$; $p<0,05$).

“Saygı” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 11,29, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 10,29 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “Saygı” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($z=-2,096$; $p<0,05$).

“İş birliği” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 8,95, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 7,57 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “İş birliği” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu son test “İş birliği” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-3,700$; $p<0,05$).

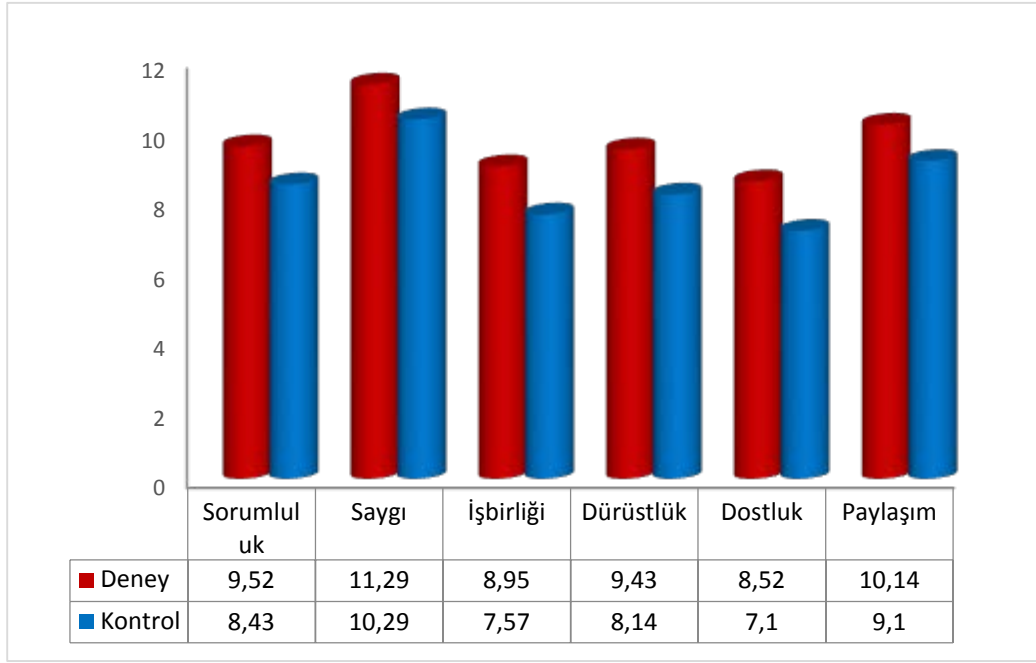
“Dürüstlük” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 9,43, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 8,14 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “Dürüstlük” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu son test “Dürüstlük” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-3,173$; $p<0,05$).

“Dostluk/ Arkadaşlık” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 8,52, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 7,10 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-4,323$; $p<0.05$).

“Paylaşım” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 10,14 kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 9,10 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “Paylaşım” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-2,783$; $p<0.05$).

Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu son test toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların aile formundan aldıkları toplam puan ortalamalarının 57,86, kontrol grubundaki çocukların aile formundan aldıkları toplam puan ortalamalarının ise 50,62 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-5,441$; $p<0.05$).

Şekil 4’de Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu son test puan ortalamaları yer almaktadır.



Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Son Test Puan Ortalamaları

Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Son Test Puan Ortalamaları; Tablo 10 ve şekil 4’de görüldüğü gibi; Aile formu toplam son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Deney grubundaki çocukların aile formundan aldıkları son test toplam puan ortalamalarının 57,86, kontrol grubundaki çocukların aile formundan aldıkları son test toplam puan ortalamalarının ise 50,62 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu deney ve kontrol grubu son test puan ortalamalarının puanları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların okul öncesi değer ölçeği aile formundan aldıkları son test puan ortalamalarının puanları karşılaştırıldığında; ölçek toplam ortalama puanı ve alt boyut ortalama puanlarının deney grubu lehine yüksek çıkmasının, deney grubuna uygulanan eğitim programından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 11’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen formundan elde edilen son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo- 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son Test/Öğretmen Formu	N	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p	
Sorumluluk	Deney	21	7,43	8,00	6,00	10,00	1,16	28,40	-3,738	0,001*
	Kontrol	21	5,95	6,00	5,00	10,00	1,24	14,60		
	Toplam	42	6,69	6,50	5,00	10,00	1,41			
Saygı	Deney	21	10,67	10,00	9,00	13,00	1,15	27,57	-3,275	0,001*
	Kontrol	21	9,29	9,00	7,00	15,00	1,93	15,43		
	Toplam	42	9,98	10,00	7,00	15,00	1,72			
İş birliği	Deney	21	10,19	11,00	9,00	11,00	,98	27,21	-3,158	0,002*
	Kontrol	21	8,95	9,00	7,00	11,00	1,20	15,79		
	Toplam	42	9,57	9,00	7,00	11,00	1,25			
Dürüstlük	Deney	21	10,90	11,00	10,00	11,00	,30	30,17	-4,986	0,001*
	Kontrol	21	9,19	9,00	7,00	11,00	1,08	12,83		
	Toplam	42	10,05	11,00	7,00	11,00	1,17			
Dostluk	Deney	21	8,33	7,00	7,00	12,00	1,68	24,95	-1,927	0,054
	Kontrol	21	7,24	7,00	5,00	9,00	1,22	18,05		
	Toplam	42	7,79	7,00	5,00	12,00	1,55			
Paylaşım	Deney	21	8,67	9,00	7,00	9,00	,73	26,90	-3,106	0,002*
	Kontrol	21	7,43	7,00	5,00	11,00	1,50	16,10		
	Toplam	42	8,05	9,00	5,00	11,00	1,32			
Toplam Puan	Deney	21	56,19	56,00	52,00	63,00	2,94	30,33	-4,5817	0,001*
	Kontrol	21	48,05	47,00	41,00	57,00	4,26	12,67		
	Toplam	42	52,12	53,50	41,00	63,00	5,48			

*p<0,05

Tablo 11’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formundan elde edilen son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 7,43, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 5,95 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu “Sorumluluk” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-3,738$; $p<0.05$).

“Saygı” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 10,67, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 9,29 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının son test “Saygı” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-3,275$; $p<0.05$).

“İş birliği” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 10,19, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 8,95 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “İş birliği” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-3,158$; $p<0.05$).

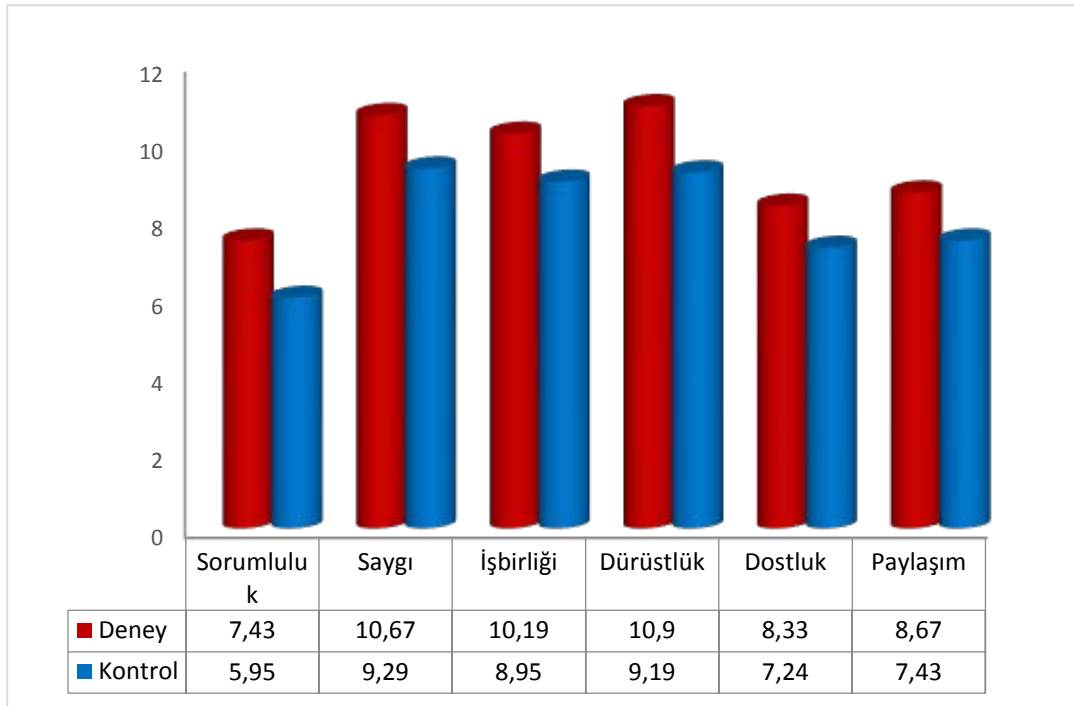
“Dürüstlük” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 10,90, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 9,19 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “Dürüstlük” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-4,986$; $p<0.05$).

“Dostluk/ Arkadaşlık” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 8,33, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 7,24 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($z=-1,927$; $p>0.05$).

“Paylaşım” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 8,67, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 7,43 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “Paylaşım” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-3,106;p<0.05$).

Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu (OÖÖDÖ) son test toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların öğretmen formundan aldıkları son test toplam puan ortalamalarının 56,19, kontrol grubundaki çocukların öğretmen formundan aldıkları son test toplam puan ortalamalarının ise 48,05 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-4,5817; p<0.05$).

Şekil 5’de Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu son test puan ortalamaları yer almaktadır.



Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Verilerinin Son Test Puan Ortalamaları

Tablo 11 ve Şekil 5’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu (OÖÖDÖ) son test toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların öğretmen formundan aldıkları toplam puan ortalamalarının 56,19, kontrol grubundaki çocukların öğretmen formundan aldıkları toplam puan ortalamalarının ise 48,05 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-4,5817$; $p<0.05$).

Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların okul öncesi değer ölçeği öğretmen formundan aldıkları son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; ölçek toplam ortalama puanı ve alt boyut ortalama puanlarının deney grubu lehine yüksek çıkmasının, deney grubuna uygulanan eğitim programından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 12’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk formundan elde edilen son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo- 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son Test/ Çocuk Formu		N	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p
Sorumluluk	Deney	21	4,48	5	3	6	0,98	28,14	-3,623	0,001*
	Kontrol	21	3,14	3	1	5	1,01	14,86		
	Toplam	42	3,81	4	1	6	1,19			
Saygı	Deney	21	4,38	4	3	6	1,07	29,12	-4,263	0,001*
	Kontrol	21	2,9	3	1	4	0,7	13,88		
	Toplam	42	3,64	3	1	6	1,16			
İş birliği	Deney	21	4,29	4	3	6	1,1	28,93	-4,125	0,001*
	Kontrol	21	2,81	3	1	4	0,75	14,07		
	Toplam	42	3,55	3	1	6	1,19			
Dürüstlük	Deney	21	3,95	4	3	5	0,74	30,86	-5,14	0,001*
	Kontrol	21	2,33	2	1	3	0,58	12,14		
	Toplam	42	3,14	3	1	5	1,05			
Dostluk	Deney	21	4,71	5	3	6	0,78	29,05	-4,144	0,001*
	Kontrol	21	3,38	3	2	5	0,86	13,95		
	Toplam	42	4,05	4	2	6	1,06			
Paylaşım	Deney	21	4,38	4	3	6	0,8	30,81	-5,079	0,001*
	Kontrol	21	2,57	3	0	4	0,87	12,19		
	Toplam	42	3,48	3,5	0	6	1,23			
Toplam Puan	Deney	21	26,19	26	23	31	2,36	32	-5,559	0,001*
	Kontrol	21	17,14	17	12	22	3,05	11		
	Toplam	42	21,67	22,5	12	31	5,31			

*p<0,05

Tablo 12’de deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ölçekten aldıkları son test puan ortalamaları karşılaştırmaları için Mann-Whitney U Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 4,48, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 3,14 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “Sorumluluk” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır (z=-3,623; p<0.05).

“Saygı” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 4,38, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 2,9 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “Saygı” alt boyutu karşılaştırıldığında; deney grubu puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-4,263$; $p<0.05$).

“İş birliği” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 4,29, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 2,81 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “İş birliği” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-4,125$; $p<0.05$).

“Dürüstlük” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,95, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 2,33 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “Dürüstlük” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-5,14$; $p<0.05$).

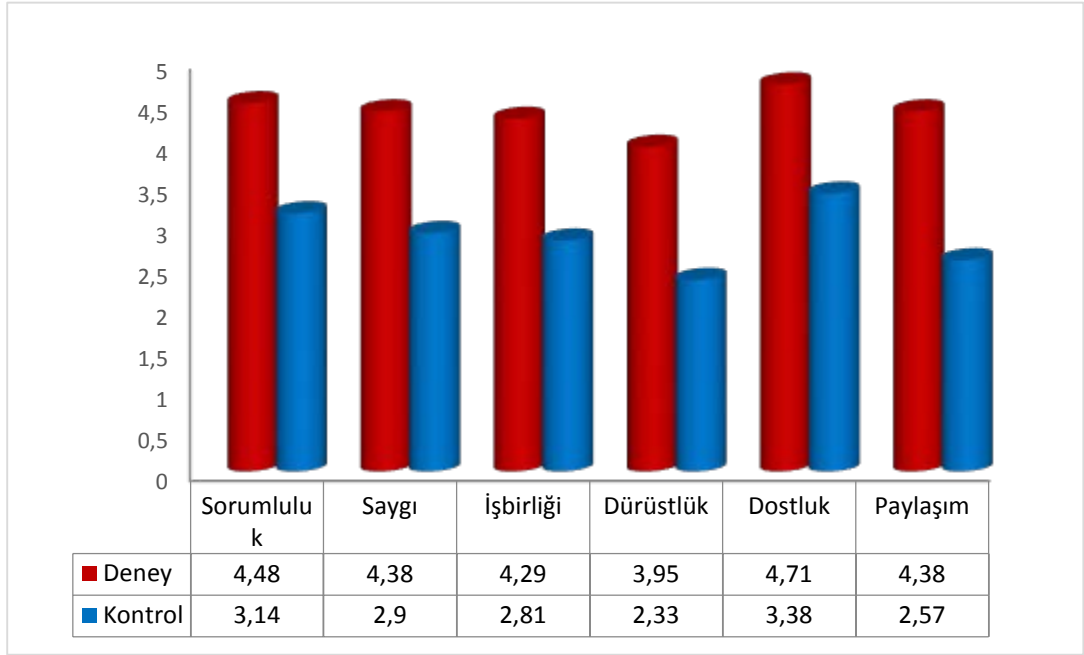
“Dostluk/ Arkadaşlık” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 4,71, kontrol grubun son test puan ortalamalarının 3,38 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-4,144$; $p<0.05$).

“Paylaşım” alt boyutu, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 4,38, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 2,57 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test “Paylaşım” alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-5,079$; $p<0.05$).

Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu son test toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların toplam puan ortalamalarının 26,19, kontrol grubundaki çocukların toplam puan ortalamalarının ise 17,14 olduğu

görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubu puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($z=-5,559$; $p<0.05$).

Şekil 6’da Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu son test puan ortalamaları yer almaktadır.



Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Verilerinin Son Test Puan Ortalamaları

Tablo 12 ve Şekil 6’da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ölçekten aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine yüksek çıkmasının, deney grubuna uygulanan eğitim programından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu sonuçlara göre, deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının çocukların değer kazanımlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.2.3. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Formu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testine İlişkin Bulgular

Tablo 13’de deney grubunda yer alan çocukların okul öncesi ölçeği aile formu ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaret testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo- 13. Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Deney/Aile Formu	N	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p	
Sorumluluk	Ön Test	21	8,24	8,00	5,00	12,00	1,64	6,88		
	Son Test	21	9,52	9,00	9,00	12,00	,93	10,25	-2,556	0,011*
Saygı	Ön Test	21	9,67	9,00	7,00	12,00	1,20	2,50	-3,593	0,001*
	Son Test	21	11,29	11,00	11,00	13,00	,72	9,41		
İşbirliği	Ön test	21	7,24	7,00	5,00	9,00	,94	0	-4,018	0,001*
	Son test	21	8,95	9,00	8,00	10,00	,38	10,5		
Dürüstlük	Ön Test	21	8,57	9,00	6,00	11,00	1,16	5,50	-2,745	0,006*
	Son Test	21	9,43	9,00	9,00	11,00	,81	9,19		
Dostluk	Ön Test	21	6,95	7,00	6,00	8,00	,50	0	-3,497	0,001*
	Son Test	21	8,52	9,00	7,00	10,00	1,03	8		
Paylaşım	Ön Test	21	9,00	9,00	6,00	12,00	1,73	5,75	-2,351	0,019*
	Son Test	21	10,14	11,00	9,00	11,00	,96	9,42		
Toplam Puan	Ön test	21	49,67	51,00	44,00	55,00	3,37	1		
	Son Test	21	57,86	58,00	54,00	61,00	2,10	11,50	-3,985	0,001*

*p<0,05

Tablo 13’de deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 8,24, son test puan ortalamalarının ise 9,52 olduğu görülmektedir. Ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($z=-2,556$; $p<0,05$).

“Saygı” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 9,67, son test puan ortalamalarının ise 11,29 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,593$; $p<0,05$).

“İş birliği” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 7,24, son test puan ortalamalarının ise 8,95 olduğu görülmektedir. ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-4,018$; $p<0,05$).

“Dürüstlük” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 8,57 son test puan ortalamalarının ise 9,43 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,745$; $p<0,05$).

“Dostluk/ Arkadaşlık” alt boyutu puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 6,95 son test puan ortalamalarının ise 8,52 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,497$; $p<0,05$).

“Paylaşım” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 9,00 son test puan ortalamalarının ise 10,14 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,351$; $p<0,05$).

“Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu” ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının 49,67, son test puan ortalamalarının ise 57,86 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları

karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$).

Tablo 14’de kontrol grubunda yer alan çocukların okul öncesi ölçeği aile formu ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaret testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo- 14. Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Kontrol/Aile Formu	N	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p		
Sorumluluk	Ön Test	21	8,45	8,50	7,00	10,00	,86	6,50	0	1	
	Son Test	21	8,43	8,00	7,00	11,00	,98	6,50			
Saygı	Ön Test	21	10,36	11,00	7,00	13,00	1,59	2,25	-0,816	0,414	
	Son Test	21	10,29	11,00	8,00	13,00	1,52	1,50			
İşbirliği	Ön test	21	7,64	7,00	5,00	10,00	1,33	0	0	1,00	
	Son test	21	7,57	7,00	5,00	10,00	1,33	0			
Dürüstlük	Ön Test	21	8,14	8,00	5,00	10,00	1,32	1,50	0	1	
	Son Test	21	8,14	8,00	5,00	10,00	1,46	3,00			
Dostluk	Ön Test	21	7,00	7,00	6,00	8,00	,44	0	-1	0,317	
	Son Test	21	7,10	7,00	6,00	9,00	,62	1			
Paylaşım	Ön Test	21	9,00	9,00	7,00	11,00	,87	3	-0,447	0,655	
	Son Test	21	9,10	9,00	7,00	13,00	1,48	3			
Toplam Puan	Ön test	21	50,59	51,00	45,00	55,00	2,61	8,83	-	0,266	0,790
	Son Test	21	50,62	50,00	46,00	56,00	2,56	10,17			

$p > 0,05$

Tablo 14’de Kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 8,45 son test puan ortalamalarının ise 8,43 olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu aile ön test- son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=0$; $p>0,05$).

“Saygı” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 10,36 son test puan ortalamalarının ise 10,29 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ön-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=-0,816$; $p>0,05$).

“İş birliği” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 7,64 son test puan ortalamalarının ise 7,57 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=0$; $p>0,05$).

“Dürüstlük” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 8,14 son test puan ortalamalarının ise 18,14 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda aile ön test- son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=0$; $p>0,05$).

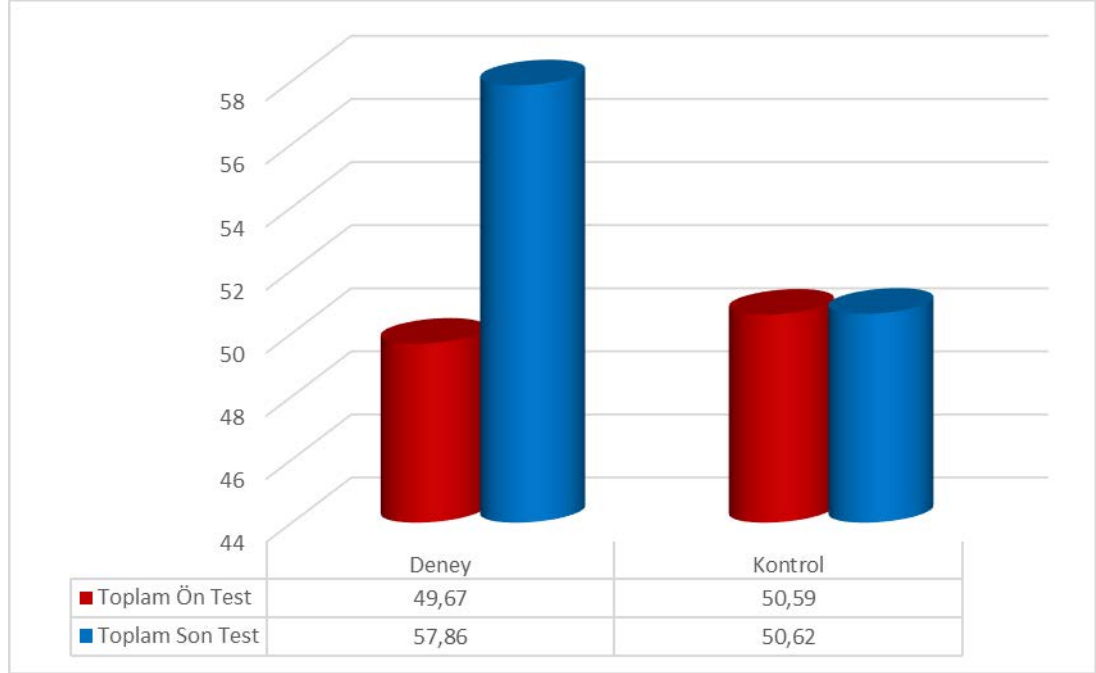
“Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 7,00 son test puan ortalamalarının ise 7,10 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda aile ön test- son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=-1$; $p>0,05$).

“Paylaşım” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 9,00 son test puan ortalamalarının ise 9,10 olduğu görülmektedir. kontrol grubunda aile ön test- son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=0,447$; $p>0,05$).

Kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 50,59, son test puan ortalamalarının ise 50,62 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu aile ön test–son

test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=-0,266$; $p>0,05$).

Şekil 7’de Deney ve kontrol grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu verilerinin ön test- son test toplam puanları yer almaktadır.



Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Verilerinin Ön Test-Son Test Toplam Puan Ortalamaları

Şekil 8’de deney grubundaki çocukların okul öncesi değer ölçeği aile formu ön test ve son test toplam puanları arasındaki farklılığa ilişkin wilcoxon işaret testi sonuçları incelendiğinde; Deney grubu aile puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 49,67 son test puan ortalamalarının ise 57,86 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($p<0,05$).

Kontrol grubu aile formu ön test toplam puanının 50,59 son test puan ortalamalarının ise 50,62 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 15’de deney grubunda yer alan çocukların okul öncesi değer ölçeği öğretmen formu ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaret testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo- 15’de Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşare Testi Sonuçları

Deney/Öğretmen Formu	N	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p	
Sorumluluk	Ön Test	21	6,14	6,00	5,00	9,00	1,20	6,17	-2,571	0,010*
	Son Test	21	7,43	8,00	6,00	10,00	1,16	12,36		
Saygı	Ön Test	21	9,62	10,00	7,00	12,00	1,12	0	-3,169	0,002*
	Son Test	21	10,67	10,00	9,00	13,00	1,15	6,5		
İşbirliği	Ön test	21	9,24	9,00	8,00	11,00	,77	0	-3,127	0,002*
	Son test	21	10,19	11,00	9,00	11,00	,98	6,00		
Dürüstlük	Ön Test	21	9,52	9,00	7,00	14,00	1,75	9,17	-2,747	0,006*
	Son Test	21	10,90	11,00	10,00	11,00	,30	10,16		
Dostluk	Ön Test	21	7,29	8,00	6,00	8,00	,85	6,5	-2,032	0,042*
	Son Test	21	8,33	7,00	7,00	12,00	1,68	13,17		
Paylaşım	Ön Test	21	7,62	7,00	7,00	9,00	,74	4,50	-3,232	0,001*
	Son Test	21	8,67	9,00	7,00	9,00	,73	10,50		
Toplam Puan	Ön test	21	48,43	48,00	46,00	54,00	2,44	0	-3,929	0,001*
	Son Test	21	56,19	56,00	52,00	63,00	2,94	10,50		

*p<0,05

Tablo 15’de Deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 6,14 son test puan ortalamalarının ise 7,43 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir (z=-2,571; p<0,05).

“Saygı” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 9,62, son test puan ortalamalarının ise 10,67 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,169$; $p<0,05$).

“İş birliği” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 9,24, son test puan ortalamalarının ise 11,00 olduğu görülmektedir. ön test-son test ortalama puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,127$; $p<0,05$).

“Dürüstlük” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 9,52 son test puan ortalamalarının ise 10,90 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,747$; $p<0,05$).

“Dostluk/ Arkadaşlık” alt boyutu puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 7,29 son test puan ortalamalarının ise 8,33 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,032$; $p<0,05$).

“Paylaşım” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 7,62 son test puan ortalamalarının ise 8,67 olduğu görülmektedir. Ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,232$; $p<0,05$).

“Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu” puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 48,43, son test puan ortalamalarının ise 56,19 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Tablo 16’da kontrol grubunda yer alan çocukların okul öncesi değer ölçeği öğretmen formu ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaret testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo- 16’da Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Ön Test\Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Kontrol/Öğretmen Formu	N	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p	
Sorumluluk	Ön Test	22	5,82	6,00	5,00	9,00	1,01	6,40	-0,576	0,564
	Son Test	21	5,95	6,00	5,00	10,00	1,24	6,57		
Saygı	Ön Test	22	9,27	9,00	7,00	12,00	1,16	9,14	-0,230	0,818
	Son Test	21	9,29	9,00	7,00	15,00	1,93	7,0		
İşbirliği	Ön test	22	8,91	9,00	7,00	10,00	,75	7	-0,243	0,808
	Son test	21	8,95	9,00	7,00	11,00	1,20	6		
Dürüstlük	Ön Test	22	9,18	9,50	6,00	11,00	1,84	8,11	-0,262	0,794
	Son Test	21	9,19	9,00	7,00	11,00	1,08	9		
Dostluk	Ön Test	22	7,18	7,00	6,00	8,00	,50	8,70	-0,144	0,886
	Son Test	21	7,24	7,00	5,00	9,00	1,22	5,94		
Paylaşım	Ön Test	22	7,41	7,00	7,00	9,00	,73	4,88	0	1
	Son Test	21	7,43	7,00	5,00	11,00	1,50	9,75		
Toplam Puan	Ön test	22	47,77	48,00	44,00	53,00	2,51	7,91	-0,066	0,948
	Son Test	21	48,05	47,00	41,00	57,00	4,26	12		

p>0,05

Tablo 16’da Kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 8,52 son test puan ortalamalarının ise 5,95 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu aile ön test- son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır (z=-0,576; p>0,05).

“Saygı” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 9,27 son test puan ortalamalarının ise 9,29 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ön test -son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=-0,230$; $p>0,05$).

“İş birliği” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 8,91 son test puan ortalamalarının ise 8,95 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ön - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=-0,243$; $p>0,05$).

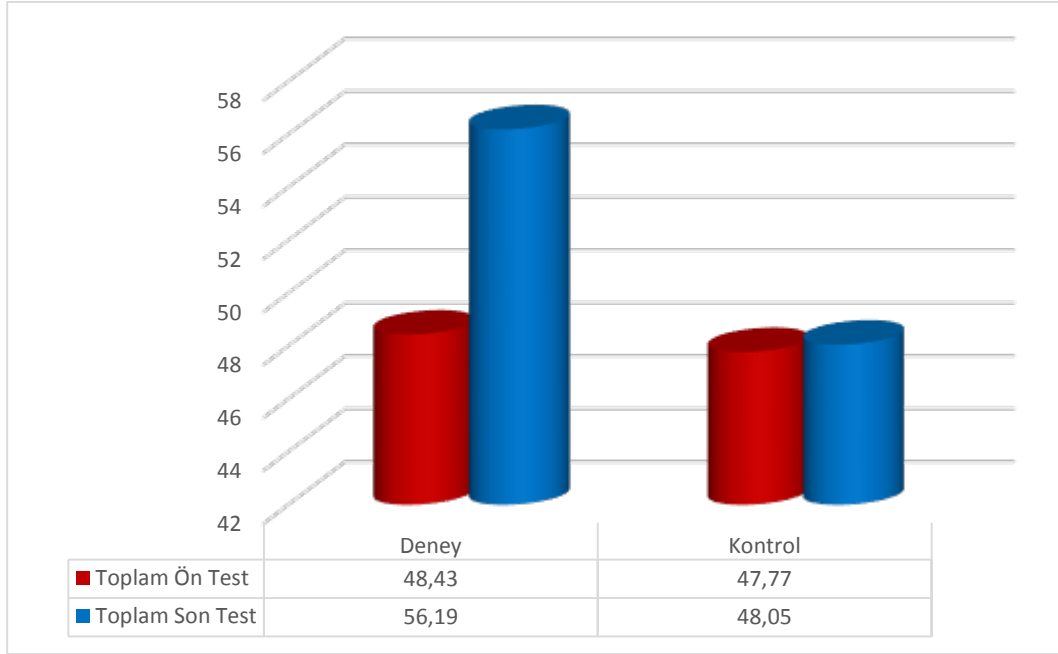
“Dürüstlük” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 9,18 son test puan ortalamalarının ise 9,19 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda aile ön test- son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=-0,262$; $p>0,05$).

“Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 7,18 son test puan ortalamalarının ise 7,24 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda aile ön test- son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=-0,144$; $p>0,05$).

“Paylaşım” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 7,41 son test puan ortalamalarının ise 7,43 olduğu görülmektedir. kontrol grubunda aile ön test- son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=0$; $p>0,05$).

Kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 47,77, son test puan ortalamalarının ise 48,05 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön test – son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=-0,066$; $p>0,05$).

Şekil 8’de Deney ve kontrol grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Verilerinin Ön Test- Son Test Toplam Puanları yer almaktadır.



Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Verilerinin Ön Test- Son Test Toplam Puan Ortalamaları

Şekil 8’de deney grubundaki çocukların okul öncesi değer ölçeği öğretmen formu ön test ve son test toplam puanları arasındaki farklılığa ilişkin wilcoxon işaret testi sonuçları incelendiğinde; Deney grubu öğretmen formu puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 48,43 son test puan ortalamalarının ise 56,19 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Kontrol grubu öğretmen formu puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 47,77, son test puan ortalamalarının ise 48,05 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu okul öncesi değer ölçeği öğretmen formu ön test – son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 17’de deney grubunda yer alan çocukların okul öncesi ölçeği çocuk formu ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaret testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo- 17’de Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Deney/Çocuk Formu	N	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p	
Sorumluluk	Ön Test	21	2,81	3	1	6	1,03	3,5	-3,619	0,001*
	Son Test	21	4,48	5	3	6	0,98	9,85		
Saygı	Ön Test	21	2,52	3	1	5	1,08	0	-3,772	0,001*
	Son Test	21	4,38	4	3	6	1,07	0,95		
İşbirliği	Ön test	21	1,81	2	1	4	0,75	0	-4,043	0,001*
	Son test	21	4,29	4	3	6	1,1	11		
Dürüstlük	Ön Test	21	2,1	2	0	4	0,89	0	-3,882	0,001*
	Son Test	21	3,95	4	3	5	0,74	10		
Dostluk	Ön Test	21	2,43	2	2	3	0,51	0	-4,069	0,001*
	Son Test	21	4,71	5	3	6	0,78	11		
Paylaşım	Ön Test	21	2,57	3	0	4	1,03	0	3,874	0,001*
	Son Test	21	4,38	4	3	6	0,8	10		
Toplam Puan	Ön test	21	14,24	14	9	21	3,11	0	-4,022	0,001*
	Son Test	21	26,19	26	23	31	2,36	11		

*p<0,05

Tablo 17’de Deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 2,81, son test puan ortalamalarının ise 4,48 olduğu görülmektedir. Ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir (z=-3,619; p<0.05).

“Saygı” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 2,52, son test puan ortalamalarının ise 4,38 olduğu görülmektedir. Ön

test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,772$; $p<0.05$).

“İş birliği” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 1,81, son test puan ortalamalarının ise 4,29 olduğu görülmektedir. Ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-4,043$; $p<0.05$).

“Dürüstlük” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 2,1, son test puan ortalamalarının ise 3,95 olduğu görülmektedir. Ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,882$; $p<0.05$).

“Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 2,43, son test puan ortalamalarının ise 4,71 olduğu görülmektedir. Ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-4,069$; $p<0.05$).

“Paylaşım” alt boyutu, puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 2,57, son test puan ortalamalarının ise 4,38 olduğu görülmektedir. Ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,874$; $p<0.05$).

“Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu” puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 14,24, son test puan ortalamalarının ise 26,19 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Tablo 18’de kontrol grubunda yer alan çocukların okul öncesi değer ölçeği çocuk formu ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaret testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo- 18’de Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Kontrol/ Çocuk Formu	N	\bar{X}	Medi an	Mi n	Max	SS	Sıra Ort.	z	p	
Sorumluluk	Ön Test	22	2,95	3	1	5	1,09	2,5	-1,414	0,157
	Son Test	21	3,14	3	1	5	1,01	3,13		
Saygı	Ön Test	22	2,59	3	1	4	0,91	0	-2,646	0,008*
	Son Test	21	2,9	3	1	4	0,7	4		
İşbirliği	Ön test	22	2,23	2	0	4	1,11	0	-3,207	*0,001
	Son test	21	2,81	3	1	4	0,75	6		
Dürüstlük	Ön Test	22	2,27	2	1	3	0,7	3,5	-0,816	0,414
	Son Test	21	2,33	2	1	3	0,58	3,5		
Dostluk	Ön Test	22	3,09	3	2	4	0,81	4	-1,89	0,059
	Son Test	21	3,38	3	2	5	0,86	4		
Paylaşım	Ön Test	22	2,5	3	1	4	0,86	4,5	-0,333	0,739
	Son Test	21	2,57	3	0	4	0,87	3		
Toplam Puan	Ön Test	22	15,64	16	9	22	3,89	0	-3,324	0,001*
	Son Test	21	17,14	17	12	22	3,05	7,5		

*p<0,05

Tablo 18’de Kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, kontrol grubu puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 2,95, son test puan ortalamalarının ise 3,14 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır (z=-1,414; p>0,05).

“Saygı” alt boyutu, kontrol grubu puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 2,59, son test puan ortalamalarının ise 2,9 olduğu görülmektedir. Ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,646$; $p<0,05$).

“İş birliği” alt boyutu, kontrol grubu puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 2,23, son test puan ortalamalarının ise 2,81 olduğu görülmektedir. Ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,207$; $p<0,05$).

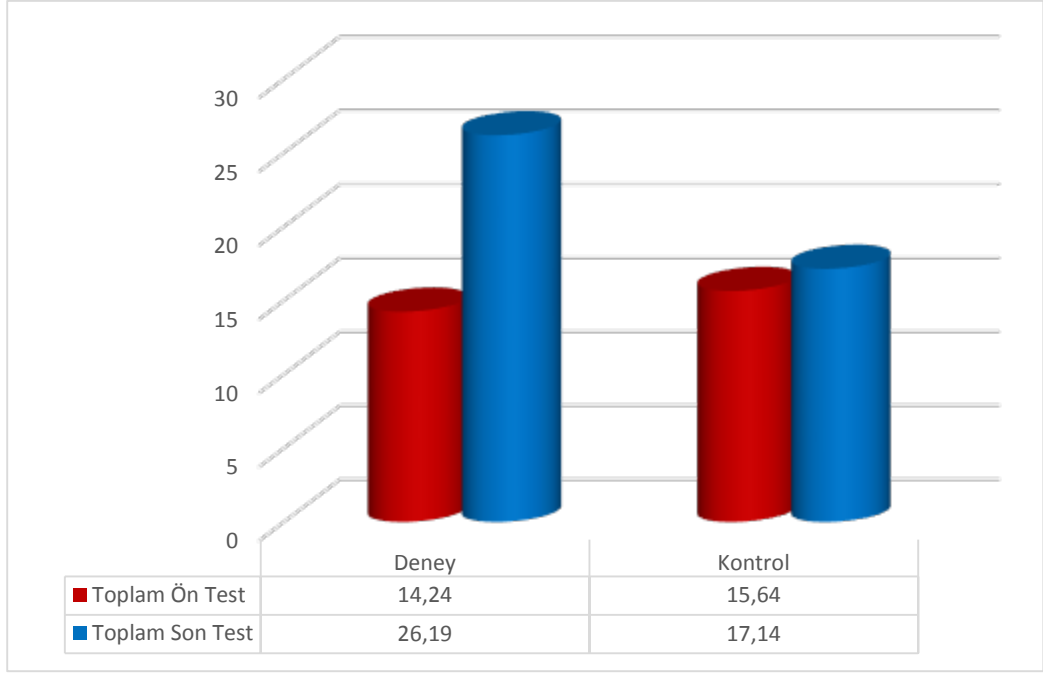
“Dürüstlük” alt boyutu, kontrol grubu puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 2,27 son test puan ortalamalarının ise 2,33 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=0,816$; $p>0,05$).

“Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu, kontrol grubu puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 3,09 son test puan ortalamalarının ise 3,38 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=-1,89$; $p>0,05$).

“Paylaşım” alt boyutu, kontrol grubu puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 2,5 son test puan ortalamalarının ise 2,57 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=-0,333$; $p>0,05$).

“Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu” puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 15,64 son test puan ortalamalarının ise 17,14 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön test- son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($z=-3,324$; $p<0,05$). Kontrol grubu son test toplam puanı anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Şekil 9’da Deney ve kontrol grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Verilerinin Ön Test- Son Test Toplam Puanları yer almaktadır.



Şekil 9. Deney-Kontrol Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Ön Test- Son Test Toplam Puan Ortalamaları

“Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu” puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamalarının 14,24, son test puan ortalamalarının ise 26,19 olduğu görülmektedir. Ön test - son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

4.2.4. Deney Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 19’da Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo- 19. Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Verilerinin Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Deney/Aile Formu	N	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p	
Sorumluluk	Son Test	21	9,52	9	9	12	0,93	0	-1,342	0,18
	Kalıcılık Testi	21	9,67	9	9	12	1,02	1,5		
Saygı	Son Test	21	11,29	11	11	13	0,72	0	-1	0,317
	Kalıcılık Testi	21	11,38	11	11	13	0,8	1		
İşbirliği	Son test	21	8,95	9	8	10	0,38	0	-1,732	0,083
	Kalıcılık testi	21	9,1	9	9	10	0,3	2		
Dürüstlük	Son Test	21	9,43	9	9	11	0,81	0	-1,732	0,083
	Kalıcılık Testi	21	9,57	9	9	12	0,93	2		
Dostluk	Son Test	21	8,52	9	7	10	1,03	0	-1,414	0,157
	Kalıcılık Testi	21	8,57	9	7	10	1,01	1,5		
Paylaşım	Son Test	21	10,14	11	9	11	0,96	0	-1,414	0,157
	Kalıcılık Testi	21	10,24	11	9	12	1	1,5		
Toplam Puan	Son Test	21	57,86	58	54	61	2,1	0	-2,565	0,01*
	Kalıcılık Testi	21	58,67	59	54	61	1,88	4,5		

*p<0,05

Tablo 19’da deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu verileri son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 9,52, kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 9,67 olduğu görülmektedir. Son test - kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. ($p>0.05$).

“Saygı” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 11,29, kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 11,38 olduğu görülmektedir. Son test - kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

“İş birliği” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 8,95 kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 9,1 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

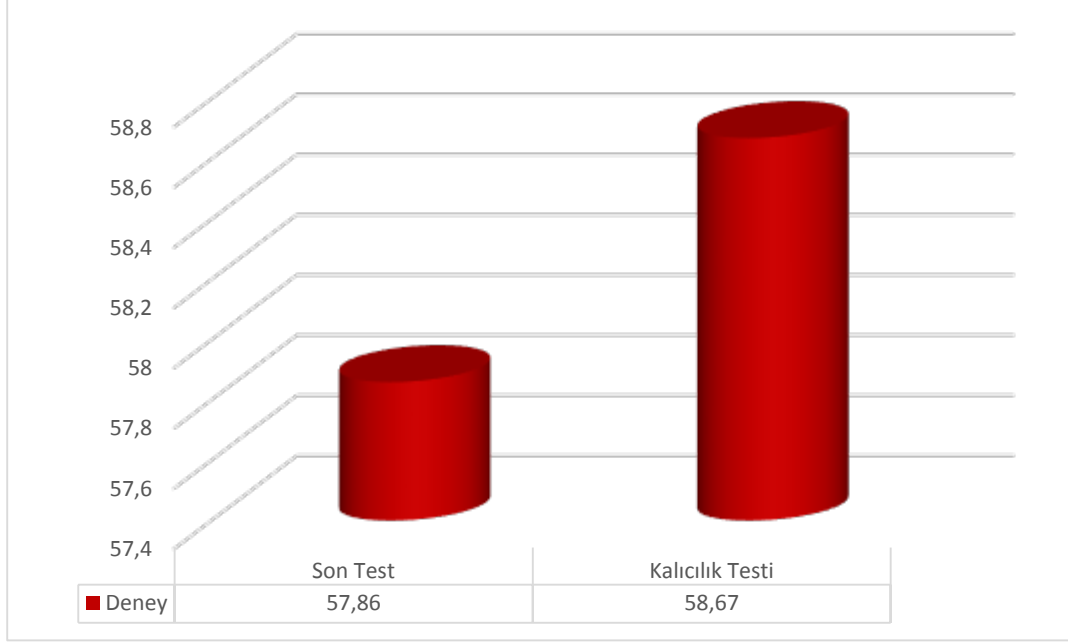
“Dürüstlük” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 9,43 kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 9,57 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

“Dostluk” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 8,52 kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 8,57 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

“Paylaşım” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 10,14 kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 10,24 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

“Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu ” son test puan ortalamalarının 57,86, kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 58,67 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kalıcılık testi puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Şekil 10’da Deney Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Verilerinin Son Test- Kalıcılık Testi Toplam Puanları yer almaktadır.



Şekil 10. Deney Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu Son Test- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları

Okul öncesi değer ölçeği aile formu son test puan ortalamalarının 57,86 kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 58,67 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kalıcılık testi puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Tablo 20’de Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo- 20. Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Deney/Öğretmen Formu	N	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p	
Sorumluluk	Son Test	21	7,43	8	6	10	1,16	2	-1,134	0,257
	Kalıcılık Testi	21	7,57	8	6	10	1,21	2,67		
Saygı	Son Test	21	10,67	10	9	13	1,15	0	-1,732	0,083
	Kalıcılık Testi	21	10,81	11	9	13	1,08	2		
İşbirliği	Son test	21	10,19	11	9	11	0,98	0	-1,342	0,18
	Kalıcılık testi	21	10,33	11	9	11	0,91	1,5		
Dürüstlük	Son Test	21	10,9	11	10	11	0,3	0	-1,414	0,157
	Kalıcılık Testi	21	11	11	11	11	0	1,5		
Dostluk	Son Test	21	8,33	7	7	12	1,68	0	-1,633	0,102
	Kalıcılık Testi	21	8,52	9	7	12	1,63	2		
Paylaşım	Son Test	21	8,67	9	7	9	0,73	0	-1,414	0,157
	Kalıcılık Testi	21	8,86	9	7	11	0,79	1,5		
Toplam Puan	Son Test	21	56,19	56	52	63	2,94	5,5	-3,211	0,001*
	Kalıcılık Testi	21	57,1	57	52	65	3,32	8,18		

*p<0,05

Tablo 20’de deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 7,43 kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 7,57 olduğu görülmektedir. Son test - kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. (p>0.05).

“Saygı” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 10,67 kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 10,81 olduğu görülmektedir. Son test - kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

“İş birliği” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 10,19 kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 10,33 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

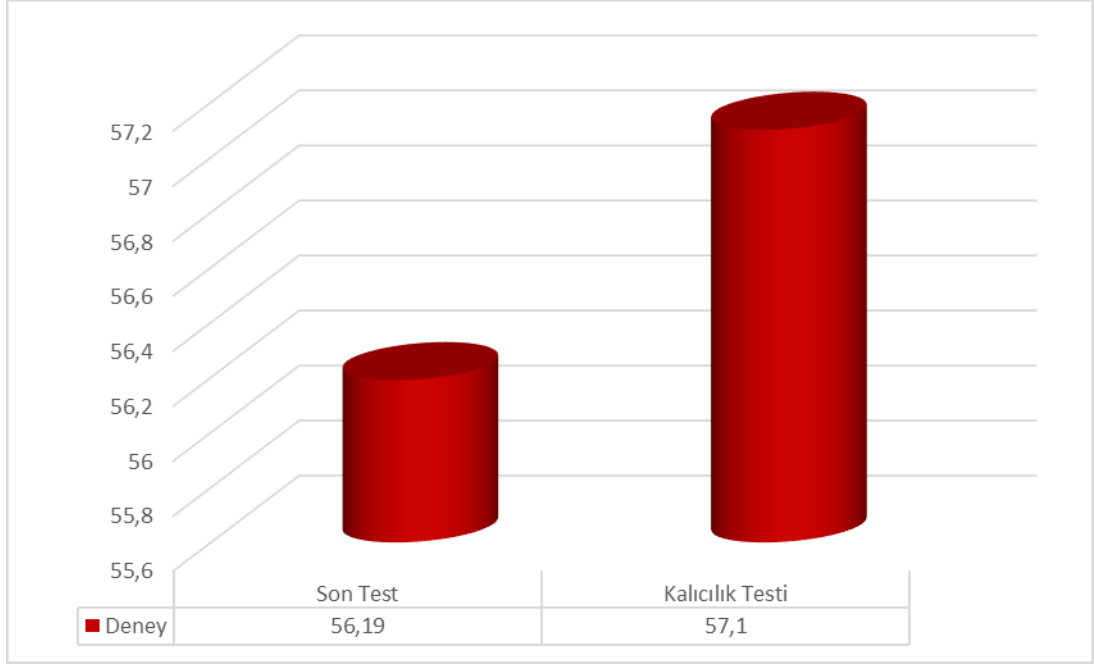
“Dürüstlük” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 10,9 kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 11 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

“Dostluk” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 8,33 kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 8,52 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

“Paylaşım” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 8,67 kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 8,86 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

“Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu” son test puan ortalamalarının 56,19, kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 57,1 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kalıcılık testi puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Şekil 11’de Deney Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Verilerinin Son Test- Kalıcılık Testi Toplam Puanları yer almaktadır.



Şekil 11. Deney Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen Formu Son Test- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları

Okul öncesi değer ölçeği öğretmen formu son test puan ortalamalarının 56,19 kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 57,1 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kalıcılık testi puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Tablo 21’de Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo- 21. Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Son Test ve Kalıcılık Testi Sorumluluk Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Deney/Çocuk Formu	N	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p	
Sorumluluk	Son Test	21	4,48	5	3	6	0,98	6,7	-0,462	0,644
	Kalıcılık Testi	21	4,57	5	3	6	0,98	6,36		
Saygı	Son Test	21	4,38	4	3	6	1,07	5	-1	0,317
	Kalıcılık Testi	21	4,52	5	3	6	1,21	5		
İşbirliği	Son test	21	4,29	4	3	6	1,1	5	-1,129	0,259
	Kalıcılık testi	21	4,52	5	3	6	1,08	8,71		
Dürüstlük	Son Test	21	3,95	4	3	5	0,74	0	-2,714	0,007*
	Kalıcılık Testi	21	4,43	5	3	6	0,93	4,5		
Dostluk	Son Test	21	4,71	5	3	6	0,78	7	-0,233	0,816
	Kalıcılık Testi	21	4,76	5	4	6	0,7	8		
Paylaşım	Son Test	21	4,38	4	3	6	0,8	4	-0,905	0,366
	Kalıcılık Testi	21	4,24	4	3	6	0,94	6		
Toplam Puan	Son Test	21	26,19	26	23	31	2,36	7	-1,3	0,194
	Kalıcılık Testi	21	27,05	27	20	33	3,44	11,5		

* $p < 0,05$

Tablo 21’de deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları için yapılan analizler sonucunda;

“Sorumluluk” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 4,48, kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 4,57 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık test puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$).

“Saygı” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 4,38, kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 4,52 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık test puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$).

“İş birliği” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 4,29, kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 4,52 olduğu gör÷lmektedir. Son test ve kalıcılık test puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

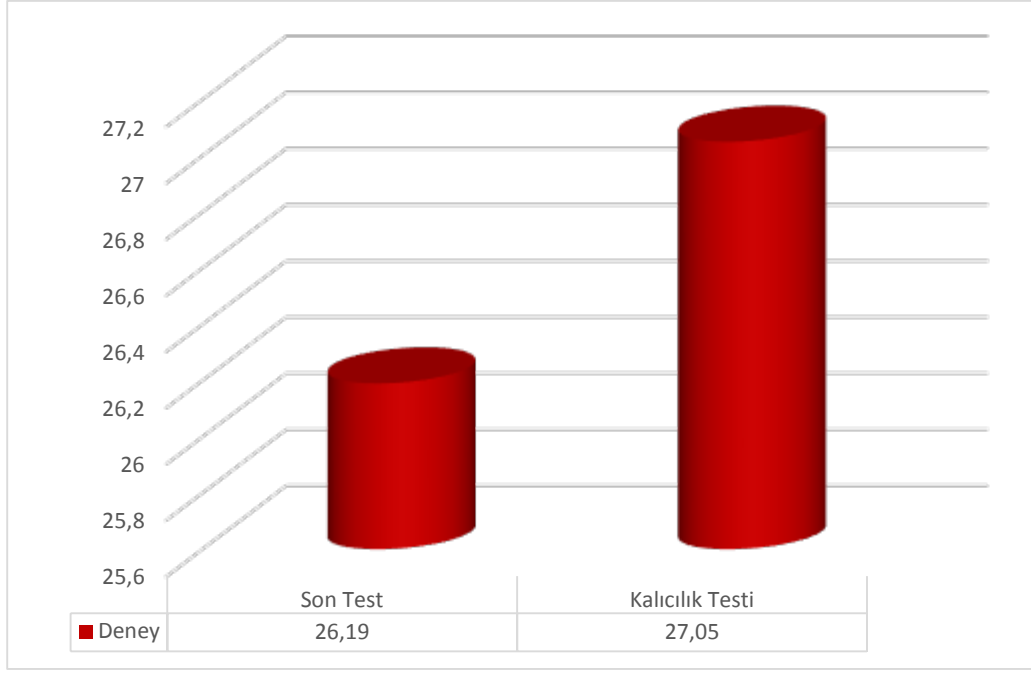
“Dürüstlük” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 3,95, kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 4,43 olduğu gör÷lmektedir. Son test ve kalıcılık test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. ($z=-2,714$; $p>0,05$). Deney grubu dürüstlük alt boyutu kalıcılık testi puanının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

“Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 4,71, kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 4,76 olduğu gör÷lmektedir. Son test ve kalıcılık test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

“Paylaşım” alt boyutu, son test puan ortalamalarının 4,38, kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 4,24 olduğu gör÷lmektedir. Son test ve kalıcılık test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Deney grubundaki çocukların okul öncesi değer ölçeği çocuk formu son test puan ortalamaları 26,19, kalıcılık testi puan ortalamaları 27,05 olduğu gör÷lmektedir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Şekil 12’de Deney Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Verilerinin Son Test- Kalıcılık Testi Toplam Puanları yer almaktadır.



Şekil 12. Deney Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu Son Test- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları

Deney grubunda çocuk toplam puanları bakımından son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Bu sonuçlar, aradan geçen zaman farkına rağmen Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan “Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının” etkisinin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde; Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Değer Kazanımı Üzerine Etkisinin İncelenmesi amacıyla yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.1.1. Araştırmaya Alınan Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların ve Ebeveynlerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya alınan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında deney ve kontrol grubundaki çocukların çoğunluğunun erkek olduğu saptanmıştır.

Çocukların yaşları ile ilgili dağılıma bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların çoğunluğunun beş yaşında olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan çocukların yaşlarının eşit sayıda dağıldığı tespit edilmiştir.

Kardeş sayısı dağılımına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubundaki çocukların çoğunluğunun iki kardeşi olduğu saptanmıştır.

Doğum sırasına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubundaki çocukların çoğunlukla ilk çocuk olduğu tespit edilmiştir.

Babalarının öğrenim durumlarına bakıldığında ise, deney grubundaki çocukların babalarının çoğunluğu ilköğretim mezunu olduğu kontrol grubunda yer alan çocukların babalarının ise lise mezunu olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların babalarının öğrenim düzeyi kontrol grubundaki çocukların babalarının öğrenim düzeyinden düşük olduğu görülmüştür.

Annelerinin öğrenim durumlarına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin çoğunlukla ilköğretim mezunu olduğu dolayısıyla öğrenim düzeyinin düşük olduğu saptanmıştır.

Çocukların ailelerinin ekonomik durumlarına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubu çocukların ailelerinin çoğunlukla orta düzeyde sosyo ekonomik gelirine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların aile yapısına bakıldığında, deney ve kontrol grubu çocukların ailelerinin çoğunlukla çekirdek aileden oluştuğu görülmüştür.

5.1.2. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Verilerine İlişkin Sonuçlar

Ölçme araçları Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı uygulanmadan önce ve sonra çocukların değer kazanımlarını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının kalıcılığını belirlemek amacıyla, son test uygulandıktan dört hafta sonra kalıcılık testi olarak Okul öncesi değer ölçeği çocuklara uygulanmıştır. Ölçme aracıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi deney ve kontrol gruplarına ait ön test sonuçları için Shapiro Wilk testi yapılmıştır. Normallik testi incelendiğinde araştırma verilerinin analizinde non-parametrik testlerin yapılması uygun görülmüştür.

5.1.3. Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile/Öğretmen/Çocuk Formu Verilerinden Elde Edilen Ön Test Sonuçları

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre, Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu verileri ön test sonuçları incelendiğinde, “Sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük, dostluk\arkadaşlık ve paylaşım” alt boyutları ve ön test toplam puanları gruplar arası karşılaştırmalarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen formu verileri ön test sonuçları incelendiğinde, “Sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük, dostluk\arkadaşlık ve paylaşım” alt boyutları ve ön test toplam puanları gruplar arası karşılaştırmalarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu ön test sonuçları incelendiğinde, “Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu puan ortalamaları kontrol grubu lehine yüksek çıktığı görülmektedir. “Sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük, ve paylaşım alt boyutları ve ön test toplam puanları gruplar arası karşılaştırmalarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak deney grubu ve kontrol grubu çocukların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deneysel yöntemle yapılan bir araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara ait ön test puanlarının birbirine yeterince yakın olması gerekmektedir (Kaptan, 1995, s. 85). Araştırmada deney grubuna Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı uygulanmadan önce, deney ve kontrol grubu çocukların birbirine yakın değerlere sahip oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması, çalışma grupları belirlenirken deney ve kontrol grubu çocuklarının aynı yaşlarda olması, okullarının aynı mahallede yer alması, çalışma grubunda yer alan ailelerin benzer sosyo-ekonomik özelliklerinin bulunması, deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların günün öğleden sonraki zamanında eğitim alması gibi kriterlerin dikkate alınması ile açıklanabilir.

5.1.4. Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile/Öğretmen/Çocuk Formu Verilerinden Elde Edilen Son Test Sonuçları

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile Formu verileri son test sonuçları incelendiğinde,“Sorumluluk, saygı, paylaşım iş birliği, dürüstlük ve arkadaşlık” alt boyutları ve son test toplam puanları gruplar arası karşılaştırmalarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık deney grubu lehine yüksek çıktığı saptanmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların aile formundan elde edilen son test verilerine göre en fazla edindikleri değer “saygı” değeri olarak belirlenmiştir. Saygı değerinin ardından sırasıyla paylaşım, sorumluluk, dürüstlük, iş birliği ve dostluk\ arkadaşlık değerleri gelmektedir.

Okul Öncesi Değer Ölçeği Öğretmen formu verileri son test sonuçlarını incelendiğinde; “Sorumluluk, dürüstlük, paylaşım saygı ve iş birliği” alt boyutları ve son test toplam puanları gruplar arası karşılaştırmalarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu puan ortalamaları gruplar arası karşılaştırılmalarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmen formu son test verilerine göre deney grubunda yer alan çocukların en fazla “dürüstlük” değerini edindikleri görülmüştür.

Dürüstlük değerinin ardından sırasıyla saygı, iş birliği, paylaşım, dostluk ve sorumluluk değerleri gelmektedir.

Okul Öncesi Değer Ölçeği Çocuk Formu verileri son test puanlarının ortalamaları incelendiğinde, “Saygı, iş birliği, sorumluluk, dürüstlük, arkadaşlık ve paylaşım” alt boyutları ve son test toplam puanları gruplar arası karşılaştırmalarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okul öncesi değer ölçeği çocuk formu son test verilerine göre deney grubunda yer alan çocukların en fazla “dostluk/arkadaşlık” değerini edindikleri saptanmıştır. Arkadaşlık değerinin ardından sırasıyla sorumluluk, paylaşım, saygı, iş birliği, dürüstlük değerleri gelmektedir.

Okul Öncesi Değer Ölçeği aile, öğretmen ve çocuk formları son test verilerinin deney grubu lehine yüksek çıkmasının, deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programında araştırma-inceleme, deney, gözlem, gösteri, eğitsel oyun, anlatım, yaratıcı dans, grup tartışması, soru-yanıt, beyin fırtınası, rol oynama, model alma, dramatizasyon öğretim yöntemleri ve teknikleri ile bu tekniklerinin kullanıldığı oyun, sanat, türkçe drama, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve müzik etkinlikleri bütünleştirilmiş etkinlik şeklinde uygulanmıştır.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programında çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun araç-gereçler ve estetik materyaller kullanılarak zengin öğrenme ortamları düzenlenmiştir. Etkinlikler uygulanırken oyun merkezli eğitim olmasına dikkat edilmiş çocukların birbirleriyle bazen eş bazen de takım oldukları, kendi gruplarını oluşturmaları desteklenmiş ve birbirlerine yardım etmeleri için rehberlik edilmiştir. Programda özgün ürünler oluşturabilecekleri etkinliklerin yapılması sağlanmıştır. Gruplararası iş birliği yaptıkları ve ortak bir hedef için emek verdikleri işbirlikli eğitim etkinlikleri yapılmıştır. Duygularını rahatça dile getirdikleri ve düşüncelerini özgürce ifade ettikleri, arkadaşlarının hissettiklerini farkederek onları anlamaları ve arkadaşlarının başarılarını takdir ettikleri drama etkinliği ile desteklenmiştir. Arkadaşlarıyla sohbeti başlattıkları ve devam ettirdikleri, kendi duygularını ve düşüncelerini aktarmalarını sağlayabilecekleri Türkçe dil etkinlikleri

yapılmıştır. Çocuklara gerçek hayatta kullanılan malzemeler sunularak farklı deneyimler yaşamalarını, yaparak, yaşayarak etkinliklere katılmalarını ve böylelikle değerleri edinmeleri desteklenmiştir.

Eğitim ortamı olarak sadece sınıf ortamı değil değişik eğitim ortamları değerlerin aktarılması için kullanılmıştır. Eğitim programı etkinliklerine tüm çocukların aktif katılımı sağlanmış ve etkinliğin son aşaması olarak değerlendirme çocuklarla birlikte yapılmıştır.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı etkinliklerinde uyguladığımız bazı yöntem ve teknikler; anlatım, gözlem, araştırma, öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, drama ile öğrenme, küçük grup ve büyük grup tartışması, beyin fırtınası, örnek olay, soru-yanıt, gibi yöntem ve tekniklerdir. Etkinliklerde drama ile doğaçlama, rol oynama gibi teknikler ile çocukların kendini rahat bir şekilde ifade etmeleri, kendi başına problem çözmeleri, karşılaştıkları sorunların çözümünde farklı yollar bulabilmeleri rehberlik edilmiştir.

Salı ve Perşembe günlerinde uygulanan eğitim etkinlikleri ilişkilendirilerek etkinliklerle değerlerin temellendirilmesi sağlanmıştır. Değerleri güçlendirmek amacıyla kazanım ve göstergelere sık sık yer verilmiştir. Değerlerin soyut olması nedeniyle bu değerlerin daha kolay edinilmesini sağlamak ve somutlaştırmak amacıyla öğretim ilkelerinden nesnellik kullanılarak yaparak yaşayarak öğrenmeleri, sık sık soru ve cevaplara yer verilerek, beyin fırtınası ve tartışma yapmaları, neden sonuç ilişkisi kurmaları desteklenmiş, değer ve fikirleri tartışmaları yapabilmeleri, olaylara farklı açıdan bakabilmeleri, farklı düşünebilmeleri açısından desteklenmiştir.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı uygulanırken birçok öğretim ilkelerinden yararlanılmıştır. Yakından uzağa ilkesine dayanarak çocukların öncelikle yakın çevresinden başlanarak günlük hayattan örnekler seçilmiştir. Yine aynı şekilde somuttan soyuta ilkesine dayanarak soyut kavramları somutlaştırma yoluna gidilerek aktarılmıştır. Aktivite ilkesinde yararlanılarak değerlerin etkin hale gelmesi ve kalıcılığının sağlanması amacıyla çocukların hem bireysel hem de grup olarak etkin bir şekilde çalışmalarını desteklenmiştir. Sorumluluk ve iş birliği değerine yönelik olarak tohum ekme, çiçek yetiştirme, çeşitli hayvanlara bakma ve beslenme gibi uzun süreli etkinliklere yer verilmiştir. Çocukların yaratıcılıkları desteklenerek, kendilerine

özgü etkinlikler oluşturmalarına fırsat verilmiştir. Bütünlük ilkesine dayanak çocukların sadece değer kazanımlarını değil, sosyal, duygusal ve bilişsel yönelimlerini de faaliyete geçirerek programda bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır.

Dolayısıyla ölçek alt boyut ortalama puanlarının ve ölçek toplam ortalama puanının deney grubu lehine yüksek çıktığı düşünülmektedir. Deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının çocukların değer edinmeleri ve bu değerleri davranışa dönüştürmeleri konusunda etkili olduğu görülmüştür.

Çocukların “Sorumluluk” değerini kazanmaları amacıyla kazanım ve göstergeler geliştirilmiş bu kazanım ve göstergelere uygun olarak resimler, kuklalar, gerçek nesnelere, modeller, eğitim videoları, power point sunumları gibi öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Program etkinlikleri çocukların kahvaltı sonrası sınıfa geldikleri anda başlayacak biçimde düzenlenmiş ve eğitim ortamı önceden hazırlanmıştır. Çocukların sorumluluk değerini özümsemelerini yönelik eğitim programında yer alan eğitim etkinlikleri ile kendisine verilen görevleri yerine getirmeleri, okul ortamında ve ev ortamındaki sorumlulukları yerine getirme, arkadaşlarına karşı olan sorumlulukları yerine getirme, diğer canlılara karşı sorumluluk alma ve yerine getirme, yaptığı işi sonuna kadar devam ettirme, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeleri, grupta sorumluluk almaları, yaşamın devam ettirilmesi için gerekli olan doğal kaynakları tutumlu kullanmaları ve korumaları amacıyla bilinçlendirilerek desteklenmiştir.

Sorumluluk değeri ile ilgili alan yazın incelendiğinde; Unutkan (2007) çalışmasında sorumluluk duygusunun doğuştan gelmediğini erken dönemlerde sosyal çevreden kazanıldığını ve bu konuda ebeveynlerin davranışlarının önemli bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. Aladağ (2009) tarafından yapılan araştırmada; ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerine uygulanacak olan değer eğitim programının “sorumluluk” değerini kazanma düzeylerine etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, değer eğitim programının deney grubu öğrencileri üzerinde sorumluluk değer düzeylerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Şahan (2011) okul öncesi çocukların sorumluluk kazanma düzeylerini okul öncesi öğretmenlerle ve velilerle çalışarak araştırmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda ailelerin sorumluluk duygusunu önemsediklerini ve sorumluluk kazandırmak için istekli gördüklerini ayrıca bunun evde başladığını belirtmişlerdir.

Öğretmenleri ise çocuklara verilen sorumlulukların yerine getirilmesi ile ilgili herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Thornberg ve Oğuz'un (2013) yapmış olduğu araştırmaya katılan İsveçli ve Türk öğretmenler, çocuklara aktarılacak değerleri; merhamet, sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, adil olma şeklinde ifade etmişlerdir. Yapılan bu çalışmaların sonuçları, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Çocukların “Saygı” değerini özümsemelerini sağlamak amacıyla geliştirilen kazanım ve göstergeler, bu kazanım göstergeleri temellendirmek için uygulanan etkinlikler, etkinliklerde kullanılan öğretim materyallerinin çocukların değerleri edinmeleri üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Eğitim programında yer alan eğitim etkinlikleri ile kendisinin ve başkalarının farklı özelliklerinin olduğunu gibi kabul etmeleri, başkaları konuşurken onları dinlemeleri, düşüncelerini kabul etmeleri, duygularını anlamalarını ve kabul etmeleri, başkalarının eşyalarını izin alarak kullanmaları, günlük hayattaki kurallara uyulması gerektiği, farklılıklara saygı göstermeyi, kendi haklarına, başkalarının haklarına ve canlıların haklarına saygı göstermeleri gerektiği, etkinliklerde farklı çocuklarla birlikte yer almayı ve oluşturulan özgün ürünlere saygı duymalarını desteklemek için yakın çevresi ve uzak çevrelerinden oluşan örneklerin olduğu, soyut olan değerleri somut bir hale getirerek çocuklara kazandırılmaya çalışıldığı öğrenme süreçleri yer almaktadır. Örneğin; “Çocukların farklı özelliklerinin olduğu ve kendilerini olduğu gibi kabul etmelerini” parmak izi deneyi, boy ölçme gibi fen etkinliklerle çocukların kendilerinin ve başkalarının fiziksel özelliklerine saygı göstermelerine rehberlik edilmiştir. “Başkaları konuşurken onları dinlemeleri, duygularını anlamalarını, her durumdaki farklılıklara saygı duymalarına” yönelik, çeşitli resimler, beyin fırtınası, örnek olaylar ve drama aracılığıyla doğaçlama, rol oynama ve rol değiştirme, olay canlandırma yapımları ile desteklenmiştir.

Saygı değeri ile ilgili alan yazın incelendiğinde; Gökçek (2007) tarafından yapılan araştırmada, beş ve altı yaş çocuklarına karakter eğitimi programı uygulanmıştır. Programda yer alan özgüven, liderlik, yardımseverlik, saygı, sorumluluk, nezaket, sabır gibi değerlerde programın uygulandığı çocuklarda olumlu farklılıklar görüldüğü tespit edilmiştir. Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu'nun (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere göre öğretilecek değerler arasında ilk sıralarda saygı,

vatanserverlik, sevgi, sorumluluk ve hoşgörü olarak belirtmişlerdir. Yazar ve Erkuş (2013) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenleri öncelikle saygı değerlerinin çocuklara verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ördek (2015) yapılan insancıl değerler eğitimi araştırmasında “saygı, sorumluluk ve merhamet gibi değerlerin kazanılmasında olumlu sonuçlarının olduğu” gözlenmiştir. Yapılan bu çalışmaların sonuçları, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Okul öncesi değer ölçeği aile formundan aldığımız sonuçlara göre, çocukların en fazla edindikleri değer saygı değeri olduğu görülmüştür.

Çocukların “İş birliği” değerini özümsemelerini sağlamak amacıyla geliştirilen kazanım göstergeler, bu kazanım göstergeleri temellendirmek için uygulanan etkinlikler, etkinliklerde kullanılan öğretim materyallerinin çocukların değerleri edinmeleri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Eğitim programında yer alan eğitim etkinlikleri ile başkalarıyla iş birliği yapmasını gerektirecek durumları ifade etme ve iş birliği yapmaları, Grup etkinliklerinde görev almaları, aldığı görevleri yerine getirmeleri, yardıma ihtiyacı olan arkadaşlarına yardım etmeleri, iş bölümüne ve kurallara uymaları, gerektiğinde lideri izlemeleri, ortak bir amaç için birlikte çalışmaları, iş birliği yaparak başladığı işi tamamlamaları, iş birliği sırasında yardım etme ve yardım almaları desteklenmiştir. Okul öncesi eğitim programlarında oyun en önemli etkinliklerden biri olması ve çocukların en iyi öğrenme yolu olmasından dolayı oyun iş birliği değerini edinmeleri amacıyla oyun etkinliklerine yer verilmiştir. Bozkurt (2017), oyun yoluyla gerçekleştirilen değerler eğitiminin etkilerini araştırmıştır. Oyunla değer eğitimi uyguladığı deney grubunun değer kazanımlarında etkili olduğu görülmüştür. İşbirliğine dayalı öğretim ile bireysel ve grup sorumluluklarının farkına varmaları, kendi gruplarını oluşturabilmeleri, grupla birlikte hareket edebilmeleri, grup içi dayanışmaları ve diğer gruplarla etkileşim halinde olmaları sağlanmıştır.

İş birliği değeri ile ilgili alan yazın incelendiğinde; Dinç (2011) ve Alpöge (2011), okul öncesi dönemde çocuklara iş birliği, sorumluluk, sevgi, saygı, dürüstlük ve sabır gibi değerlerin kazandırılabilceğini belirtmişlerdir. Çetingöz (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adayları değer olarak kazandırılabilcek kavramlar olarak en yüksek sıklıkta saygı, sevgi, hoşgörü, arkadaşlık, iş birliği ve empati değerini vurgulamışlardır. Morcom (2016), tarafından

gerçekleştirilen çalışmada asosyal davranışları azaltmayı ve akran iş birliğini geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, değer eğitiminin öğrencilerin ortak ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğu, sosyal uygulamaların desteklediği durumlarda, akran iş birliğinin etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmaların sonuçları, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Çocukların “Dürüstlük” değerini özümsemelerini sağlamak amacıyla geliştirilen kazanım göstergeler, bu kazanım göstergeleri temellendirmek için uygulanan etkinlikler, etkinliklerde kullanılan öğretim materyallerinin çocukların değerleri edinmeleri üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Eğitim programında yer alan eğitim etkinlikleri ile toplum tarafından kabul edilen davranışları göstermeleri, her durumda doğru söylemeleri, verdikleri sözü tutmanın neden önemli olduğunu anlamaları, verdiği sözü yerine getiremediğinde nedenlerini ve sonuçlarını kabul etmeleri, hatalı olduğu davranışta bulunduğu zaman hatasını kabul etmeleri ve çözüm üretmeleri desteklenmiştir. Dürüstlük değerini edinmeleri amacıyla çocuklara drama etkinlikleriyle çocukların kendi duygularını, sorunlarını ifade edebilmeyi, doğru, yanlış gibi kavramları daha kolay algılayabilmeleri, farklı rollere bürünerek farklı deneyimler yaşamalarına katkıda bulunulmuştur. Soyut olguların ve kavramların anlaşılıp somutlaştırılmasına yardımcı olması, hem sosyal olarak hem de duygusal gelişimini olumlu yönde etkilemesi nedeniyle Okul Öncesi Değerler Eğitim Programında gerçek yaşam deneyimleri içeren drama etkinliklerine yer verilmiştir.

Dürüstlük değeri ile ilgili alan yazın incelendiğinde; Uyanık Balat ve Balaban Dağal’ın (2009), okul öncesi dönemde verilebilecek değerler olarak; dürüstlük, saygı, sorumluluk, işbirliği, sabır, değerlerine yer verilmektedir. Thompson (2011), yaptığı araştırmada öğretmenlerin değerler arasında çocuklara açıklanması en zor değerlerin dürüstlük değeri olduğunu vurgulamıştır. Dürüstlüğün öncelikli olarak aktarılması gereken değerler arasında olduğu Erkuş (2012)’ un okul öncesi öğretmenlerin değerlerle ilgili görüşlerini aldığı çalışmada dürüstlük sevgi, saygı ve sorumluluğun önüne geçmiştir. Ogelman ve Erten (2015) tarafından yapılan araştırma da bunu desteklemektedir. Şahin (2017)’in anaokuluna devam eden beş ve altı çocuklarının sahip oldukları değerleri öğretmen görüşlerine göre incelediği çalışmada, çocukların en az edindikleri değer dürüstlük değeri olarak tespit etmiştir. Yapılan bu çalışma okul öncesi değer ölçeği çocuk formundan aldığımız sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Çocukların “Dürüstlük” değerini özümsemelerini sağlamak amacıyla geliştirilen kazanım göstergeler, bu kazanım göstergeleri temellendirmek için uygulanan etkinlikler, etkinliklerde kullanılan öğretim materyallerinin çocukların değerleri edinmeleri üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Eğitim programında yer alan eğitim etkinlikleri ile arkadaşlık kurma, akran gruplarına katılma, arkadaşlarının duygularını anlama ve söyleme, arkadaşlarının düşüncelerini dinleme ve katılma, arkadaşlarının başarılarını değerlendirerek takdir etme, arkadaşları ile sorunlarını farketme ve çözmeleri, sorunları çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım almaları desteklenmiştir.

Dostluk/Arkadaşlık değeri ile ilgili alan yazın incelendiğinde; Çokdolu (2013) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında ikinci kademedeki eğitim gören öğrencilere verilen karakter eğitimi programı ile öğrencilerin çatışma ve saldırganlık davranışlarının önlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada; saygı, dostluk dürüstlük, sabır, doğru davranış, yardım severlik, paylaşma, sorumluluk, adalet, liderlik gibi değerler ele alınmış ve öğrencilerin çatışma ve saldırganlık düzeyinde olumlu gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir. Şahin (2017)’in anaokuluna devam eden beş ve altı çocuklarının sahip oldukları değerleri öğretmen görüşlerine göre incelediği çalışmada, çocukların en fazla edindikleri değer dostluk/arkadaşlık, değeri olarak tespit etmiştir. Yapılan bu çalışmaların sonuçları, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Okul öncesi değer ölçeği çocuk formundan aldığımız sonuçlara göre, çocukların en fazla edindikleri değer dostluk/arkadaşlık değeri olduğu görülmüştür.

Çocukların “Paylaşım” değerini özümsemelerini sağlamak amacıyla geliştirilen kazanım göstergeler, bu kazanım göstergeleri temellendirmek için uygulanan etkinlikler, etkinliklerde kullanılan öğretim materyallerinin çocukların değerleri edinmeleri üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Eğitim programında yer alan eğitim etkinlikleri ile paylaşmanın neden gerekli olduğunu ve önemini anlatmaları, çevresindeki kişilerle neleri paylaşabileceklerini açıklama, çevresindekilerle paylaşmada bulunmayı, paylaşmada bulunurken ve paylaşım yaptıktan sonra duygularını ifade etmeleri desteklenmiştir.

Paylaşım değeri ilgili alan yazın incelendiğinde; Beaty (2006)'e göre, paylaşma değeri okul öncesi dönemdeki çocuklar için anlaşılması en zor değerlerden birisidir. Çünkü çocuklar kendilerine ait olan ve çok sevdikleri bir oyuncakı neden paylaşmaları gerektiğini anlamazlar. Bu yüzden paylaşma konusunda yetişkinlerin mutlaka olumlu örnek olmaları gerektiği ve paylaşma konusunda zorlama yapılmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Bilgen, 2016). Tatlı ve Güngöraytar (2017), tarafından yapılan araştırma sonucuna göre paylaşmak, yardımseverlik, merhamet, sevgi, hoşgörü, vatanseverlik, iyilik, tutumluluk ve dürüstlük değerlerine ilişkin çocukların çizdikleri resimlerinin ve buna yönelik açıklamalarının birçoğunun değerinin gerçek anlamına uygun olduğu görülmüştür. Araştırmamızın sonuçlarına göre paylaşma değerini kolaylıkla kazanabildikleri görülmüştür. Okul öncesi değer ölçeği aile formuna göre en fazla edindikleri değer paylaşma değeri olduğu gözlenmiştir.

Yapılan nitelikli çalışmalarda da görüldüğü üzere; değerler eğitimi, karakter eğitimi gibi eğitim programlarıyla hem okul öncesi dönem çocuklarının hemde ilköğretime devam eden çocukların değerleri temellendirmeleri ve edinmelerinin desteklemesine yönelik araştırmaların olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde deney grubuna uygulanan eğitim programından olumlu yönde etkilendikleri ve bu bulgular deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları puanları karşılaştırıldığında; deney grubu ortalama puanının anlamlı derecede yüksek olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yukarıda belirtilen araştırma sonuçları, araştırmanın “deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programına bağlı olarak çocukların değer kazanımları yükselmiştir” bulgusunu desteklemekte ve benzerlik göstermektedir.

5.1.5. Deney Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile/Öğretmen/Çocuk Formu Verilerinden Elde Edilen Grup İçi Ön Test-Son Test Sonuçları

Okul öncesi değer ölçeği aile formunun deney grubu ön test - son test ve toplam puan sonuçlarına bakıldığında; “Sorumluluk”, “Saygı” “Dürüstlük”, “İş birliği”, “Dostluk/Arkadaşlık”, “Paylaşım” alt boyutları son test puan ortalamalarının puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonucun, deney grubuna uygulanan eğitim programının, çocukların değerler

kazanımında etkili olduğunu açıkladığı söylenebilir. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının çocukların Sorumluluk”, “Saygı”, “Dürüstlük”, “İş birliği”, “Dostluk/Arkadaşlık”, “Paylaşım” değerleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Okul öncesi değer ölçeği öğretmen formunun deney grubu ön test -son test ve toplam puan sonuçlarına bakıldığında; “Sorumluluk”, “Saygı” “Dürüstlük”, “İş birliği”, “Dostluk/Arkadaşlık”, “Paylaşım” alt boyutları son test puan ortalamalarının puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Bu sonucun, deney grubuna uygulanan eğitim programının, çocukların değerler kazanımında etkili olduğunu açıkladığı söylenebilir.

Okul öncesi değer ölçeği çocuk formunun deney grubu ön test/son test ve toplam puan sonuçlarına bakıldığında; “Sorumluluk”, “Saygı”, “Dürüstlük”, “İş birliği”, “Dostluk/Arkadaşlık”, “Paylaşım” alt boyutları son test puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Bu sonuçtan anlaşıldığı üzere Okul Öncesi Değerler Eğitim Programına katılan çocukların değer kazanımlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Bu da Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı uygulanan çocuklarda değer kazanımlarında olumlu bir değişim olduğunu doğrulamaktır. Dolayısıyla ölçek alt boyut ortalama puanlarının ve ölçek toplam ortalama puanının deney grubu lehine yüksek çıkmasının, deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programından kaynaklandığı düşünülmektedir.

“Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı”; zenginleştirilmiş öğretim materyalleriyle desteklenmiş eğitim etkinliklerinden oluşturularak, öğretim yöntemleriyle, düzenli bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Değerlerin somutlaştırılarak kazandırılması için, eğitim etkinlikleri ile, tamamlanmış yapbozlar, kuklalar, geri dönüşüm kutuları, resimli çocuk kitapları, resimli kartlar, duygu kartları, hayvan kartları, yüz ifadesi kartları, çeşitli maskeler gibi görsel materyallerin kullanılmıştır. Bir etkinlik ile birden çok değer edinmeleri sağlanmıştır.

Çocuklardan gerçek meyve istenmiş, araştırmacı tarafından sınıfa gerçek terazi, önlük getirilerek gerçek bir manav ortamı oluşturulması gibi etkinliklerle çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmıştır. Ailelerden çocuklarına ilişkin

fotoğraflarının istenmesi bu fotoğrafların eğitim etkinliklerinde kullanılarak davranış panosu oluşturulmuştur. Geri dönüşüm, çocuk hakları, Picasso ve Hale Asaf gibi değerli ressamın hayatlarını anlatan videoların izletilmesiyle, çocukların uzak çevreleri ile ilgili konularda bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır.

Haftanın iki günü uygulanan eğitim etkinliklerinde yer alan kazanımlar ve göstergelere sık sık alınmıştır. Böylece çocukların, saygı göstermeyi, sorumluluk almayı, aldığı sorumluluğu yerine getirmeyi, doğruluğun ve dürüstlüğün önemini, iş birliği yaparak çalışmayı, paylaşma yapmayı ve önemini anlamaları, arkadaşlık kurabilmeyi, arkadaşlarıyla sorunlarını çözebilmeyi ve böylece değerleri özümsemeleri desteklenmiştir.

Çocukların “Sorumluluk” değerini edinmeleri amacıyla çocukların bireysel ve grup çalışmalarında yer aldığı eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak, “Çocukların kendisine verilen sorumluluğu yerine getirmeleri ve grup içinde sorumluluk almalarını” desteklemek için puzzle tamamlamak, örnek olaylara ilişkin resim, şiir, şarkı, hikaye gibi etkinlikler yapılmıştır. Ayrıca uzun süreli etkinlikler olarak araştırmacı sınıfa süs balığı getirmiş her gün bakımını ve beslenmesini bir çocuk üstlenmiştir. Çocuklarla birlikte sınıfta çiçek tohumu ekilerek kendi çiçeklerini evlerine götürüp bakımlarının kendilerinin üstlenmeleri ve sorumluluk almaları desteklenmiştir. Çocuklar bu etkinliklerle çevrelerindeki canlılara karşı daha duyarlı ve sorumlu davranmalarına rehberlik edilmiştir. Çevreye karşı sorumlulukları ve meslek gruplarının sorumlulukları gibi etkinlikler aracılığıyla çocukların hem bireysel hem de grup olarak çalışmaları sağlanmıştır. “Yaptığı işi sonuna kadar sürdürmeleri” için yarışmalı oyunlar ve hareket etkinlikleri ile psikomotor gelişimleri, sosyal duygusal gelişimleri ve bilişsel gelişimleri desteklenmiştir. “Yaptığı davranışın sorumluluğunu üstlenmeleri” için örnek olaylar ile ilgili sohbet edilmesi, doğaçlama, rol oynama, drama gibi etkinlikler aracılığıyla çocukların düşünceleri hakkında bilgi edinme, kendilerini daha rahat ifade etmeleri, tartışmalara katılmaları ile dil gelişimleri de desteklenmiştir. “Yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan kaynakları tutarlı şekilde kullanmaları” için artık materyallerin değerlendirilerek sanat, proje, fen etkinliklerinin yapılması, geri dönüşüm ile ilgili belgesel izlenmesi, geri dönüşüm kutuları sınıfın çeşitli yerlerine yerleştirilmesi, öğrendikleri bilgileri yaşamda nasıl kullanmaları gerektiği aktarılmıştır.

Sorumluluk değeri ile ilgili alan yazın incelendiğinde; Bu bulguları destekleyen araştırma, Hunt (1981), İnsani Değerler Eğitim Programlarının çocukların sorumluluk arkadaşlık ilişkileri, empati kurma gibi davranışlarında etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonuçları eğitim programının etkili olduğu yönündedir. Viadero (2003)'nun yapmış olduğu araştırmada sorumluluk, iş birliği, empati gibi değerlerin kazandırıldığı değerler eğitimi programının çocukların sorunlu davranışlarında azalma olduğu ve akademik başarılarında artış olduğu görülmüştür. Perry ve Wilkenfeld (2006), tarafından yapılan çalışmada değerler eğitimi programının öğrencilerin sorumluluk alma düzeyini artırması incelenmiştir. Program sonunda değerler eğitimi uygulanan öğrencilerin sorumluluk alma düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sapsağlam (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre üç, dört ve beş yaşındaki çocukların “sorumluluk” değerini algılayabildiklerini vurgulamıştır. Araştırmanın bu bulguları da, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Deney grubu çocuklarına verilen eğitimin alan yazında yer alan araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu ve programın uygulanması sonucu çocukların sorumluluk değerini edinmeleri yönünden katkı sağladığı düşünülmektedir. Okul ncesi Değerler Eğitim Programı kapsamında ele alınan sorumluluk ile ilgili tüm etkinlikler ve bu değerin önemi ayrıntılı şekilde aktarılması çocukların sorumluluk değer puanını artırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocukların “Saygı” değerini edinmeleri amacıyla değerlerin somutlaştırılarak çocuklara kazandırılmaya çalışıldığı eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. rnek olarak; “ocukların kendilerini olduğu gibi kabul etmeleri” için çeşitli legolarla boy lme matematik etkinliği ve parmak izi deneyi yapılarak çocukların kendilerinin ve arkadaşlarının fiziksel özelliklerine saygı göstermeleri sağlanmıştır. “Başkalarının duygularını anlama, sıra olma, sırasını bekleme, başkalarının eşyalarını izin alarak kullanma, günlük yaşamdaki kurallara uymalarını” desteklemek için Türkçe etkinliği, oyun etkinliği, drama etkinliği, müzik etkinliği, okuma yazmaya hazırlık etkinliği, hareket etkinliği ve sanat etkinlikleri bütünleştirilerek uygulanmıştır. “Kendilerinin ve başkalarının haklarına saygı göstermelerini” sağlamak için öncelikle ocuk hakları ile ilgili bilgilendirme videosu izletilerek, ocuk hakları hakkında sohbet edildikten sonra mektup zarflarının içine ocuk haklarını anlatan resimler yerleştirilmiş ve sınıf alanının ortasına asılmıştır. Çocuklardan bu mektupları amaları ve ocuk haklarını içeren resmi yorumlamaları istenmiştir. “Farklı ürünlere saygı duymalarını”

desteklemek için Picasso ve İlk Türk ressamların çeşitli resimleri çocuklara gösterilerek farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak amacıyla çocuklara özgün sanat çalışmaları ile desteklenmiştir.

Saygı değeri ile ilgili alan yazın incelendiğinde; Crowther (1995), Hansen (1995) ve Lickona (1991) yaptığı çalışmada saygılı bireyler olmada model alarak öğrenmenin etkili olduğunu ve bu konuda çocukların daha çok öğretmeni model aldıklarını belirtmişlerdir. Bonnic (2000) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi döneminde uygulanacak olan karakter eğitim programında, saygı, sorumluluk ve iş birliği gibi değerleri ele almıştır. Araştırmanın sonucunda çocuklarda gelişme olduğu belirlenmiştir. Demir (2008) tarafından yapılan çalışmada; adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre, karakter eğitim programının öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Türk (2009) tarafından yapılan çalışmada, eğitimcilerin çoğunluğunun saygı eğitimine ve değerine önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) öğretmenlere göre okul ortamında öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerlerin; saygı, hoşgörü, sevgi ve sorumluluk değerleri olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde de araştırmamızı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Deney grubu çocuklarına verilen eğitimin alan yazında yer alan araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu ve programın uygulanması sonucu çocukların saygı değerini kazanması yönünden katkı sağladığı düşünülmektedir. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı kapsamında ele alınan saygı değeri ile ilgili etkinlikler ve bu değerın öneminin ayrıntılı bir şekilde anlatılması çocukların saygı değeri puanını artırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocukların “İş birliği” değerini edinmeleri amacıyla çocukların yaparak yaşayarak öğrendikleri, gelişimlerinin çok yönden desteklendiği etkinliklerin olduğu eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak; “İş birliği yapmaları ve çaba göstermelerini” desteklemek için “iş birliği yaparak çeşitli resimlerle çiftliği tamamlama etkinliği aracılığıyla çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmıştır. “Gerektiğinde lideri izlemelerini, iş bölümüne uyma,” desteklemek için oyun, türkçe, drama, sanat, müzik, matematik etkinlikleri ve proje çalışmalarıyla iş birliği değerini kazanmaları desteklenmiştir. Çocuklarla iş birliği değeri hakkında

sohbet edilmiş, iş birliği yapmanın önemi ve gerekliliği tartışılmıştır. Grup etkinliklerinde arkadaşlarıyla iş birliği yapmaları, grup içerisinde görev alma, görevini belirlenen süre içerisinde bitirmeye çaba göstermeleri, başladığı işi tamamlamaları ve iletişim becerileri desteklenmiştir.

İş birliği değeri ile ilgili alan yazın incelendiğinde; Fixler (2000); yaptığı araştırmada, iş birliği ve sorumluluk odaklı karakter eğitimi programı hazırlamış, anaokulundaki çocukların karakter eğitimini incelemiştir. İşbirlikçi öğrenme stratejisi ve çoklu zekâ ile karakter eğitimi etkinliklerini müfredatın içine yerleştirmiş, öğretmenlerden ve ailelerden topladığı değerlendirme formları ile bazı çocuklarda karakter gelişiminin düzeldiğini belirtmiştir. Neslitürk (2013) ise oyun ve etkinliklerle çocukların iş birliği becerisinin olumlu gelişmeler gösterdiğini tespit etmiştir. İşbirliği, okul öncesi dönemdeki çocuklar için sosyalleşmenin bir belirtisi olduğu vurgulanmaktadır (Driscoll, Nagel 1999). Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde de araştırmamızı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Deney grubu çocuklarına verilen eğitimin alan yazında yer alan araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu ve programın uygulanması sonucu çocukların iş birliği değerini kazanması yönünden katkı sağladığı düşünülmektedir. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı kapsamında ele alınan iş birliği ile ilgili etkinlikler ve bu değerlerin önemini detaylı biçimde anlatılması çocukların iş birliği değer puanını artırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocukların “Dürüstlük” değerini edinmelerini sağlamak amacıyla eğitim ortamlarının zenginleştirilmiş öğrenme ortamı ve materyallerle desteklediği eğitim etkinlikleri ile gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak; “Toplumda doğru davranışlar göstermeleri” için doğaçlama, rol oynama aracılığıyla drama yöntemi kullanılarak çocukların öğrendiklerini aktarmaları desteklenmiştir. “Doğru ve dürüst davranmaları, verdiği sözleri tutmaları, doğru söylemeleri, toplumsal kurallara uymalarını” desteklemek için sınıfı manava dönüştürülerek manavcı amca isimli hikaye anlatılarak kısa sohbetin ardından doğru tartıyorum draması ile bütünleştirilmiş etkinlikler aracılığıyla çocukların çok yönlü gelişimleri desteklenmiştir. “Sözümde durmak” isimli şarkı çocuklarla birlikte söylenmiş ardından çocuklarla dürüstlük hakkında sohbet edilmiş bu sayede çocukların hem soyut olan kavramları daha kolay anlamaları hemde sözel ifade yeteneklerini geliştirmeleri desteklenmiştir.

Dürüstlük değeri ile ilgili alan yazında incelendiğinde; Wood ve Roach (1999)'ın çalışmasında ilkokul, ortaokul ve lise idarecilerinin %97'si dürüstlüğün okul programında olması gereken en önemli değerlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Dürüst olmak, yardımseverlik, sorumluluk değerlerinin ele alındığı eğitim programları sonucunda, deney grubunda bulunan çocukların programda ele alınan değerler açısından, kontrol grubu öğrencilerine göre, olumlu yönde gelişmiş oldukları gözlenmiştir (Demirhan İşcan, 2007). Hooli ve Shammari (2007) tarafından yapılan araştırmada anaokulu dönemindeki çocuklara ahlâki değerleri öğretme konusunda nitel ve nicel yöntemleri uygulayarak bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; doğruluk, dürüstlük, adalet, merhamet ve sabır değerleri üzerinde durulmuş ve istatistiksel olarak veriler anlamlı bulunmuştur. Pekince (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; öğretmenler tarafından benimsenen değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılma biçimleri ve bunların öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan 68 birinci kademe eğitimciler ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda; öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerlerin; “Dürüstlük ve Sorumluluk” en az tercih edilen değerler arasında ise; “Zevk ve Heyecan Verici Hayat” olduğu tespit edilmiştir. Sapsağlam ve Ömeroğlu (2015) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi etkinliklerinde saygı, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk, nezaket, sevgi, hoşgörü, arkadaşlık ve iş birliği değerlerine yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde de araştırmamızı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Deney grubu çocuklarına verilen eğitimin alan yazında yer alan araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu ve programın uygulanması sonucu çocukların dürüstlük değerini kazanması yönünden katkı sağladığı düşünülmektedir. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı kapsamında ele alınan dürüstlük değeri ile ilgili etkinlikler ve bu değerın öneminin ayrıntılı şekilde aktarılması çocukların dürüstlük değer puanını artırırda etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocukların “Dostluk/Arkadaşlık” değerini edinmelerini sağlamak amacıyla etkinliklerin birbirleriyle bütünleştirildiği ve rol oynama, dramatizasyon, soru cevap, sohbet, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı eğitim etkinlikleri ile gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak; “Çocukların farklılıklara karşı saygı ve hoşgörü gösterebilmeleri ” sağlamak için tavşan ve kaplumbağa çomak kuklaları hazırlanır bir grup engelli ve farklı fiziksel özellikleri olur. Araştırmacı, birinci grup, farklı fiziksel

özellikleri (görme, işitme, yürüme engelli) olan ve arkadaş arayan tavşanlardır. İkinci grup, arkadaş arayan tavşanlarla alay eden tavşanlar. Üçüncü grup, arkadaş arayan tavşanları reddeden, onları aralarına almayan tavşanlar. Dördüncü grup ise arkadaş arayan tavşanları aralarına alan ve onlarla iyi geçinen tavşanlar olacaktır. Drama da gruplar kendilerine verilen rollere göre özgün canlandırmalar yaparak arkadaşlığın önemi, arkadaşlarının duygularını anlama, alay etmenin hissettirdiklerini, empati kurmak gibi kavramları drama ile çocukların düşünmeleri sağlanır. Bu etkinlikte sadece arkadaşlık değeri ele alınmamıştır. Dürüstlük, saygı değerlerindeki de içermektedir. Başka bir eğitim etkinliğinde, çocukların “başkalarının duygularını fark edebilmelerini ve başkalarının duygularını paylaşmalarını, arkadaşları ile sorunlarını çözebilmelerini” sağlamak için, yaptığı hataları düzeltmesinde yardım etmelerinden dolayı çocuklara teşekkür eden ve birbirleriyle problemleri olan çocukların birlikte problemlerini çözmeleri için problem çözme sandalyesi ve barış merdiveni etkinlikleri ile desteklenmiştir.

Okul öncesi değer ölçeği çocuk formu sonuçlarına göre dostluk\ arkadaşlık boyutu diğer değerlerle karşılaştırıldığında en yüksek puana sahiptir. Bu da verilen eğitimin dostluk değerinde etkililiğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Dostluk/Arkadaşlık Değeri ile ilgili Alan yazına incelendiğinde; UNESCO (2005) desteğiyle hazırlanan Yaşayan Değerler Eğitim Program uygulamaları sonuçları da, saygı, iş birliği değerlerinde gelişme görüldüğü, öğrencilerin arkadaşlarıyla olan sorunlarını çözebildikleri belirlenmiştir. Dilmaç, Kulaksızoğlu ve Eksi (2007) tarafından yapılan araştırmada, İnsanî Değerler Eğitimi Programının, öğrencilerin değerleri kazanma düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; deney grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, saygı, dürüstlük, hoşgörü değerlerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Izgar (2013) tarafından yapılan araştırma, 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan değerler eğitimi programının öğrencilerin tutum ve davranışlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Değerler eğitimi programı 8. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık, dürüstlük, sorumluluk, adalet, demokratik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Erikli (2016) tarafından yapılan çalışmada; anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocukları için hazırlanan okul öncesi değerler eğitimi programının çocukların saygı, sorumluluk, dürüstlük, iş birliği, paylaşım ve arkadaşlık değerlerine olan etkisini incelemesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi değerler eğitimi

programının deney grubu çocukların saygı, iş birliği, dürüstlük, arkadaşlık, ve paylaşma ile ilgili değerlerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde de araştırmamızı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Deney grubu çocuklarına verilen eğitimin alan yazında yer alan araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu ve programın uygulanması sonucu çocukların dostluk/arkadaşlık değerini kazanması yönünden katkı sağladığı düşünülmektedir. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı kapsamında ele alınan dostluk/arkadaşlık değeri ile ilgili etkinlikler ve bu değerın öneminin ayrıntılı bir şekilde aktarılması çocukların dostluk/arkadaşlık değeri puanını artırırda etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocukların “Paylaşım” değerini edinmelerini sağlamak amacıyla çocukların bireysel ve grup olarak katıldığı çalışmaların olduğu eğitim etkinlikleri ile gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak; Çocukların “paylaşmanın neden gerekli olduğunu, başkalarına paylaşım yapmayı teklif etmeyi, çevresindekilerle paylaşımında bulunmayı, arkadaşlarıyla oyuncaklarını, eşyalarını, yemeklerini paylaşma gibi etkinlikler aracılığıyla çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmıştır. ”Paylaşmak güzel” isimli şarkı çocuklarla birlikte söylenmiştir. Çocuklar şarkılarla eğlenerek öğrenirler ve aynı zamanda özgüven duygusunu da edinirler. “Paylaşalım kardeşim” etkinliği ile iki büyük kutu hazırlanır. Oyuncak ve kitap kumbarasını çocuklar kendileri süsleyerek kitap ve oyuncakla belirtilen süre doldurduktan sonra araştırmacının belirlediği ihtiyacı olan kardeş okula çocuklarla birlikte giderek kardeş okuldaki çocuklarla tanışmaları, arkadaşlarına ikramlarda bulunmaları, oyuncak ve kitapları hediye etmelerine rehberlik edimiştir. Çocukların sadece eşyalarının değil sevgilerinin, duygularının ve düşüncelerinin de paylaşılması gereken bir değer olduğuna yönelik, Türkçe, drama, sanat gibi etkinlikler bütünleştirilerek uygulanmıştır. Paylaşmanın önemini anlamaları ve yeni arkadaşlar edinmeleri, aynı zamanda ihtiyacı olan kişileri duyarlı davranmayı, yardım etmelerini sağlamak için eğitim programında çocuklara gerçek yaşam deneyimleri yaşatılarak, sosyalleşmelerini, iletişim becerilerinin desteklenmesini sağlayan eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Paylaşım değeri ilgili alan yazın incelendiğinde; Uzmen ve Mağden (2002) tarafından yapılan araştırmada altı yaş çocuklarına uygulanan, paylaşma ve yardımlaşma davranışlarının ele alındığı resimli kitaplar aracılığıyla prososyal

davranışlarını geliştirdiği belirlenmiştir. Tarkoçin, Berktaş ve Uyanık Balat (2013) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerin etkinliklerde kullanılan değerlerin paylaşma, nezaket, yardımlaşma, sorumluluk, adalet saygı, iş birliği ve dürüstlük olarak belirtildiği görülmektedir. Ogelman ve Sarıkaya (2015) tarafından yapılan çalışmada eğitimciler okul öncesi dönem çocuklarına aktarılması gereken değerlerin; sevgi, hoşgörü, paylaşma, saygı, sorumluluk, dürüstlük, yardımlaşma ve iş birliği olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırmalar ve bu çalışma göstermiştir ki paylaşma çocuklara erken yaşlarda sosyalleşme süreci ile birlikte kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde de araştırmamızı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Deney grubu çocuklarına verilen eğitimin alan yazında yer alan araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu ve programın uygulanması sonucu çocukların paylaşım değerini edinmesi yönünden katkı sağladığı düşünülmektedir. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı kapsamında ele alınan paylaşım değeri ile ilgili etkinlikler ve bu değerın öneminin ayrıntılı bir şekilde üzerinde durulması çocukların paylaşım değeri puanını artırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Literatürde yer alan araştırmalara ait sonuçlar, Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Değer Kazanımları Üzerindeki Etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın “deney grubu son test puanları ön test puanlarından anlamlı derecede yüksektir” bulgusunu desteklemekte ve benzerlik göstermektedir. Bu sonuçların bir program dahilinde gerçekleştirilen değerler eğitiminin önemini ve gerekliliğini ortaya koyduğunu gösteren ve araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuklara değerler eğitimi verilmesinin çocukların değer kazanımlarını olumlu yönde desteklediği görülmektedir. Yukarıda belirtilen araştırma sonuçları, araştırmanın “deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Değerler Eğitim Programına bağlı olarak çocukların değer kazanımları yükselmiştir” bulgusunu desteklemektedir.

5.1.6. Kontrol Grubu Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile/Öğretmen/Çocuk Formu Verilerinden Elde Edilen Grup İçi Ön Test-Son Test Sonuçları

Okul öncesi değer ölçeği aile formunun kontrol grubu ön test-son test ve toplam puan sonuçlarına bakıldığında; herhangi bir farklılık bulunmamaktadır.

Okul öncesi değer ölçeği öğretmen formunun kontrol grubu ön test-son test ve toplam puan sonuçlarına bakıldığında; herhangi bir farklılık bulunmamaktadır.

Alan yazına baktığımızda, Değerler eğitiminde yapılan araştırmalarda deney grubunda yer alan katılımcıların lehine anlamlı fark bulunurken, kontrol grubunda yer alan katılımcıların son test puanlarında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (İşcan, 2007; Aladağ, 2009; Samur, 2011; Gündüz, 2014; Atabey, 2014; Erikli, 2016; Yürük ve Atıcı 2017; Bozkurt, 2017;). Yapılan bu çalışmaların sonuçları, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi değer ölçeği çocuk formunun kontrol grubu ön test/son test sonuçlarına bakıldığında; “Saygı”, “İş birliği alt boyutları son test puanları ve toplam puanlarının anlamlı derecede ön test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu iki alt boyutun yüksek çıkması çocukların sadece değerler eğitimi ile ilgili bir eğitim alıp almamasına bağlı olmadığı; ön test ve son test arasında geçen sürede gelişimin devam etmesi, okulda alınan eğitime, okul ortamına alışmasına, gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin değerleri içermesi, ailesi ve çevresiyle olan iletişimine bağlı olarak değerlerin kısmende olsa edinebileceği şeklinde açıklanabilir. Ayrıca kontrol grubunda yer alan çocukların ölçekten aldıkları son test puanlarının yükselmesinin, çocukların gelişim sürecinde olmalarından ve “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında”, değerler eğitime yönelik kazanımların ve göstergelerin yer almasından kaynaklandığı söylenebilir. Buna karşın, kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde, “Sorumluluk”, “Dürüstlük”, “Dostluk/arkadaşlık”, “Paylaşım” alt boyutları ön test/ son test puan ortalamalarının puanlarına bakıldığında herhangi bir farklılık olmadığı açıkça görülmüştür. Diğer alt boyutlarında okuldaki değerler eğitiminin yetersiz kaldığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son testten aldıkları puanlar

karşılaştırıldığında deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.1.7. Deney Grubu Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile/Öğretmen/Çocuk Formu Verilerinden Elde Edilen Son Test/ Kalıcılık Testi Sonuçları

Okul öncesi değer ölçeği aile formu ; deney grubu son test puanları ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında; “Sorumluluk”, “Saygı”, “İşbirliği”, “Dürüstlük”, “Dostluk\ Arkadaşlık”, “Paylaşım” alt boyutları son test ve kalıcılık testi puanları arasında fark olmadığı görülmüştür. Ancak okul öncesi değer ölçeği aile formu deney grubu son test/kalıcılık testi toplam puanları karşılaştırıldığında; kalıcılık testi puanının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Okul öncesi değer ölçeği öğretmen formu ; deney grubu son test puanları ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında; “Sorumluluk”, “Saygı”, “İşbirliği”, “Dürüstlük”, “Dostluk\ Arkadaşlık”, “Paylaşım” alt boyutları son test ve kalıcılık testi puanları arasında fark olmadığı görülmüştür. Ancak okul öncesi değer ölçeği öğretmen formu deney grubu son test/kalıcılık testi toplam puanları karşılaştırıldığında; kalıcılık testi puanının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Okul öncesi değer ölçeği çocuk formu ; deney grubu son test puanları ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında; “Sorumluluk, Saygı, İşbirliği, Dostluk/arkadaşlık, Paylaşım”, alt boyutları puan ortalamaları arasında fark olmadığı saptanmıştır. Dürüstlük alt boyutu son test- kalıcılık testi puanı karşılaştırıldığında: kalıcılık testi lehine yüksek çıktığı saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının çocukların değer kazanımlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. “Sorumluluk”, “Saygı”, “İş birliği”, “Dürüstlük”, “Dostluk\ Arkadaşlık”, “Paylaşım” alt boyutlarının kalıcı olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar, aradan geçen zaman farkına rağmen “Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Değer Kazanımları Üzerindeki” etkisinin kalıcılığının devam ettiği söylenebilir.

Alan yazına baktığımızda, Değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda; Neslitürk'ün (2013), yapmış olduğu araştırmada; anasınıfına devam eden çocukların annelerine verilen Değerler Eğitimi Programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine olan etkisinin incelenmiş ve kalıcılık testi sonucunda da eğitimin etkisinin devam ettiği gözlenmiştir.

Atabey (2014) Sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre çocukların sosyal değerler kazanımında etkili olduğu ve bu etkinin de kalıcı olduğunu tespit edilmiştir.

Ada (2016), yaratıcı dramaya dayalı değer öğretim programının değerler eğitimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarında ön-test, son-test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır.

Bozkurt (2017) yaptığı araştırmada çocuk oyunlarını değerler ile yoğunlaştırarak değerler eğitimini gerçekleştirmeyi ve çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre uygulanan program sonucunda oyunların değerler ile yoğunlaştırıldığında çocuklara değerlerin kazandırılacağı ve değerlerin kalıcı olabileceği gözlenmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde de araştırmamızı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının etkisinin kalıcılığına ilişkin bulgular alan yazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda “Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu” belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle eğitimcilere, araştırmacılara ve ailelere bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının, anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımlarına etkisinin ortaya konması amacıyla yapılan çalışmada, bulgu ve sonuçlara dayalı, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

1. Nitelikli bir değerler eğitim programı hazırlanarak okul öncesi eğitim programına dahil edilmesi, bütünleştirilerek uygulanması önerilir.
2. Okul öncesi eğitim programları düzenlenirken çocukların değer kazanımlarını desteklemek amacıyla değerlere yönelik yeni kazanımlar ve göstergeler hazırlanabilir. Programındaki etkinliklere değer kazanımlarını destekleyici örnekler etkinlikler konabilir.
3. Değerler Eğitim Programının etkili olabilmesi için bu eğitimin okul öncesi eğitimden başlayarak bütün eğitim hayatı süresince müfredatın bir parçası olarak devam etmesi sağlanabilir.
4. Eğitimciler soyut kavram olan değerlere yönelik etkinlikler hazırlarken etkinliklerin somutlaştırılmasına, gerçek materyallerin kullanılmasına ve gerçek yaşam deneyimlerin yaşatılmasına dikkat etmelidirler.
5. Eğitimciler çocuklara değerleri kazandırmak amacıyla eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelere aylık ve günlük planda sık sık yer verebilirler. Bu kazanım ve göstergelere uygun çocukların değer kazanımını artırmak için etkinlikler ve bunlara uygun yöntem ve teknikler uygulanabilir.
6. Öğretmenler eğitim ortamlarını çocukların değerleri kazanmalarını destekleyecek şekilde düzenleyebilir, geçici öğrenme merkezleri oluşturulabilir.

7. Çocuklara değerleri kazandırmak amacıyla öğretmenler etkinliklere uygun öğretim materyaller hazırlayabilirler.
8. Eğitimciler günlük program içinde yer alan etkinlikler sırasında değerleri aktarmak için fırsat eğitiminden yararlanabilirler.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmamızda anasınıfına devam eden beş ve altı yaş çocukları ile yapılmıştır. Benzer araştırmalar farklı yaş gruplarındaki çocuklarla yapılarak yaşlara göre değer kazanımları karşılaştırılabilir.
2. Yapılacak araştırmalarda kardeş sayısı, sosyo ekonomik düzey, sosyo kültürel düzey, ailenin mesleği, ailenin eğitim durumu, ailenin gelir durumu gibi çeşitli değişkenler ile çocukların değer kazanımlarında etkisi olup olmadığı araştırılabilir.
3. Bu araştırma Bursa ilinde gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalar farklı illerde, bölgelerinde ve genelinde yapılabilir. Değerler eğitimi çalışmaları farklı bölgelerde de yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir.
4. Okul Öncesi Değerler Eğitim Programında “Sorumluluk”, “Saygı”, “İşbirliği”, “Dürüstlük”, “Dostluk\ Arkadaşlık”, “Paylaşım” değerlerine yer verilmiştir. Başka değerler eklenerek program geliştirilerek uygulanabilir.
5. Araştırmamız, 12 haftalık bir süre içerisinde yapılmıştır. Gelecek çalışmalarda eğitim süresi uzatılabilir.
6. Okul öncesi döneminde değerler eğitimi almış çocuklar gözlemlenerek bu eğitimin onların gelecek yaşamları üzerindeki etkisi incelenebilir. Okul öncesi eğitim alan ya da alamayan çocukların değer kazanımları karşılaştırılabilir.
7. Değerler Eğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerileri, akademik başarıları, iletişim becerileri gibi alanlardaki etkisi araştırılabilir.

8. Anne-Babaların hatta onlarında anne ve babalarının değerleri ile çocukların değerleri arasında ilişki olup olmadığı karşılaştırılabilir. Anne, babalara ve eğitimcilere yönelik eğitim programları uygulanarak, çocukların değer kazanımları incelenebilir. Aile katılımı da program içine alınarak eğitim desteklenebilir.
9. Okul ncesi Değerler Eğitim Program sürecinde uygulanan ğretim ilke ve yöntemler, farklı araştırmalarda da uygulanarak, bu yöntemlerin hangilerinin çocuklar üzerindeki etkisinin daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 193-196.
- Ada, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Adler, A. (2017). *Çocuk eğitimi*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul:Cem Yayınevi.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414.
- Aktepe, V. (2015). Etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 3, 17-49.
- Aktepe, V. ve Tahiroğlu, M. (2016), Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 42, 361-384,
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpöge, G. (2011). *Okul öncesinde değer eğitimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Altıntaş, M. E. (2012). Bireycilik ve toplumculuk tartışmaları bağlamında değerler eğitimi yaklaşımları. *Değerler Eğitim Dergisi*, 10(24), 31-54.

- Arıdağ, N. . ve Yüksel, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(2), 683-727.
- Arslanoğlu, İ. (2005). Türk değerleri üzerine bir değerlendirme. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 41, 64-77.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslan, Ö. *Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım*. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/325.pdf>, sitesinden 10 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ay, E. (2014). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. R. Turan, K. Ulusoy (Editör), *“Karakter eğitiminde vatandaşlık eğitiminin yeri ve önemi”*, (s.212). Ankara: PegemA.
- Aydın, M. Z. (2003). Ailede ahlak eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt: VII 1 2, s. 125-158.
- Aydın. M. Z., (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, M. Z. ve Kaygusuz, C. (2015). *Aile eğitimi değerler, davranışlar, ilişkiler*. A. Solak (Editör). Ankara: Hegem V Yayınları.
- Aydın, N. H. B. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aytekin, Ö.K. (2010). Okul Öncesi Eğitime Giriş. D. Ekiz (Editör), “*Okul öncesi çocuklarında gelişim ve temel gereksinimler*”. İstanbul: Lisans Yayınları.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Bakır, K. (2014). *Hilmi Ziya Ülken’de ahlaki bir değer olarak “insani vatanseverlik”* İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Uluslararası Sempozyumu C. Gündoğdu (Editör), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları (355-365).
- Balat, G. U. ve Beceren, B. Ö. (2010). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 18(6), 59-63.
- Balat, G. U., Beceren, B. Ö. ve Özdemir, A. A. (2011). The evaluation of parents’ views related to helping pre-school children gain some universal values. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 908-912.
- Balat, G.U. ve Dağal, A. B. (2011). *Okul öncesi dönemde, değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Balat, U. G. (2005). Değerler eğitimi ve değerler eğitimi programları. A.Oktay, ve Ö. Polat.Unutkan. (Der.), *Okul Öncesi Dönemde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Balcı, M. (2014). *Değerleri yaşatmak. değerler sözlüğü*. İstanbul: Ensar Yayınları.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Başal, H. A. (2007). *Gelişim ve psikoloji: nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başdemir, H. Y. (2007). Ahlak metafiziği. R.Kaymakcan ve M. Uyanık (Der.), *Teorik ve pratik yönleriyle ahlak*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Battistich, V. (2008). *Character Education, Prevention and Youth Development*. http://www.character.org/atf/cf/{77B36AC3-5057-4795-8A8F9B2FCB86F3EB} Battistich_Paper.pdf . web adresinden 13 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- Bayhan, P.S. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayram, B. (2014). *Değerler Eğitiminde Montessori Yöntemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Berkowitz M.V. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*,50,153–158.
- Berkowitz, M. W. and Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders. (Character Education Partnership)*. Retrieved September 10, 2005. Retrieved January 20th 2005, from http://www.character.org/atf/cf/{77B36AC3-5057-4795-8A8F-9B2FCB86F3EB}/practitioners_518.pdf, Erişim tarihi: 21 temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- Berkowitz, M. W., ve Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research driven guide for educators*. Washington D.C: Character Education Partnership.

- Bey, M. S. (2002). Eğitim ve toplumsal sorunlar üzerine konferanslar. O. Kafadar ve F. Öztürk (Der.). Ankara: KB Yayınları.
- Bilgen, Ç. (2016). *Hepsi benim paylaşmam: Çocuklar ve paylaşım duygusu*. Boğaziçi Üniversitesi Psikoloji Araştırma ve Uygulama Merkezi. Retrieved March, 6, 2016 from <http://www.bupampsi.boun.edu.tr/?q=tr/node/19>. Sitesinden 13 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Birkan, G. Z. (2016). *Kutadgu Bilig'de değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bridge, B. (2004). *Siz olsaydınız ne yapardınız ?etik değerler eğitim*. İstanbul: Beyaz yayınları.
- Bruno, L. F. C., and Lay, E. G. E (2006). *Personal values and leadership effectiveness*. Papper presented E-Leader Conference, Slovakia.
- Bonnic, F. (2000). *A caring and sharing environment helps teach values in kindergarten students*. Master's Action Reseach Project, Saint Xavier University And Skylight Professional Development Field Based Master's Programme.
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulach, C.R. and Butler J.D. (2002). The occurence of behaviors associated with sixteen character values. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41(2), 200-214.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler öntest- sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: PegemAkademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cesur, S., ve Topçu, M. S. (2010). Değerlerin belirlenmesi testinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması ve yaş, eğitim, cinsiyet ve ebeveyn eğitiminin ahlaki gelişim ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 10(3).
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2). 429-436.
- Clawson, J. C. and Vinson, E. D. (1978). Human values: A historical and interdisciplinary analysis. *Advances in Consumer Research*,(5),396-402. <http://acrwebsite.org/volumes/9454/volumes/v05/NA-05>, sitesinden 25 Temmuz tarihinde alınmıştır.
- Chandler, M. K. (2005). *The effects of character education program on elementary students' prosocial competence*. Unpublished Doctoral Dissertation, Lynn University, United States.
- Crowther, W. (1995). *An independent school library classroom parent partnership program to encourage respect, responsibility, courtesy, and caring for students prekindergarten through eighth grade*. Practicum Papers (043), Nova Southeastern University, Florida.
- Coşkun Keskin, S. (2012). Çocuklar için değer neyi çağrıştırıyor? Değerleri gündelik hayata aktarmaya yönelik bir tespit çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 1491-1512.

- Cottom, C. (1996). "In India / A Bold Experiment in Teaching Values" *International Service Learning & Community Engagement*. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceinternational/1>. Sitesinden 16 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Çağatay, Ş. M. (2009). *Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve karakter gelişiminde okulun rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2005). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlaki gelişim*, R. Arı (Editör). Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Çağlar, A. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. M. Sevinç (Editör) Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Çağlayan, A. (2005). *Ahlak pusulası: Ahlak ve değerler eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S., ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1222.
- Çankırlı, A. (2015). *Ailede ve okulda değerler eğitimi*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Çapoğlu, E. (2015). Ortaokul 8. sınıf türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90-104.
- Çapoğlu, E. ve Okur, A. (2015). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90-104.
- Çarıkcı, İ. H., ve Koyuncu, O. (2010). Bireyci, toplumcu kültür ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 1-18.

- Çelen, N. (2000). Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı üzerine görüşler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1). s. 97-99.
- Çelik, A. T. (2015). Erken çocukluk döneminin, aile ve toplum sağlığı ile demokrasi ve toplumsal gelişim üzerindeki etkileri ve yapılması gereken yatırım ve müdahaleler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (13), s. 240-263.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Çetingöz, D. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 33-52.
- Çiftçi, A. (2005). Değerler Psikolojisi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tr.scribd.com/document/341890824/DE%C4%9EEERLER-PS%C4%B0KOLOJ%C4%B0S%C4%B0>, sitesinden 20 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Çiftçi, N. (2001). Ahlaki yargı testi Mut'un teorisi ve Türkçe versiyonunun geçerliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 295-321.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Çokdolu N. (2013). *Karakter eğitimi programının ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin çatışma çözme ve saldırganlık düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecinde örtük programın etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1513-1534.

- Delattre, E. J., and Delattre, A. B. (1993). Helping Your Child Learn Responsible Behavior (with Activities for Children). <https://eric.ed.gov/?id=ED360098>, sitesinden 15 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Demir, B. (2008). *Adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Demircioğlu İ. ve Tokdemir M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(1) 69-88.
- Demiryürek, G. (2015). *Çağdaş çocuk şiirinde değerler eğitimi (1980'den Günümüze)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Diaz, C. (2009). *Değerler eğitiminde on anahtar sözcük*. (B.Yıldırım, Çev.). İstanbul: Gün yayıncılık.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B. Arıcak, O.T., and Cesur, S. (2014) A validity and reliability study on the development of the values scale in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1661-1671.
- Dilmaç, B. ve Bircan, H. H. (2015). Değerler ve değerler psikolojisi. B. Dilmaç, H. H. Bircan (Editör), "*değer olgusu*", Ankara: PegemAkademi.
- Dinç, B. (2011). Okulöncesi dönemde değerler eğitiminin yeri ve önemi (Editör: Arzu Arıkan). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi, 149-164.

- Driscoll, A. and Nagel, N. G. (1999). *Early childhood education birth 8: The word of children. Families and educators*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım. C. Öztürk (Editör), Ankara: PegemAkademi.
- Doğanay, A., Seggie, F. N. ve Caner, H. A. (2012). Değerler eğitiminde örnek bir proje: Avrupa değerler eğitimi projesi. *Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 73-86.
- Durkheim, E. (2010). *Ahlak Eğitimi*. (O. Adanır, Çev.), İstanbul: Say Yayınları.
- Eidle, W. R. (1993). Values education and self-esteem. *Education*, 113(4), 661-672. <http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA14526403&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=00131172&p=AONE&sw=w&authCount=1&isAnonymousEntry=true>, sitesinden 16Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Ekinci, Y. (2015). Sosyal ve duygusal öğrenme. “Ahilik ve Hoşgörü”. *Türkiye Özel Okullar Derneği Dergisi*. 8(34).
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (1)29-36.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2015). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. H. N. (2015). Değerler ve değerler psikolojisi. B. Dilmaç, H. H. Bircan (Editör) , “*Benlik, Ahlak ve Değerler*”. Ankara: PegemAkademi.
- Erikli, S. (2016). *Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.
- Fixler, B. (2000). A caring and sharing environment helps teach values in kindergarten students, Sant Xavier University& Sky Light Professional Development Field- Based Masters Program/ Chicago, Illinois, May.
- Gordon, T. (2010). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (E. Aksay, Çev.), İstanbul: Profil Yayınları.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Göldağ, B. (2015). *Orta öğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Gömleksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies Dergisi*, 7(1), 1159-1177.
- Graves, C. W. (1965). Value systems and their relation to managerial controls and organizational viability. 2001) *From the Historical Collection of the Work of Dr Clare W. Graves. Great Falls, VA: Clare Graves Society*, 1-12. http://www.clarewgraves.com/articles_content/1965_sample.pdf, sitesinden 26 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- Graves, C. W. (1970). Levels of existence: An open system theory of values. *Journal of humanistic psychology*, 10(2), 131-155. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002216787001000205>, 10 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.

- Graves, C. W. (1974). Human Nature Prepares for a Momentous Leap. *The Futurist*, 72-87. <http://spiraldynamicintegral.nl/wp-content/uploads/2013/09/Graves-Clare-Human-Nature-Prepares-for-a-Momentous-Leap.pdf>, sitesinden 26 Temmuz 2017 tarihinden alınmıştır.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik., H., and Ellias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474. https://www.academia.edu/4788122/Enhancing_SchoolBased_Prevention_and_Youth_Development_Through_Coordinated_Social_Emotional_and_Academic_Learning, sitesinden 10 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Guth, W. T. and Tagiuri, R. (1965). *Personal values and corporate strategies. Harvard Business Review, September–October*, p. 123-132. <https://hbr.org/1965/09/personal-values-and-corporate-strategy>, sitesinden 26 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- Güler, S. (2015). *Sosyal oyunun 48–69 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gümüş, O. (2016). *İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. <https://yadi.sk/d/YPEF30pXEUCDM>, sitesinden 28 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.

- Gürses, İ., ve Kılavuz, M. A. (2016). Kuşakların ahlâkî değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg'in ahlâkî gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(1), 97-117.
- Güven, İ. (2006). Okul öncesi dönemde toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı dramının kullanımı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 99-114.
- Halstead, J.M. and Taylor, M. J. (1996). Values in education and education in values, Bristol-England: Falmer Press, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393218.pdf>, sitesinden 4 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Hamer D. ve Copeland P. (2000). *Genlerimizle yaşamak, onlar neden sandığımızdan daha önemli?* (F. Özbay, Çev.). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Hansen, D. T. (1995). Teaching and the moral life of classrooms. *Journal for a Just and Caring Education*, 2, 59-74.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik* (S. K. Akbaş, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları,
- Hoolı, A. and Shammarı Z. (2007). Teaching and learning moral values through kindergarten curriculum *College Pf Basic Education, Paaet Kuwait, Gulf University For Science And Technology Kuwait Vol: 129* (3), 382-401.
- Hökelekli, H. (2013). *Değerler psikolojisi ve eğitimi (ailede, okulda, toplumda)*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017_1.pdf. Okul öncesi eğitim kurumlarının okul türlerine göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı, Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016- 2017: 23 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=24646>. T.C. (2016). *İstatistiklerle aile*. Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı: 19 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.

- Huitt, W. (2004). Values. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>, sitesinden 31 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- Izgar G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Necmettin Erbakan Üniversitesi Konya.
- İşcan D. C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, C. D. (2014). Öğretmen adaylarının değerler eğitimindeki tercihleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(4). 1206- 1208.
- Josephson, M. (2014). *The six pillars of character* [Online blog]. Los Angeles, CA: Josephson Institute. Retrieved from <http://charactercounts.org/sixpillars.html#sthash.sJwFSV6A.dpuf>, sitesinden 17/07/2017 tarihinde alınmıştır.
- Kandır, A. (2007). *Gelişimde 3-6 yaş: çocuğum büyüyor*. Morpa Kültür Yayınları.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (10. basım). Ankara: Tekışık Yayınları.
- Karakavak Çırak, G. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri Ve Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıöğen (Editör). Anı yayıncılık.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (32.basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karma, E., H. and Kahil, R. (2005). The effect of ‘‘living values: an educational program’’on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33, 2. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-005-0028-0>, sitesinden 17 Ekim 2017 tarihinde alınmıştır.
- Karatekin, K., Gençtürk, E. ve Kılıçoğlu, G. (2013). Öğrenci, sosyal bilgiler öğretmen adayı ve öğretmenlerin değer hiyerarşisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 411-459.
- Kaya, Y., Günay, R. ve Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-37.
- Kaymakcan, R. (2007). Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 2(6), 114-119.
- Kesgin, S. (2015). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki karakter eğitimi programları üzerine bir değerlendirme (Georgia ve Florida örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 117-148.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. (2015). Değerler ve değerler psikolojisi. B. Dilmaç, H. H. Bircan (Editör). ‘‘Değer Davranış İlişkisi’’, Ankara: PegemAkademi.
- Keskin, Y. (2016). Teoriden pratiğe değerler eğitimi. M. Köylü (Editör), ‘‘Değerlere genel bir bakış: tanımı, özelliklerii işlevi ve sınıflandırılması’’, Ankara: Nobel Akademik Yayın.

- Kılınç, F. E. (2015). Okul öncesi ve ilköğretim döneminde değerler eğitimi. S.Yağan Güder (Editör). "Okul öncesi dönemde değerlerin kapsamı", Ankara: Eğiten kitap.
- Kıroğlu, H. (2009). *Karakter eğitimi yaklaşımlarına eleştiriler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Koç, M., Çolak, T. S., Kocaman, O. ve Bayraktar, B. (2009). Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre üniversite öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki etkileşimin ahlaki düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* <http://www.insanbilimleri.com>. Sitesinden 17 Ekim 2017 tarihinde alınmıştır.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (55). 194-196.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., ve Çokluk, Ö. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: PegemAkademi.
- Kuçuradi, İ. (2016). *İnsan ve değerleri*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Kupchenko, and Parsons, (1987). *Ways of teaching values, an outline of oix values approaches* (ERIC Document Reproduction Service No: 288806), <https://eric.ed.gov/?id=ED288806>, sitesinden 29 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Editör) *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuşdil, M. E., ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.

- Kutlutürk, G. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2 Ders Notu*. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. and Schaps and Lewis, (2007). CEP's Eleven Principles of Effective Character Education, Character Education Partnership, www.character.org. sitesinden 21 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- Lovat, T. (2017). Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education*, 46(1), 88-96.
- Mehmedoğlu, Y. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar M. Sevinç (Editör). *Erken çocuklukta din ve ahlak gelişimi*. İstanbul: Morpa.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1(1) 93-108.
- Mızıkacı, F. (2015). Değerler eğitimi ve eğitim programları. https://www.researchgate.net/publication/281740741_DEGERLER_EGITIMI_VE_EGITIM_PROGRAMLARI, sitesinden 20 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası (KEYİS) ve Türkçeye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 99-130.
- Morcom, V. E. (2016). Scaffolding peer collaboration through values education: Social and reflective practices from a primary classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 81-99.

- Murray, (1992). *Moral development and moral education: an overview*. Nel Noddings Book. The Challenge to Care in Schools New York: Teachers College Pres. <http://tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/overview.html>. web adresinden 8 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Nazıroğlu, B., Gün, A., Kılıç, A. ve Kaya, F. (2016). Teoriden pratiğe değerler eğitimi. M. Köylü (Editör), “*Temel Ahlaki Değerler*”. Ankara: Nobel Akademik Yayın.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5–6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Neslitürk, S. ve Çeliköz, N. (2015). Okul öncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 19-42.
- Ogelman, H. G., ve Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları okul öncesi dönem*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (2007). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Okumuş, E. (2010). Toplum ve Ahlak Eğitimi. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*. (6), Sayı: 18. 28-32.
- Olmo, B. G. (1974). Values education in the New Jersey secondary curriculum. <https://eric.ed.gov/?id=ED099263>, sitesinden 17 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Onat, M. (1983). “0-6 Yaşçocuklarının sosyalleşmesi açısından arkadaşlık ilişkileri”. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*. 15(25). 18-19.

- Oral, T. (2015). Değerler ve değerler psikolojisi. B. Dilmaç, H. H. Bircan (Editörler) , *Psikolojik perspektifden değer kavramı*. Ankara: PegemA.
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1(2), 37-61.
- Ömeroğlu, E., ve Ulutaş, İ. (2007). Çocuk ve ergen gelişimi. İstanbul: Morpa Yayınları,
- Ördek, S. (2016). *İnsancıl değerler eğitimi programının hayvan temalı etkinlikler aracılığıyla okul öncesi eğitimde uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 190-210.
- Özden Y.(2002). Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm, (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme, (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özen, Y. (2011). Etik mi? ahlak mı? modernite mi? medeniyet mi. Değerler eğitimine sosyal psikolojik bir yaklaşım. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 63-87.
- Özer, K. (2002). *İlköğretim 4-5. sınıflarda Türkçe öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımına yönelik bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özmert, E. N. (2005a). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-I: Beslenme. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48: 179-195.

- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özyurek, A. ve Tezel Sahin, F. (2005). Beş ve altı yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Pekince, D. (2010). *Değerlere dayalı sınıf yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Perese (2005), *Saygı "Yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanmış 69 etkinlik"*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Perry, A.D. and Wilkenfeld, B.S (2006). Using an agenda setting model to help students develop, exercise participatory skills and values. *Journal of Political Science Education*, 2, 303-312.
- Pighin, G. (2005). *Çocuklara değer aktarımı*. (A. Y. Gök Çev.). İzmir: İlya Yayınları.
- Refshauge, A. (2004). *Values in NSW public schools*. Department of Education and Training. https://education.nsw.gov.au/policy-library/related-documents/pd_05131_Values.pdf, sitesinden 19 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitimine yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 244-264.
- Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi teoriden uygulamaya*. E. Ömeroğlu (Editör). Ankara: Pegem Akademi.

- Sapsağlam, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42 (189), 287-303.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesi' ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarıaslan, F. (2016). Amen filmindeki Riccardo Fontana karakterinin Kohlberg'in ahlâk gelişim evreleri açısından değerlendirilmesi. *Ulakbilge*, 4(8), 325-335.
- Schwartz, S. H. and Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 550-562. <http://psycnet.apa.org/buy/1988-01444-00>. sitesinden 17 Ağustos tarihinde alınmıştır.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.15404560.1994.tb01196.x/full> sitesinden 19 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Selçuk, E. (2016). *Okullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sırrı, V. ve Mehmedoğlu, A. U. (2015). Karakter eğitimi: dün, bugün ve yarın/Character Education: Yesterday, Now and Tomorrow. *Journal of History Culture and Art Research*, 4(1), 121-144.
- Snook, I. (2007). *Values Education in Context*. D.N. Aspin and J.D. Chapman (eds.), Values Education and Lifelong Learning, 80-92.

- Söylemez, S. (2007). *Çocuk ve disiplin. "Çocuğumu nasıl yetiştirmeliyim"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sözkesen, A. (2015). *60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Aydın.
- Şahan, B. (2011). *Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin sorumluluk kazanma düzeylerinin öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Şahin, H. (2017). Resmi anaokuluna devam eden çocukların öğretmen görüşlerine göre sahip oldukları değer düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies Dergisi*, 12/28, 663-680.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32. 31-48.
- Şirin, N., Şafak, M., Yuvacı, Z., Gür, Ç., Koçak, N. ve Koç, I. (2016). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarına etkisinin incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 262-263.
- T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (2010). *Türkiye’de Aile Değer Araştırması*, Ankara.
- Tahiroğlu, M. (2013). İlkokul sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin geliştirilmesine yönelik performans görevi uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1843-1862.
- Tahiroğlu, M., ve Aktepe, V. (2015). Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen etkinliklerin demokratik algı ve davranışlar üzerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 12, (30), 309-345.

- Tahiroğlu, M. (2014). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi etkinlik örnekleri: ilkokul 4. sınıf ”. R. Turan ve K. Ulusoy. (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tarhan, N. (2009). nce dürüstlük ve açıklık. <http://www.nevzattarhan.com/once-durustluk-ve-aciklik.html>, sitesinden 10 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Tarhan, N. (2015). *Değerler psikolojisi ve insan. güzel insan modeli ailede, toplumda, siyasette değerler psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarkoçin, S., Berktaş, D. ve Uyanık Balat, G. (2013). Okul ncesi ğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve ğretim Dergisi*, 3(2), 37-49.
- Tatar, A. F. (2009). *Okul ncesi eğitiminde (5–6 yaş) hoşgörü eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Tatlı, S., Aytaş, F. A. G. (2017). Okul ncesi dönem çocuklarının değerlere ilişkin algıları ve bunları ifade etme biçimlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 331-354.
- TDK, (2017). Büyük Türkçe sözlük. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59441608d3d0e4.93224874 sayfasından 16 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi değerler eğitiminde Kutadgu Bilig’in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3). 2-5.
- Temur Doğan . ve Yuvacı Z. (2014). Okul ncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 122-149.
- Thompson, M. (2011). Developing moral values in children: observations from a preschool. *Ife Psychologia*; 19(2), 394-411.

- Thornberg, R. and Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.
- Thornberg, R. (2016). Values education in Nordic preschools: A commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241-257.
- Tillman, D. (2000). *8-14 yaş grubu öğrencileri için yaşayan değerler eğitimi etkinlikleri*. (V. Aktepe, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tuğrul, B. (2013). Değerlere değer vermek. *Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu*, 28-29 Mayıs 2014, Antalya: Antalya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü,
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (2014). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler), *Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi"*, Ankara: PegemA.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü. (2016). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts. Sayfasından 20 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Ulusoy, K. ve Aslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak "değerler eğitimi". R. Turan ve K. Ulusoy. (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Unicef Report, The State Of The World's Children 2012. http://www.unicef.org/sowc2012/pdfs/SOWC-2012-Main-Report_EN_21Dec2011.pdf.sitesinden 15 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.

Unutkan, Ö P. (2007). Okul öncesi dönemde sorumluluk eğitimi. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Der.), *Okul öncesi dönemde güncel konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

US Department of Education. (2007). *Character education. Our shared responsibility*. Retrieved from US Department of Education. <http://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html>,sitesinden 14/07/2017 tarihinde alınmıştır.

Uyanık Balat, G. ve Balaban Dağal, A. (2009). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Uyanık Balat, G., Yalçın, A., Yemenici, F., Sabancı, H., Kalaycı, K. K., Halisdemir, M. ve Ünsal, Y. (2012). *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri*. Ankara: Pegem.

Uyanık B. G., Özdemir B., B. ve Adak Ö. A. (2011). The evaluation of parents' views related to helping pre-school children gain some universal values. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (15), 908-912.

Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarılarının değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 263-277.

Uzmen, S., ve Mağden, D (2002). Okul öncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlardan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.

Ülken, H. Z. (2016). *Bilgi ve değer*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

- Üste, R. B. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Akademik Bakış Dergisi* , 7(1), 296-297.
- Viadero, D., (2003). *Nice work, education week*, 22 (33), 38-42. http://www.responsiveclassroom.org/sites/default/files/pdf_files/nicework.pdf. 19 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- Wood, R. W. and Roach, L. (1999). Administrators' perceptions of character education. <https://cnx.org/contents/Cm9f2UkA@2/Character-Education-An-Histori>, 10 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Wright, D. and Croxen, M. (1989). Ahlak yargısının gelişimi (D. Öngen, Çev). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 289-310.
- Yalçınkaya, M. (2016). *Mantık ve değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sivas.
- Yapıcı, M. ve Ş. Yapıcı (2005). Çocukta ahlaki gelişim. 5(3), 1-9. <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=243>, sitesinden 8 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.
- Yavuzer, H. (2010). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 Yılı* (25. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2015). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna... çocuk psikolojisi* (38. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yayınlar, M. K. (2007). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı ve Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*.
- Yayla, A. (2005). Kant'ın ahlak eğitimi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 73-86.
- Yazar, T. ve Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196 - 211.

- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yılmaz, H. (2004). Hz. Peygamber'in eğitiminde bir ilke olarak hoşgör, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), ss.109-132.
- Yılmaz, H. (2010). Çocuğun ailede kazanacağı önemli bir değer: Kanaatkârlık. *Eğitime Bakış Dergisi*, (18), 55-58.
- Yılmaz, N. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. Sevinç (Editör). *Türkiye'de okul öncesi eğitimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1983). *Çocuk Ruh Sağlığı*, 5. Basım, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlâk eğitiminde örtük program: yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlâkî değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2). 307-338.
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö. (2001) *Okulöncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*, İstanbul: Yapa Yayınları.
- Zorec, M. B. (2006). *Preschool teachers' attitudes and the hidden curriculum. Democracy and culture in early childhood education symposium*. European Early Childhood Education Research Association, Iceland.

EK- H : ÖZGEÇMİŞ

TUBA BAKAN

EĞİTİM:

LİSANS: ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ

İŞ DURUMU:

YENİBOSNA ÇOK PROGRAMLI ANADOLU MESLEK LİSESİ: ÇOCUK
GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ

ERDOĞAN ŞAHİNOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU: OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLİĞİ

YİĞİTLER İLKÖĞRETİM OKULU: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ

ADRES:

Yıldırım/ BURSA

E-MAIL: bakantuba48@gmail.com