

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ 6 YAŞ
ÇOCUKLARININ SOSYAL VE DUYGUSAL
GELİŞİMLERİNE ETKİSİ

Ayşe ÖZTÜRK SAMUR

DOKTORA TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Engin DENİZ

Konya-2011

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
Bilimsel Etik Sayfası	iv
Doktora Tezi Kabul Formu.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	xi
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç.....	3
1.2.1. Alt Amaçlar.....	3
1.3. Denenceler.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Sayıtlar	8
1.6. Sınırlılıklar.....	9
1.7. Tanımlar	9
BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Değer Kavramı	11
2.2. Değerler Eğitimi, Karakter Eğitimi ve Ahlâk Eğitimi.....	14
2.2.1. Değerler Eğitimi	14
2.2.2. Karakter Eğitimi	16
2.2.3. Ahlâk Eğitimi.....	21
2.3. Değer Teorileri	23

2.3.1. Rokeach'ın Değer Teorisi	23
2.3.2. Schwartz'ın Değer Teorisi	24
2.3.3. Hofstede'nin Değer Teorisi.....	25
2.3.4. Graves'in Değer Teorisi.....	26
2.3.5. Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Teorisi	28
2.3.6. Spranger Değer Teorisi.....	28
2.4. Değer Gelişimini Etkileyen Faktörler	29
2.5. Demokrasi ve Değer İlişkisi.....	31
2.6. Neden Değerler Eğitimi?	33
2.7. Sosyal Gelişim.....	36
2.8. Duygusal Gelişim.....	38
2.9. Sosyal Duygusal Gelişimi Etkileyen Faktörler	40
2.10. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi ve Sosyal Duygusal Gelişim	45
2.11. Türkiye'de ve Yurt Dışında Sosyal ve Duygusal Gelişimle İlgili Yapılan Araştırmalar	50
2.12. Türkiye'de ve Yurt Dışında Değerler Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar 57	
BÖLÜM III.....	65
YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırma Modeli	65
3.2. Çalışma Grubu	66
3.3. Veri Toplama Araçları	73
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	75
3.5. Verilerin Toplanması.....	75
3.6. Değerler Eğitimi Programının Hazırlanması	75
3.7. Değerler Eğitimi Programının Uygulanması.....	85
3.8. Değerler Eğitimi Programının Amaçları	86
BÖLÜM IV	94

BULGULAR.....	94
BÖLÜM V.....	112
TARTIŞMA VE YORUM.....	112
BÖLÜM VI.....	119
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	119
KAYNAKÇA.....	121
EKLER.....	145

Bilimsel Etik Sayfası



T.C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

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

Ayşe ÖZTÜRK SAMUR

Doktora Tezi Kabul Formu



T.C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

..... tarafından hazırlanan başlıklı bu çalışma/...../..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. M.Engin DENİZ

Başkan

Prof. Dr. Ramazan ARI

Üye

Yrd. Doç. Dr. Aysel ÇAĞDAŞ

Üye

Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Üye

Doç. Dr. S. Sunay YILDIRIM

Üye

DOĞRU

ÖNSÖZ

İnsanların toplum içinde yaşamaları, diğer insanlarla sosyal ilişkiler kurmaları, onlara bir takım yetkiler sağlarken, bazı sorumluluklar da getirir. Bu yetki ve sorumlulukları sağlıklı bir şekilde kullanamayan bireyler ise toplumsal kargaşaya neden olur. Bireylerin bu yetki ve sorumluluklarını sağlıklı bir biçimde kullanmaları ailede, okulda ve toplumda alacakları eğitim ve öğretime bağlıdır. Çocuk önce aile içinde sevgi ve saygı ortamında büyümeli, evde anne baba ve diğer yetişkinler, okulda öğretmen ona iyi bir model olmalıdır. Oysaki çocuklarımızdan bizden görmedikleri sevgi ve saygının, iyi alışkanlıkların, üstün başarıların, harkulade yeteneklerin beklentisi içindeyiz. Bunun yanında sadece yakın çevresi değil dünyanın bir ucundaki “pop star” da çocuğa model olmaktadır. Bu küresel dünyanın engel olunamaz bir getirisiidir. Küreselleşme ile bizlere daha kolay ulaşan teknoloji, küreselleşen dünyayı evlerimize taşımaktadır. Teknolojideki bu hızlı ilerleme, yaşamı kolaylaştırmak için yapılan bu icatlar insanlar üzerinde bazı olumsuzluklar yaratabilmektedir. İletişim ve teknoloji alanındaki gelişmeler bir yandan insanları birbirine yaklaştırırken bir yandan da onları en yakınlarından uzaklaştırabilmektedir. Dünyanın diğer ucundaki insanlarla iletişim kurabilen birey okulda veya işyerinde arkadaşlarıyla, sokakta komşularıyla ve hatta evde ailesiyle iletişim kurmakta zorluk yaşayabilmektedir. İnsanlar sanal dünyada yaşamayı tercih etmekte, sanal dünya da sohbet edip, oyun oynamakta hatta çiftlikler kurup bitki yetiştirip hayvan beslemektedir. İnsanların bu dünyayı tercih etmelerindeki en büyük neden ise bu dünyada sınırların ve kuralların olmaması, sorumluk gerektirmeyen sınırsız bir yetkiye sahip olmaları olarak gösterilebilir.

Bu noktada mevcut sorunların çözümü ve ideal toplumun oluşturulması için bazılarını unuttuğumuz bazılarını uygulamadığımız evrensel değerleri, tekrar gün yüzüne çıkarıp günlük hayatımızda uygulamaya başlamalıyız ve mümkün olduğunca erken harekete geçmeliyiz. Bunun için önce çocuğun ilk okulu olan aile, bundan sonra ise resmi bir eğitim kurumu olarak okul öncesi eğitim bu görevi üstlenmelidir. Değerlerin kazandırılması çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlayacak, bir döngü olarak sosyal ve duygusal yönden gelişmiş bireyler değerlerini tutum ve davranış olarak daha sağlıklı sergileyebileceklerdir. Bununla birlikte değerlerin öğretimi yalnızca sosyal hayatın düzenlenmesine değil aynı zamanda bireyin akademik ve özel yaşamlarında başarıya ulaşmasına da katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan değerler eğitimi programının çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulguların, değerler eğitiminin çocukların sosyal duygusal gelişimlerine etkisi ve değer öğretimine erken yaşlarda başlamının önemine dikkat çekmek, farklı düzeylerde değerler eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlamak açısından faydalı olacağı düşünölmektedir.

Bu çalışmada, bana yardım eden ve destek sağlayan, akademik gelişimime ve araştırmaya katkı sağlayan kişilere teşekkür etmek istiyorum.

Yüksek lisansla başladığım akademik yaşantımda önce yüksek lisans, şimdide doktora tez danışmanlığını yapan, bugüne kadar önemli kararlarımda bana destek olan, akademik yaşantımın şekillenmesinde büyük rol oynayan, çalışmalarımın her aşamasında akademik bilgi ve deneyimleriyle bana ışık tutan danışmanım sayın Doç. Dr. M. Engin DENİZ'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Lisans yaşantımla birlikte hocam olan, asistanlığımda, yüksek lisans ve doktora çalışmalarım süresince her zaman kapısını alabildiğim, fikirlerimi demokratik bir ortamda tartışabildiğim, akademik gelişimim konusunda her zaman kolaylık sağlayan, sıra dışı bakış açısıyla bana yol gösteren sayın hocam Prof. Dr. Ramazan Arı'ya sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alan ve tezimin şekillenmesinde fikirlerini aldığım çok değerli hocam Yard. Doç. Dr. Aysel ağdaş'a teşekkür ederim. Değerler eğitimi konusunda çalışmama destek olan, fikirlerini ve kaynaklarını benimle paylaşan değerli hocam Dr. Bülent Dilmaç'a, programımın hazırlanması sırasında fikir ve önerileriyle programımı geliştirmeme yardımcı olan sayın hocam Dr. Gülden Uyanık Balat'a teşekkürlerimi sunarım. Uygulamama destek olan öğretimlere, anlayışları ve yardımları için, araştırmama katılan öğrencilerime bana tekrar anasınıfı öğretimliği duygusunu yaşattıkları için teşekkür ederim.

Program uygulamalarımız aynı dönemlere denk gelen, deneyimlerimizi, duygularımızı ve düşüncelerimizi paylaştığımız çok sevgili arkadaşım Sema Büyükaşkapu'ya, yaşamımızın birçok noktasındaki benzerliklerin bizi birbirimize daha çok yaklaştırdığına inandığım sevgili arkadaşım Neslihan Durmuşoğlu Saltalı'ya teşekkür ederim.

Yıllar önce "gidebildiğin yere kadar git kızım" diyerek beni yüreklendiren dedeme, programımın uygulama aşamasından yazımına kadar her zor anımda yanımda olan, bana

anne babalık yapmakla kalmayıp torunları Nil'e dedelik ve anneannelik yapan bizi yalnız bırakmayan aileme sonsuz teşekkürler.

Tezimin programını yazarken hissettiğim varlığını, uygulamalarım esnasında küçük tekmeleriyle daha da hissettiren ve şimdi tatlı gülücüğü, kokusu ve sesiyle benim en büyük motive kaynağım, yaşam kaynağım olan can kızım Nil'e hep yanımda olduğu için binlerce teşekkürler.

En büyük teşekkür ise canım eşim Ersin Samur'a... Hayatıma girdiğinden beri hayatımı zorlaştırmayıp kolaylaştırdığın, tezim için koyduğum ilk noktadan son noktaya kadar verdiğin emek, programım için şarkılar yazarken bile bana eşlik ettiğin, hatta söylediğin ve beni güldürdüğün, en çekilmez olduğum anlarda bile benim yanımda olduğun, sabırla beni dinleyip sabırla fikirler ürettiğin ve bu yorucu süreçte kızımıza çok iyi babalık yaptığın için sana binlerce kez teşekkür ederim...

Ayşe ÖZTÜRK SAMUR

Türkçe Özet Formu



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşe ÖZTÜRK SAMUR	Numarası 064138031002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı	
	Danışmanı	Doç. Dr. M. Engin DENİZ	
Tezin Adı		Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi	

ÖZET

Bu araştırmada Değerler Eğitimi Programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının “sosyal ve duygusal gelişimleri”; bağımsız değişkeni ise “değerler eğitimi programı”dır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullardan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen, Çumralıoğlu İlköğretim Okulunun anasınıflarında eğitim görmekte olan, altı yaş grubundaki 22 deney 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 44 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, genel bilgi formu, Epstein ve Synhorst (2009) tarafından geliştirilen ve Öztürk Samur, Deniz, Durmuşoğlu Saltalı ve Arı (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanıp altı yaş çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği

(Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale PreBERS) kullanılmıştır. Ölçek, çocuklar için, program öncesi ve sonrasında öğretmenleri tarafından doldurulmuş; ayrıca deney grubu için eğitim programı bitiminden sekiz hafta sonra tekrar doldurulmuştur.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 14.0 paket programıyla analiz edilmiş, verilerin analizinde; frekans ve yüzde, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi uygulanmış, bulgular aşağıda özetlenmiştir:

- Deney ve kontrol gruplarının duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal duygusal gelişim son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Aileye aitlik puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.
- Deney grubu çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest/sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, sontestlerin öntestlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Kontrol grubu çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest/sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Aileye aitlik, alt boyutunda ise sontestlerin öntestlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Deney grubu çocukların sontest/izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuç eğitim programının etkilerinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde desteklediğini söyleyebiliriz.

İngilizce Özet Formu



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşe ÖZTÜRK SAMUR	Numarası 064138031002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı	
	Danışmanı	Doç. Dr. M. Engin DENİZ	
Tezin İngilizce Adı		Effects of Values Education Program on Social Emotional Development of Six Year Old Children	

ABSTRACT

In this study, effects of Values Education Program on social emotional development of six year old children attending preschool are examined. Dependent variable of the study is “social emotional development” of six year old children attending preschool; and independent variable is Values Education Program.

The study was implemented in Cumralıoğlu İlköğretim Okulu bound to Konya National Education Authority. The school is randomly chosen and study group of the research composed of six year old 44 students (22 experiential group, 22 control group) attending preschool classes in this school.

As data collection devices general information form and Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale (PreBERS) developed by Epstein and Synhorst (2009). PreBERS’ adaptation into Turkish and validity and reliability study for six year old

children is done by Öztürk Samur, Deniz, Durmuşoğlu Saltalı and Arı (2009). The scale is filled by teacher for children before the study, at the end of the study and 8 weeks later for the experiential group again.

Data gathered in the study is analyzed with SPSS 14.0. While analyzing data frequency, ratio, Mann Whitney U Test, Wilcoxon Signed-rank Test are used and findings are summarized below:

- There is a significant difference between experiential and control groups' scores from emotional regulation, school readiness, social confidence and total post-test social emotional development in favor of experiential group. There isn't a significant difference in family involvement scores.
- There is a significant difference between pre-test and post-test scores of experiential group from school readiness, social confidence, family involvement and total social emotional development; it is seen that post test scores are significantly higher than pre-test scores.
- There is not a significant difference between pre-test and post test scores of control group from emotional regulation, school readiness, social confidence, and total social emotional development. In family involvement sub-dimension post-test scores are significantly higher than pre-test scores.
- There isn't a significant difference between experiential group's post-test scores and monitoring test scores. This finding can be interpreted as the effects of the education program are long lasting.

In the light of the findings it can be said that Values Education Program supports children's social emotional development in a positive way.

KISALTMALAR

OÖDDDÖ : Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği

DEP : Değerler Eğitimi Programı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Deseni	65
Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Düzenleme Öntest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, z ve p Değerleri	67
Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Okul Hazırbulunuşluğu Öntest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri	67
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Güven Öntest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri	68
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Aileye Aitlik Öntest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri	69
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Toplam Sosyal ve duygusal Gelişim Öntest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, z ve p Değerleri	69
Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	70
Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	71
Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne ve Babalarının Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları	71
Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımları	72
Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne ve Babalarının Çocuk Sayılarına Göre Dağılımları	72
Tablo 12: Değerler Eğitimi Programı ve 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlarının Karşılaştırılması	86
Tablo 13: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları Düzenleme Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	96
Tablo 14: Deney Grubu Çocuklarının Okul Hazırbulunuşluğu Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	97
Tablo 15: Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Güven Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	97
Tablo 16: Deney Grubu Çocuklarının Aileye Aitlik Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	98

Tablo 17: Deney Grubu Çocuklarının Toplam Sosyal ve Duygusal Gelişim Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	99
Tablo 18: Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Düzenleme Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	100
Tablo 19: Kontrol Grubu Çocuklarının Okul Hazırbulunuşluğu Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	101
Tablo 20: Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Güven Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	102
Tablo 21: Kontrol Grubu Çocuklarının Aileye Aitlik Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	102
Tablo 22: Kontrol Grubu Çocuklarının Toplam Sosyal ve Duygusal Gelişim Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	103
Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Düzenleme Sontest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri	104
Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Okul Hazırbulunuşluğu Sontest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri	105
Tablo 25: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Güven Sontest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri	105
Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Aileye Aitlik Sontest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri	106
Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Toplam Sosyal ve Duygusal Gelişim Sontest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri	107
Tablo 28: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları Düzenleme Sontest/Kalıcılık Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	108
Tablo 29: Deney Grubu Çocuklarının Okul Hazırbulunuşluğu Sontest/Kalıcılık Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	108
Tablo 30: Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Güven Sontest/Kalıcılık Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	109
Tablo 31: Deney Grubu Çocuklarının Aileye Aitlik Sontest/Kalıcılık Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	110
Tablo 32: Deney Grubu Çocuklarının Toplam Sosyal ve Duygusal Gelişim Sontest/Kalıcılık Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri	111

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Gelişen teknoloji, bilgi oluşturma ve aktarımı sürecinde eğitime büyük ivmeler kazandırmıştır. İnsanlar arasındaki bilgi alışverişi hızlanırken, insan-insan ilişkisi zayıflamış; ikincil hale gelmiştir. Bilgi iletişim araçları, bilgi aktarırken ne yazık ki değer aktaramamıştır. Bu yetersizlik eğitim kurumlarındaki değerler eğitimini daha da önemli kılmıştır (Çağlar, 2010).

Değerler insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir. Sosyal bilimciler değerlerin, insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerler, davranışı yönlendiren tutumlar için genel bir çerçeveyi biçimlendirir ve bu çerçevede bireyin diğerlerine karşı davranışlarını yönlendirir (Demirhan İşcan, 2007). Belkin (1988) değerlerin, bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını ifade eder. Psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi değer kavramı ile yakından ilgili davranış bilimcilerince geliştirilen yöntemler ve ulaşılan sonuçlar bakımından, değer kavramı üzerinde büyük çapta tutarlılık kazanıldığı görülmektedir. Sonuç olarak, bireylerin her davranışı dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir görüşüne ulaşılmıştır (Akt.: Özgüven, 2003).

Sosyal davranış olarak adlandırılan değerler, hemen hemen tüm davranış türlerinin “sosyal eylem, tutumlar, ideoloji, değerlendirmeler, ahlâki yargılar ve gerekçeler, kendini diğerleriyle karşılaştırmalar, kendini diğer insanlara ifade etme ve diğerlerini etkileme girişimlerinin” belirleyici etkenidir (Rokeach, 1973). Değerlerle ilgili yapılan araştırmalarda özellikle “ sorumluluk, eşitlik, adalet, özgürlük, hoşgörü, saygı, güdüleme, güven, bağlılık, özerklik, hırs, doğruluk, cesaret, saygı, kendine güven, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi, itaat, başarı” gibi değerler öne çıkmaktadır. Bu değerlere sahip ve bu değerlerini davranış haline getiren bireyler yetiştirmek ise eğitim kurumlarının görevlerinden biridir fakat eğitim

kurumları kendilerinden beklenen bu görevi karşılamakta güçlük çekmektedir (Çağlar, 2005). Oysa okul değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanıdır. Okul yaşamını, okulda herkes tarafından kabul edilip paylaşılan değerler şekillendirir. Yine aynı değerler, okul dışındaki ilişkilerin de belirleyicisi ve düzenleyicisidir. Okulun verdiği hizmetin, niteliği ve sonucunu oluşturur (Turan ve Aktan, 2008).

Erken çocukluk, değerlere ilişkin bilgilerin temelini atıldığı ilk dönemdir. Değerler, pek çok kaynaktan beslenerek gelişmektedir ve özellikle küçük çocuklarda iyi davranışlara ilişkin deneyimlerin oldukça çeşitli olması önemlidir. Çocuklar, değerlere ilişkin bilgileri yaşamları boyunca öğrenmektedirler ama ilk bilgiler erken dönemde kazanılmaya başlanmaktadır. Bu süreç yaşam boyu devam etmekte fakat temel değerler bu dönemde oluşmaktadır (Balat ve Dağal, 2006). Okul öncesi dönem, çocuğun, içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir (Bilir ve Bal, 1989). Olumlu erken deneyimler sonraki davranış ve düşünce süreçlerinin sağlıklı gelişimi için, gerekli temeli sağlar (Gunnar ve Barr, 1998).

Okula başlarken gerekli bir takım sosyal ve duygusal yeteneklere sahip olmayan çocuklar okulun beklentilerini yerine getirememekte, arkadaşlık kurma ve başkalarıyla uyum içerisinde bir arada yaşama becerilerini gösterememektedir. Hatta sıklıkla bu çocuklar farkında olmadan diğer çocuklar üzerinde negatif ve yıkıcı etkiler yapmaktadır (Walker ve Golly, 1999). Araştırmalar, okul öncesi dönemde öz denetim yetersizliği ve duygularını ifade etmede sorunları olan, kavgacı, uyumsuz davranışlar gösteren çocukların, yaşamın ileriki yıllarında sosyal adaptasyon sorunları ve duygusal bozukluklar yaşadıklarını göstermiştir (Egeland, Yates, Appleyard ve Van Dulmen, 2002). İngiltere gibi gelişmiş endüstriyel toplumlarda çocukların sosyal duygusal sağlıklarına olan ilgi onların fiziksel sağlıklarına olan ilginin önüne geçmeye başlamakta, duygusal ve davranışsal problemler çocukların yetersizliğinin temel kaynağını oluşturmaktadır (Bone ve Meltzer, 1986). Bu nedenle erken çocukluk döneminde eğitimin ailden sonraki basamağı olan okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun bilişsel gelişimlerinin yanında sosyal duygusal gelişimlerini

desteklenme yönünde çok büyük sorumlulukları vardır. Bu desteği, kişilerin tutum ve davranışlarını yönlendiren değerlerin öğretimi yoluyla sağlayabilir. Böylece, toplumların geleceğini belirleyen değerlerin çocuklara hayatın ilk yıllarından itibaren kazandırılması yalnızca değer gelişimi için değil sosyal duygusal yönden de çocuğun gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, çocukların öğrenmelerine ve sosyal duygusal yönden gelişimlerine en uygun zemini oluşturmak amacıyla, değerleri kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik değerler eğitimi programı oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, hazırlanan değerler eğitimi programı çocuklara uygulanmış, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi incelenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan değerler eğitimi programı, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramaktır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Yukarıdaki genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1.0. Deney grubu çocuklarının, sosyal ve duygusal gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.1. Deney grubu çocuklarının, duyguları düzenleme öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2. Deney grubu çocuklarının, okul hazırbulunuşluğu öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. Deney grubu çocuklarının, sosyal güven öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.4. Deney grubu çocuklarının, aileye aitlik öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.5. Deney grubu çocuklarının, toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.0. Kontrol grubu çocuklarının, sosyal ve duygusal gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.1. Kontrol grubu çocuklarının, duyguları düzenleme öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.2. Kontrol grubu çocuklarının, okul hazırbulunuşluğu öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.3. Kontrol grubu çocuklarının, sosyal güven öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.4. Kontrol grubu çocuklarının, aileye aitlik öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.5. Kontrol grubu çocuklarının, toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.0. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, sosyal ve duygusal gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, duyguları düzenleme sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, okul hazırbulunuşluğu sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, sosyal güven sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, aileye aitlik sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.5. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.0. Deney grubu çocuklarının, sosyal ve duygusal gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) sontest/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.1. Deney grubu çocuklarının, duyguları düzenleme sontest/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.2. Deney grubu çocuklarının, okul hazırbulunuşluğu sontest/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.3. Deney grubu çocuklarının, sosyal güven sontest/izleme testi kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.4. Deney grubu çocuklarının, aileye aitlik sontest/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.5. Deney grubu çocuklarının, toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. Denenceler

Değerler Eğitimi Programının çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim puan ortalamalarına etkisi ile ilgili olarak;

1.0. Deney grubu çocuklarının, sosyal ve duygusal gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.1. Deney grubu çocuklarının, duyguları düzenleme sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.2. Deney grubu çocuklarının, okul hazırbulunuşluğu sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.3. Deney grubu çocuklarının, sosyal güven sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.4. Deney grubu çocuklarının, aileye aitlik sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.5. Deney grubu çocuklarının, toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

2.0. Kontrol grubu çocuklarının, sosyal ve duygusal gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

2.1. Kontrol grubu çocuklarının, duyguları düzenleme öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

2.2. Kontrol grubu çocuklarının, okul hazırbulunuşluğu öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

2.3. Kontrol grubu çocuklarının, sosyal güven öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

2.4. Kontrol grubu çocuklarının, aileye aitlik öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

2.5. Kontrol grubu çocuklarının, toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

3.0. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, sosyal ve duygusal gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

3.1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, duyguları düzenleme sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

3.2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, okul hazırbulunuşluğu sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

3.3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, sosyal güven sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

3.4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, aileye aitlik sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

3.5. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Değerler Eğitimi Programının kalıcılığı ile ilgili olarak;

4.0. Deney grubu çocuklarının, sosyal ve duygusal gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) sontest/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

4.1. Deney grubu çocuklarının, duyguları düzenleme sontest/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

4.2. Deney grubu çocuklarının, okul hazırbulunuşluğu sontest/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

4.3. Deney grubu çocuklarının, sosyal güven sonest/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

4.4. Deney grubu çocuklarının, aileye aitlik sonest/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

4.5. Deney grubu çocuklarının, toplam sosyal ve duygusal gelişim sonest/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.4. Araştırmanın Önemi

Çocuk, fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel yönlerden bir bütün içinde gelişir ve bu alanlardan birinde yaşanacak aksaklıklar çocuğun diğer alanlardaki gelişimini etkileyeceği gibi çocuğun gelecek yaşantısını da olumsuz yönde etkileyecektir. İnsanların tutum ve davranışlarına yön veren değerlerin erken çocukluk döneminde öğretilmesinin çocuğun sosyal ve duygusal gelişimindeki etkisiyle ilgili ülkemizde yapılmış bir araştırma bulunamamıştır.

Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilecek bulgular;

1. Altı yaş çocuklarına verilen değerler odaklı bir eğitim programının, çocukların, duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik ve toplam sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisinin belirlenmesi açısından,

2. Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlere, çocukların sosyal ve duygusal gelişimleriyle ilgili farklı bir bakış açısı kazandırmak, bu konuya ilgilerini ve dikkatlerini çekmek açısından,

3. Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin çocukların değer öğretimlerine ilgisini çekmek açısından,

4. Konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda, araştırmacılara yol gösterici olması açısından yararlı olacağı beklenmektedir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki sayıtlar kabul edilmiştir.

1. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların normal gelişim gösterdikleri,
2. Kontrol altına alınamayan çeşitli değişkenlerin (zekâ, zaman vs.) deney ve kontrol grubunu aynı derecede etkilediği,
3. Deney grubu ve kontrol grubundaki çocukların uygulama süresince araştırmanın sonucunu etkileyecek bir etkileşimde bulunmadıkları,
4. Araştırma verilerini toplarken, çalışma grubunu oluşturan çocuklar için, öğretmenlerin doldurduğu Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği (OÖDDDÖ)'ni içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Daha önce sosyal ve duygusal gelişim konusunda destekleyici herhangi bir eğitim almamış çocuklarla,
2. Normal gelişim gösteren çocuklarla
3. Araştırmada kullanılan Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği (OÖDDDÖ)'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Değer: Özel bir davranış tarzına veya karşıt bir duruma karşılık kişisel ve sosyal tercihlerin durumlarını gösteren inançtır (Rokeach, 1973).

Değerler Eğitimi Programı: Çocuklarda, barış, sorumluluk, paylaşma ve işbirliği değerlerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programıdır.

Sosyal Gelişim: Bireyin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu çevrenin, kültürün değerlerine ve davranışlarına uyum sağlama sürecidir (Uysal, 1996).

Duygusal Gelişim: Kişinin duygusal okuryazarlığının gelişmesiyle birlikte çevresiyle, yetişkinlerle, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurup yürütebilmesi, kişisel

duygularını tanıyıp adlandırabilmesi ve bunları uygun şekilde ifade edebilmesini kapsar (Hromek ve Roffey, 2009)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Değer Kavramı

Değerler; inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır. İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı, Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Değer problemi, “iyi nedir?”, “güzel nedir?”, “doğru nedir?” gibi sorularla felsefede değerlendirme problemi ve değerler problemi olarak ortaya çıkmaktadır. Saygı, dürüstlük, adalet, eşitlik gibi kişilerarası ilişkilerin temelindeki anlamla ilgili sorular ortaya koymak veya sanat, bilim, ahlâk gibi insan başarılarının özelliklerini araştırmak ise farklı değerleri problem haline getirmektedir (Kuçuradi, 1998).

TDK (2010) sözlüğünde değer; “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör; üstün nitelik, meziyet, kıymet”, felsefede “kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey”, matematikte “bir değişkenin veya bilinmeyenin sayı ile anlatımı”, “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanmıştır. MEB (2002) değer kavramını, düşünme biçimini, davranışları ve olaylara verilen tepkileri belirleyen, okulun sahip olduğu özellikler, Büyükdüvenci (2002) bir nesneyle ona ilgi duyan özne arasındaki ilişki, Güngör (1998) bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç, Silah (2000) kültürün bir parçası ve kültüre anlam veren ölçütler, Çağlar (2005) ise var olan şeyleri ya da süreçleri evrenin bir parçası yapan anlam kalıpları olarak tanımlar.

Aydın (2003) değerler hakkındaki tanımları şöyle özetler.

- Değerler; inançları içeren ve dolayısıyla da aşkınlıklar taşıyan olgulardır.
- Fertlerin yapıp ettiklerini rasyonelleştirip içselleştirmelerine imkân verirler.
- Genelde ilgi gösterilen, arzu edilen şeylerdir.

- Her alanla ilgilidirler ve ana alanların kendine özgü değerleri vardır.
- Farklı kaynak ve içeriklere sahip olsalar da bir biçimde sosyaldirler.

Silah (2000) değerlerin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- Değerler paylaşılırlar.
- Değerler ciddiye alınırlar.
- Değerler coşkuyla birlikte bulunurlar.
- Değerler soyutlanabilirler.
- Değerler kalıcıdır.
- Değerler bir inançtır.
- Değer bir tercihtir.

Özgüven (2003) ise değerlerin genel özelliklerini şöyle açıklamıştır.

- Toplum ya da bireyler tarafında benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- Değerler, bilinçte yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir.

Schwartz (1992) değer kavramıyla ilgili şu özellikleri belirtmiştir:

- Değer, bir kavram veya inançtır.
- Değer, arzu edilir sonuç, durum veya davranışlarla ilişkilidir.
- Değer, belirli (özel) durumları aşar.

- Değer, davranış ve olayların seçimi veya değerlendirilmesinde yol göstericidir.
- Değerler, göreceli önemleri açısından sıralanırlar.

Değer kavramı hem sosyolojik hem de psikolojik boyutta değerlendirilmiştir. Psikolojik açıdan değerler, kişiliğin oluşumunda motivasyonel öğelerin merkezinde yer alır. Psikologlar, değerleri genellikle erken yaşlarda gelişimsel süreçler yoluyla kazanılan, bireylerin davranışsal tercihleri olarak tanımlar (Sağnak, 2004). Sosyolojik açıdan ise değerler, ideal olarak toplumun bütün bireyleri tarafından benimsenen, süreklilik gösteren normatif yargılar olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşıma göre, değerler temel normlardır (Turan ve Aktan, 2008). Değer kavramı, bir sosyal grup veya toplumun “kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen, ortak düşünce, amaç, temel ahlâki ilke ya da birey veya grubun tercihleriyle benimsenen” davranışlarını oluşturan inançlardır (Özgüven, 2003, Turan ve Aktan, 2008).

Winter, Newton ve Kirkpatrick (1998), değerleri ilgili olduğu insan topluluğunun özelliğine göre *ailevî değerler*, *toplumsal değerler* ve *bireysel değerler* olarak sınıflandırır. Toplumsal değerler, gelenek, görenek, örf-adetler ve toplumsal kuralların birçoğunu içine almaktadır. Toplumsal değerler yolu ile bireylerin ortak davranışlar sergilemeleri sağlanır, böylelikle toplumsal çatışmalar azaltılır ve toplumun sürekliliğini sürdürebilmesi sağlanır (Winter, Newton ve Kirkpatrick, 1998). Bireysel değerler, kişinin karakter özelliklerinin gelişiminde önemli rol oynar. Bireyde bu değerlerin yeterince gelişmemiş olması durumunda, kişilik problemi ile karşı karşıya kalma riski söz konusudur. Bu durum öğrencinin başarı durumunu doğrudan etkileyecek, hatta belki örgün eğitim ortamından ayrılmasına neden olabilecektir (Gökdere ve Çepni, 2003). Psikoloji bireyin davranışlarını bireyin kültürlendiği sosyal çevresi ile etkileşimi sonucu kazandığını kabul etmektedir. Böylece değerler sadece davranışlar için ölçü değil, insanların davranış, duygu ve düşüncelerinin kaynağı ve nedeni de olmaktadır (Özgüven, 2003).

Görüldüğü gibi değerler, kişinin inançlarını, duygu ve heyecanlarını etkilemekle kalmayıp, tercih ve davranışlarını etkileyerek insan hayatında önemli bir yer kazanan yol göstericilerdir. Bununla birlikte toplum tarafından ve zaman içinde oluşan değerler, toplumların yapısını oluşturmakta, toplumdaki hızlı değişimle birlikte sürekli bir değişim göstermektedir. Bu değişimin olumlu yönde seyretmesi ise çocuğun eğitimin başladığı aile ve sonrada eğitimin devam ettiği eğitim kurumlarının müdahaleleri ile mümkündür. Bundan sonraki bölümde değer kavramı eğitim ve öğretim boyutuyla tartışılacaktır.

2.2. Değerler Eğitimi, Karakter Eğitimi ve Ahlâk Eğitimi

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

2.2.1. Değerler Eğitimi

Bir ülkenin sahip olduğu doğal kaynakların en değerlisi insandır (Başaran, 1996). Biyolojik bir varlık olarak doğan insan yavrusunu sosyal bir varlık haline getiren toplumdur. Bu süreçte belirleyici olan en önemli etken ise hiç kuşkusuz eğitimidir (Çağlar, 2005). Eğitim kurumları, çocuklara ve gençlere toplumda çoğunluk tarafından kabul edilen değerleri, normları, tutumları planlı ve kontrollü bir biçimde kazandırdığı ve bunlara uygun hareket edilip edilmediğini izlediği için önemli bir toplumsal kontrol aracıdır (Erden, 1998). Başlıca görevi demokrasinin gerektirdiği nitelikte yurttaşlar yetiştirmek olan eğitim sistemi, bu görevi yerine getirebilmek için öğrencilere okulda buldukları sürece demokrasi eğitimi vermek yükümlülüğündedir. İnsanı demokratlaştıran nitelikler ancak sürekli bir eğitimle kazanılabilmektedir. Eğitim sürecinde öğrencilerin yaşayarak kazanabilecekleri bu nitelikler, duygu ve düşüncelerini özgürce söyleme, başkalarıyla işbirliği yapma, öğrenme ve araştırmaya tutkun olma, kendinin ve toplumun sağlığına özenli, üretici olma olarak sıralanabilir (Başaran, 1987). Sosyal eylem, tutumlar, ideoloji, değerlendirmeler, ahlâki yargılar ve gerekçeler, kendini diğerleriyle karşılaştırmalar, kendini diğer insanlara ifade etme ve diğerlerini etkileme girişimleri gibi sosyal davranış olarak adlandırılan hemen hemen tüm davranış türlerinin belirleyicisi olan

değerlerin (Rokeach, 1973) eğitim yoluyla kazanılması, çocukta yanlış gelişmiş bir değeri başka bir değerle değiştirmenin yeni bir değer kazandırmaktan daha zor olduğu düşüncesi dikkate alındığında (Baloğlu ve Balgalmış, 2005) daha da önem arz etmektedir.

Değerin öğrenildiğinde tutarlı olarak gözlenmesi, o davranışın değere sahip olduğunun göstergesidir. Davranış, kişinin değerleri doğrultusunda şekillenir (Turan ve Aktan, 2008) ve değerler -her zaman olmamakla birlikte- davranışta birer bağımsız değişken rolü oynar (Güngör, 1998). Değerler, davranışı yönlendiren tutumlar için genel bir çerçeveyi biçimlendirir ve bu çerçevede bireyin diğerlerine karşı davranışlarını yönlendirir (Demirhan İşcan, 2007). Birey başka bir bireye ve sosyal herhangi bir olaya karşı tepkisini göstermeden evvel, önceki yaşantılarından oluşan değerler çerçevesinde bir tutum geliştirir. Değerler genel yargılar iken tutumlar özel olaylara karşı gösterilen tepkilerdir (Bates ve Hatcher, 2002)

Buna göre bir bireyin değerlerinin ya da değer sisteminin davranışlarını ve etrafındaki dünyada olup biten olayları değerlendirme ve anlamlandırmada kullanacağı ölçütlerini şekillendirebileceği söylenebilir. Bireylerin dünya görüşlerinin belirlenmesinde de önemli bir yere sahip olan değerler bireylerin mevcut tutum ve davranışlarının anlaşılmasında ve gelecekte ne tür davranışlar sergileyebileceklerinin öngörülmesine imkân vermektedir (Yılmaz, 2006; Turan ve Aktan, 2008). Victor Frankl insanı insan yapan sürecin onun anlam arayışı olduğunu ileri sürer. Anlam değerlerdir. Değerler yaşantıları, eylemleri ve dünyayı sadece yaşanır kılmaz, aynı zamanda anlamlı ve değerli kılar ve değerler insana “ne” olduğunu gösterdiği kadar, “ne” anlama geldiğini de gösterir (Çağlar, 2005).

İnsan kişiliğinin ve karakterinin kurucu ögesi olan değerlerin öğretimi (Çağlar, 2005), kişilerle ve kendimizle ilişkilerimizde, başkalarının ve kendimizin yapıp ettikleri ve ortaya koyduklarıyla ilgimizde, yakın çevremiz, çağımız, geçmiş ve gelecekle bağımızla, belli bütünlükte bir kişi olarak var olmamızın temelinde değer anlayışımız, bunun temelinde ise insan anlayışımız yer aldığı için (Kuçuradi, 1998) önemlidir. Ryan ve Bohlin (1999)’de karakter ya da değerler eğitimini, öğrencilerin

sorumluluklarını taşıyabilecekleri, makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi olarak ifade etmişlerdir.

Değerlerden kaynaklanan güç, insanı ezmeyen, insanı küçültmeyen, insan onurunu yücelten bir güçtür. Davranışlarımıza yön veren değerler toplumsal baskı olmadan bizi etkiler. Davranışlar ya zorunlu uyma davranışı yani dış disiplin zoruyla ya da içselleştirilerek kişinin kendine mal ettiği değerler vasıtasıyla olur. Onurlu bir yaşam için, insan davranışlarını yönlendiren, korku ve disiplin değil, değerler olmalıdır. Değerler iç disiplini oluşturur ve bu iç disiplin, değerler değişmediği sürece değişmez (Cüceloğlu, 1998). Değerlerin hem kişisel hem de kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkililiğine bağlı olarak, değerler eğitimi önemli bir eğitim konusudur.

2.2.2. Karakter Eğitimi

Karakter, kişiliğin, deneyim, eğitim ve sosyalleşme süreçleri yoluyla öğrenilen yönlerini (Josephson, 2004), kişinin sosyal ya da kişiler arası ilişkilerde nasıl davranması gerektiğini öğrenmesini ifade eder (Miller, Kraus ve Veltkamp, 2005). Karakterin oluşumu kişinin kim olduğu, kendini nasıl tanımladığı, kim olmak istediği ve kim olmak istemediği ile ilgili öz değerlendirme sürecidir (Power ve Khmelkov, 1998)

Anne Lockwood (1997) karakter eğitimini, okul tarafından başlatılan başka topluluklarla ve kurumlarla işbirliği içinde planlanmış, doğrudan ve sistemli bir şekilde istenilen davranışın ortaya çıkması için hazırlanmış program olarak tanımlar. İnsanların aile, arkadaş, komşu, toplum ve ulus olarak birlikte yaşamalarına yardımcı olacak düşünce, eylem ve alışkanlıklarını öğretir. Karakter eğitimi okul içindeki öğrenci ve yetişkinlerin saygı, adalet, vatandaşlık, kendisi ve diğerleri için sorumluluk gibi çekirdek etik değerleri anlama, önemseme ve onlara göre davranmalarını sağlayan öğrenme sürecidir. Toplumun oluşmasına hizmet edecek güvenli, sağlıklı, birbirinden haberdar toplulukların işareti olarak, değerler üzerine tutum ve davranışlar oluşturulur. Özet olarak karakter eğitimi kapsamlı bir reform aracılığıyla başarılacak çok yönlü bir yaklaşımdır (Berkowitz ve Bier, 2005). Bu yaklaşım çocuk gelişimini anlamayı, karakter için kültür oluşturmayı, karakter

gelişimini akademik müfredata katmayı, uygun pedagojiyi kullanmayı ve ilgili herkesi katmayı içerir (Schwartz, 2007). Karakter eğitimi genellikle saygı, sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik, adalet ve kendini kontrol gibi çekirdek ahlâki değerleri kapsar (Cora-Waters, 2004). Sınıfların okulların işlevini yerine getirebilmesi ve yetişkinlerin okullarda rol model ve eğitici olarak hizmet etmeleri karakterin birkaç ana yönü saygı, sorumluluk, dürüstlük, güven, olumlu ilişkiler, şevkat, adalet, doğruluk ve iyi vatandaşlık olmadan mümkün değildir (Elias, 2009).

Karakter eğitiminde öğrencilerin hem erdemi, hem de ahlâksızlığı tanımları gerekir. Erdemi yapıcı, ahlâksızlığı yıkıcı bir güç olarak görmeye ihtiyacı vardır (Ryan, 1996). Hiçbir toplum, duyarlı olmadan, güdülenmeden, motive olmadan diğerlerine şefkat gösterme becerisi olmadan gelişemez (Berman, 1998). Lickona (1996) ailelerin karakter eğitiminde en önemli role sahip olduğunu ve okulun ailenin verdiği zararları tam olarak tamir edemeyeceğini söylemiştir. Öğrenciler birbirleriyle ve yetişkinlerle yardımsever ilişkiler kurma ihtiyacı duyarlar. Böyle yardımsever bir sınıfın öğrencileri, insan olarak kendilerini değerli hissederler. Erken yaşta ahlâki öğrenmeyen çocuklar ise sorunlu çocuklar olarak yetişirler. Bu çocuklar daha saldırgan, akran ilişkilerinde ve diğer yetişkinlerle ilişkilerinde sorunlu olurlar.

Etkili bir karakter eğitimi programının ilkeleri şu şekilde sıralanabilir.

- İyi karakterin temeli olarak çekirdek etik değerleri (merhamet, dürüstlük, adalet, sorumluluk, kendine ve diğerlerine saygı) ve yardımcı performans değerleri (çalışkan olma, güçlü iş etiği ve azim) içerir.
- Karakter düşünmeyi, hissetme ve davranışı içerir şekilde tanımlanır. İyi karakter anlamayı, önemsemeyi, çekirdek etik değerlere göre davranmayı kapsar. Bu nedenle bütüncül bir karakter eğitimi yaklaşımı ahlâk yaşamının bilişsel duygusal ve davranışsal yönlerini geliştirmeye çalışır.
- Karakter gelişiminde, kapsamlı, amaçlı, proaktif ve etkili bir yaklaşım kullanılır. Kapsamlı bir yaklaşım, okulun bütün yönlerini karakter eğitimi için bir fırsat olarak kullanır.

- Birbiri ile ilgilenen bir okul oluşturur. Karakter eğitimi veren bir okul sivil, şefkatli ve adil bir toplum örneği oluşturmaya çalışır. Bunu da üyelerinin birbirlerine şevkat bağı ile yardım etmeleriyle oluşturur.

- Ahlâki davranış için fırsatlar sağlar.

- Bütün öğrencilere saygı duyan, onların karakterini geliştiren ve onların başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve ilgi çekici bir akademik müfredatı içerir.

- Motivasyonlarını artırmayı amaçlar.

- Karakter eğitiminde, sorumluluğu paylaşan, öğrenme ve ahlâk topluluğu olan okul, çalışanlarını bu eğitime katar ve onların da öğrencilerin karakter eğitimini yönlendiren aynı çekirdek değerlere bağlı kalmasına çabalar.

- Ahlâki liderliğin paylaşılmasını ve uzun vadeli karakter eğitimini destekler.

- Karakter oluşturma çabasına aile ve toplum üyelerini katar.

- Okulun karakterini, okul personelinin karakter eğitici olarak işlevini ve hangi öğrencilerin iyi karakteri ne kadar gösterdiklerini değerlendirir (Lickona, Schaps ve Lewis, 2007).

Peterson ve Skiba (2001) da karakter eğitimini oluşturmak ve davranışı şekillendirmek için gerekli temel ilkeleri, sorumluluk, güvenilirlik, saygı, adalet, yardımseverlik, vatandaşlık olarak sıralamıştır. Huffman (1994), Brooks ve Goble (1997), gibi karakter eğitiminin destekçilerinin çoğu eğitim süreçleri yoluyla sadece ahlâki değerlerin aktarılabilmesine değil, sosyal, politik, kişiler arası davranış ve hatta bir yere kadar karakterin kendisinin de öğretilabileceğine ve öğrenilebileceğine inanırlar. Comer (2003)'de karakterin doğuştan ve değişmez kişilik özellikleri göstermediğini, karakterin, öğrencilerin yetişkinlerin onlar için oluşturduğu çevreden “yakaladıkları” birşey olduğunu ifade eder. Başarı için bilişsel yeteneğin eşik düzeyde olmasının yanında diğer başka şeylerin de (yaratıcılık, kişisel disiplin ve

diğerleri ile ilişki kurma yeteneği) en az onun kadar önemli olduğunu söylemiştir. Saygı, sorumluluk, dürüstlük, güven, olumlu ilişkiler, şevkat, adalet, doğruluk ve iyi vatandaşlık, karakterin birkaç ana yönünü oluşturur.

Lickona (1993) karakter eğitimi programının Amerika'da popüler olmasının üç nedeni olduğunu söyler. İlk olarak ailelerin gösterdiği ilgisizliktir. Ülkede evliliklerin boşanmayla sonuçlanması, bekâr annelerin çocuklarının olması ve bu çocukların yoksulluk, davranış problemleri, düşük akademik başarı, uyuşturucu kullanımı, erken gebelik, cinsel ve fiziksel istismar nedeniyle kanunla başı belaya girme olasılığı daha fazladır. İkinci olarak gençliğin karakterini kötü yönde etkileyen akımlardır. Geleneksel ailelerden gelen çocukların bile genellikle yanlış türde yetişkin rol modelleri vardır. Çünkü medyada onlar cinselliği, şiddeti ve maddeciliği görmekte ve akranlarının baskısıyla da karşı karşıya kalmaktadır. Üçüncü olarak ahlâki değerlerin tekrar iyileştirilmesi dürtüsüdür. Toplum paylaşılan temel ahlâkın onlar için yaşamsal öneminin farkına varmıştır. Sivil sorumluluk, şevkat, adalet, doğruluk, saygı, sorumluluk değerlerini öğretmek için yetişkinler rol modeli olup ahlâki eğitimi destekler.

Lickona (1991) günümüz okullarında karakter eğitimi programlarının gerekliliğini yükselen genç şiddeti, sahtekârlık, otoriteye saygısızlık, akran zulmü (acımasızlığı), bağnazlık ve nefret, egosantrizm, alkol, seks ve uyuşturucu gibi kendine zarar veren davranışlar, ahlâki bilgisizlik, dilin ve iş ahlâkının bozulması, kişisel sorumlulukta ve vatandaşlık sorumluluğunda azalmanın neden olduğunu söyler. Karakter eğitiminin, akademik motivasyon ve isteği, akademik başarıyı, prososyal davranışı, okula bağlılığı, pro-sosyal ve demokratik değerleri, çatışma çözüm becerilerini, ahlâki muhakeme olgunluğunu, sorumluluğu, saygıyı, özyeterliliği, kendini kontrolü, kendine saygıyı, sosyal becerileri, öğretmenlere güvenmeyi ve saygıyı geliştirdiği, araştırmalarla tespit edilmiştir. Bunun yanında, karakter eğitiminin devamsızlık, disipline yollama, okul başarısızlığı, uzaklaştırma, okul kaygısı, hamilelik ve madde kullanımını azalttığı söylenmiştir (Brooks ve Kann, 1993; Cassell, 1995; Hogan, 1996).

Dünya çapında uygulanan karakter eğitimi programlarından bazıları; Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education Partnership=CEP), Karakter Önemlidir (Character Counts!), Duyarlı Sınıflar (The Responsive Classroom), Pozitif Eylem (Positive Action), STAR Programı (The Jefferson Center for Character Education), Duyarlı Toplum (Community of Caring), Zürafa Kahramanlar (Giraffe Heroes) Programı, Heartwood Ahlâk (Heartwood Ethics) Programı, Bireysel Gelişim İçin Ahlâki Değerler Rehberi (AEGID), Çocuk Gelişimi Projesi (The Child Development Project) (CDP), Öncelikli Proje (Project Essential), Lions-Quest Programı, Hyde Okulu (Hyde School), City Montessori Okulu (City Montessori School), Karakter Eğitimi Müfredatı (Character Education Institute), Yaşayan Değerler Eğitimi (Living Values Education) Programı, En Önemli Beceriler (MegaSkills), İkinci Basamak (Second Step) tır (Uysal, 2008).

İyi karakterin parçalarından bazıları, bireysel farklılıklarla çok genç çocuklarda bile ortaya çıkar. 2 yaşında bile çocuklar şefkat gösterebilir. Hoffman (1975)'in araştırmasında, iki yaşındaki bir çocuk ağlayan arkadaşına ayısını getirmiştir. Dunn ve arkadaşları da (1981) araştırmalarında, 2-4 yaşındakilerin %25'inin üzgün genç kardeşlerini sık sık teselli ettiğini, % 30'unun bunu arada bir yaptığını, geri kalanının da nadiren yaptığını tespit etmişlerdir. Ayrıca işbirliği ve takım çalışması erken çocukluk boyunca gelişmeye ve artmaya başlar (Eckerman ve arkadaşları, 1989). Bazı çocuklar erken yaşlarda dürtülerini kontrol etmeyi ve duygularını düzenlemeyi öğrenirler. Örneğin; 2-3 yaşlarındaki çocuklar bazen başka ailelerin evlerinde ilgilerini çeken nesnelere yaklaşmaktan çekinirler (Kuczynski ve Kochanska, 1990)

Karmaşık karakter özellikleri (açık fikirlilik, bağışlayıcılık, maneviyat gibi) ergenliğe kadar tam olarak gelişmeyebilir fakat bazı karakter özellikleri, bir yaşında ortaya çıkmaya başlar ve üç yaşında bu özellikleri sağlamlaştırmaya başlarlar (Hay, Castle, Stimson ve Davies, 1999). Bunun için çocuklarda karakter özelliklerinin ve bireysel farklılıkların, üç yaşına kadar incelenmesi önemlidir.

Sosyal duygusal becerileri öğretmek karakter eğitimidir. Karakter eğitimi hem bilişsel hem de duygusal özellikleri içerir. Çünkü duygular iyi ya da kötü seçimleri yaparken verilecek son kararda temel rol oynar (Richardson, Tolson, Huang ve Lee,

2009). Çeşitli karakter eğitimi programları, çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır ve sonuçlar disiplin problemlerinde azalma, akademik performansta gelişme ile karakter eğitimi arasındaki bağı desteklemektedir (Roeser, Eccles ve Sameroff, 2000). Etkili bir karakter eğitimi programının karakteristik özellikleri; 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).

2.2.3. Ahlâk Eğitimi

İnsanoğlu dünya üzerinde var olduğu sürece ahlâki meziyetlerle ilgili konular ve onların davranışı nasıl etkilediği incelenmiştir (Cora-Waters, 2004). Ahlâk, toplumca beğenilen, iyi ve doğru davranışlar olduğu için, insanlar tarafından kabul gören davranışları ortaya koymada değerler önemli bir yere sahiptir. Ahlâk teriminin anlamı insanların birbirlerine nasıl davranması gerektiği ile ilgilidir ve bu alandaki çalışmalar, insanların gruplar içindeki davranışları ile ilgilidir (Jewell, 2000).

Ahlâk eğitimi, bir insanın özgür bir varlık olarak nasıl yaşayacağını öğreten eğitimidir. Kant pratik eğitimi de üç kısma ayırır: İlki çocuğun genel yeteneklerini geliştiren okul müfredatı; ikincisi yaşamın uygulamalı konularındaki öğretimi; üçüncüsü de ahlâki karakter eğitimidir (Kant, 1992, Akt: Yayla, 2005). Churton (1992) ahlâk eğitimi, kişiyi (insanlık için) bir insan varlığı olarak değerli yapar der (Akt.: Yayla, 2005).

Kant (1992)'a göre ahlâk eğitimi bir disiplin üzerine değil, maksimler (en yüksek kural, temel kural) üzerine dayanır. Ahlâk eğitimi nasihatler, örnekler, tehditler, cezalar, vb. ölçütlere göre verilirse hiçbir sonuç alınamaz, böyle bir uygulama sadece bir disiplin olarak kalır. Oysa Kant çocuğun sadece alışkanlıklarından dolayı değil, bizzat kendi maksimlerini temele alarak eylem gerçekleştirmesini, iyiliği, iyilik olduğu için yapmasını arzu eder. Çünkü insan, eylemleri, bütün ahlâki değerini iyiye ilişkin maksimlerden alır. Çocuğun, her zaman bir eylemin temelinde yatan prensibi ve onun ödev idesiyle bağlantısını

anlayabilecek bir ahlâk eğitimiyle yetiştirilmesi gerektiğine inanır (Akt: Yayla, 2005).

Görülüyor ki, Kant ahlâk eğitiminin disipline değil, birtakım hal ve hareketlerin dayandığı prensipler olan maksimlere göre verilmesi gerektiğini savunur. Çünkü disiplin, kötü alışkanlıkları önlerken, maksimler çocuğa düşünmeyi öğretir. Başka bir ifadeyle ahlâk eğitimi, çocuğa düşünmeyi öğreterek onun maksimlere göre bilinçli eylem gerçekleştirmesinin olanağını sağlar. Kant çocuğu, eylemin sürekli değişen kaynaklara göre değil, değişmez ve genel geçer maksimlere göre hareket etmelerini alıştırarak bir tarzda eğitmemiz gerektiğini öne sürer. Çocuğa öyle bir ahlâk eğitimi verilmelidir ki, bu sayede çocuk doğruluğunu bizzat idrak edeceği maksimlere göre hareket etmeyi öğrenebilsin. Böyle bir eğitim ortamının oluşturulması gerek ebeveynler, gerekse de eğitimciler açısından oldukça önemli, önemli olduğu kadar da zordur ve bu büyük bir öngörüü gerektirir (Yayla, 2005). Kant'a göre maksimler sadece insanın kendisinden, kendi özerkliğinden kaynaklanmaktadır. Bir baskı ya da zorlama ürünü olmamalıdır. Çocukta ahlâklılık tesis etmek istiyorsak, cezaya dayalı bir yöntemden uzak durmamız gerekir. Kant'a göre ahlâklılık o kadar yüce, kutsal ve ulvi bir şeydir ki, onun cezai yöntemlerle derecesini düşürmemek ve disiplin ile aynı seviyede tutmamak gerekir. Öte yandan Kant'a göre ahlâk eğitiminin en temel hedefi, karakteri meydana getirmektir. Karakterin oluşması da ahlâk eğitimi aracılığıyla gerçekleştirilecektir. Ona göre karakter, köken itibariyle doğanın bir ürünü olarak düşünülse bile sonraları insan kendi çabasıyla onu oluşturabilir, tamamlayabilir ve geliştirebilir (Kant, 1992, Akt: Yayla, 2005).

Sonuç olarak karakter, ahlâk ve değerler eğitimi kavramlarını açıklarken de görüldüğü gibi bu üç kavramın birbirlerinden bağımsız değil, iç içe olduklarını söyleyebiliriz. Berkowitz (2002) ise değerler eğitimi, karakter eğitimi, ahlâk eğitimi terimlerinin aynı anlamda kullanıldığını ancak tarih, coğrafya ve ideolojilere göre farklı şekilde adlandırıldığını ifade etmiştir. Günümüzde popüler terim karakter eğitimidir ancak on-yirmi yıl önce popüler terim ahlâk eğitimi idi. Asya ülkelerinde ahlâk eğitimi kullanılırken Amerika'da karakter eğitimi İngiltere'de ise değerler

eğitimi kullanılmaktadır. Aynı Şekilde Amerika'da karakter eğitimi daha muhafazakâr geleneksel ve davranışsal yaklaşımla aynı izgideyken, ahlâk eğitimi daha liberal yapılandırmacı ve bilişsel yaklaŐımlarla aynı çizgide, değerler eğitimi ise daha çok teorik olmayan davranışsal deneysel çizgide değerlendirilmektedir.

2.3. Değer Teorileri

2.3.1. Rokeach'ın Değer Teorisi

Rokeach değeri, karşıt bir davranış Şekli, yaşam amacına karşın olarak bireysel veya sosyal anlamda tercih edilmesi beklenen spesifik bir davranış biçimi veya yaşam amacına olan s¼rekli bir inanç olarak, değer sistemini ise varoluş amacı ya da tercih edilen davranış tarzları ile ilgili inançların kalıcı bir organizasyonu olarak tanımlamıştır (Rokeach, 1973). Rokeach (1973) değerlerin s¼reklilik ve g¼recelilik ¼zelliklerine sahip olduğunu belirtmiştir ve değerlerin, sosyal davranış olarak adlandırılan hemen hemen t¼m davranış t¼rlerinin (sosyal eylem, tutumlar, ideoloji, değerlendirmeler, ahlâki yargılar ve gerekçeler, kendini diğerleriyle karşılaştırmalar, kendini diğer insanlara ifade etme ve diğerlerini etkileme girişimleri) belirleyici etkeni olduğunu s¼yler.

Rokeach bireylerin sahip olduğu bir değerler sisteminin varlığını ortaya koyarken bazı varsayımlarda bulunmuştur. Bunları;

- Her birey, bir değere ve değerler sistemine sahiptir,
- Bir insanın sahip olduğu değerlerin toplam sayısı g¼rece ufaktır,
- Herkes aynı değere farklı derecelerde sahiptir,
- Değerler, değer sistemleri içinde organize olmuştur,
- İnsanın sahip olduğu değerler, k¼lt¼r¼n, toplumun, kurumların ve bireylerin kişiliğinin bir ¼r¼n¼d¼r, Şeklinde sıralamıştır.

Rokeach (1973) değerleri iki ana baŐlıkta toplamıŐ, her bir başlık altında da onsekiz değer gruplamıŐtır. Ana değerleri, amaç (terminal) ve araç değerler olarak

sınıflamıştır. Amaç değerler, hayatın amacını belirleyen ve buna hizmet eden değerler şeklinde açıklanabilir. Bunlar; özgürlük, mutluluk, aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dinî olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir yaşam, iç huzur, kendine saygı, rahat bir yaşam, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevktir. Ona göre, bir bireyin herhangi bir sosyal değerinde gerçekleşecek yükselme veya düşmenin diğer sosyal değerlerinde de yükselme veya düşmeye yol açar. Aynı şekilde eğer bireyin bireysel değerinde bir yükselme veya düşme varsa bu diğer bireysel değerlerinin de yükselmesine ya da düşmesine neden olur. Araçsal değerler ise, amaç değerlere ulaşmada kullanılan araç değerlerdir. Bunlar; bağımsız olma, bağışlayıcı, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkâr, kendini kontrol eden, kibar, kendine hâkim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk sahibi, temiz, yardımsever, yaratıcı olmalıdır. Rokeach (1973) araçsal değerleri de “ahlâki ve yeterlilik” olmak üzere ikiye ayırmıştır. Ahlâki değerler yaşamın amacından çok, davranış biçimleriyle ilintilidir. Özellikle de davranışın kötü ve yanlış olarak nitelendirilen sosyal boyutunu içerir. Yeterlilik değerleri ise sosyal olmaktan çok bireyseldir.

2.3.2. Schwartz’ın Değer Teorisi

Schwartz (1992), değerleri, sosyal bir olayda yer alan kimselerin davranışlarını seçmelerinde, insanları olayları ve davranışları değerlendirmelerinde ve değerlendirmelerini açıklamalarında onlara rehberlik eden istenilir kavram olarak tanımlar. Schwartz ve meslektaşları evrensel değerlerin olup olmadığını ve varsa neler olduğunu tespit etmek amacıyla deneysel bir araştırma yürütmüşlerdir. Schwartz değeri, insanların hareketleri seçme ve olayları değerlendirmede etkili istedik kavramlar olarak tanımlamıştır (Schwartz ve Bilsky, 1987). Evrensel değerlerin üç değişik insan ihtiyacıyla ilgili olduğunu varsaymıştır. Bunlar biyolojik, sosyal uyum ihtiyaçları ve grupların mutluluk ve hayatta kalmayla ilgili ihtiyaçlardır. Yaptıkları araştırma sonucunda elli altı özel ve on tür evrensel değer olduğunu öne sürmüştür. Bu değer türleri ve özel değerler aşağıda sıralanmıştır (Schwartz, 1994).

- Güç: otorite, liderlik, baskınlık.

- Başarı: yetenek, hırs, etki, zekâ ve özsaygı.
- Haz: memnuniyet ve hayattan zek alma.
- Dürtü: tehlikeli işler, türlü yaşam, heyecanlı yaşam.
- Kendi kendini yönetme: yaratıcılık, özgürlük, bağımsızlık, merak, kendi amaçlarını seçmek.
- Evrensellik: açık fikirlilik, bilgelik, sosyal adalet, eşitlik, barışçıl bir dünya, güzel bir dünya, doğayla bütünleşme, çevreyi korumak, iç huzur.
- Yardımseverlik: dürüstlük, affedicilik, sadakat, sorumluluk, arkadaşlık.
- Gelenek: kişinin hayattaki yerini kabul etme, alçakgönüllülük, içtenlik, geleneklere saygı, ölçülülük.
- Uyum: öz disiplin, kurallara uyma.
- Güvenlik: temizlik, aile güvenliği, ulusal güvenlik, sosyal düzende istikrar, iyiliklere karşılık verme, sağlık ve ait olma duygusu.

2.3.3. Hofstede'nin Değer Teorisi

Hofstede bireylerin belirli durumlarda, belli olaylara benzer tepkiler verdiklerini belirlemiştir. Bu durumu, bireyi ya da bir grubu diğerlerinden ayıran zihinsel programlamanın varlığına bağlamıştır. Hofstede, zihinsel programı açıklamak için değer ve kültür kavramlarından yararlanmıştır. Değeri, belirli bir durumu diğerine tercih etme şeklinde tanımlamakta, buna ek olarak değerlerin, toplumların ve bireylerin sahip olduğu özellikler olduğunu ve bir topluluğun kültürünü belirlediğini söylemektedir. Bu durumda, bireyin seçtiği durum, diğerini tercih etmesinin nedeni, sahip olduğu zihinsel programlamanın bir sonucudur. Birbirinden farklı düşünen, farklı tavırları, farklı yaşam amaçları olan bireylerin, farklı seçimler yapması, dolayısıyla farklı değer yargılarına sahip olması kaçınılmazdır (Hofstede, 1980).

Bireylerin davranışlarında hem bireyin kendisi hem de içinde bulunduğu durum etkilidir. Eğer bir bireyin zihinsel programı ve içinde bulunduğu durum bilinirse, bireyin davranışı da kestirilebilir. Zihinsel program, fiziksel olarak bireyin beyin hücrelerinde kayıtlıdır. Ancak bu kodları doğrudan gözlemek mümkün değildir. Gözlenebilir olan ise bireyin sözleri ve davranışlarıdır. Sözler ve davranışlar bu programın son aşaması olup sistematığın çözümlenmesini sağlar. Zihinsel program, hem bireyin kendisine özgü, hem de diğer bireylerinkine benzerdir. Bu durumu Hofstede (1980) zihinsel programlamanın evrensellik, kolektiflik ve bireysellik özellikleriyle açıklar. Bunlardan ilki olan evrensellik, tüm insanlık için ortak davranışları ifade eder. Gülmek, ağlamak, arkadaşlık, saldırganlık gibi biyolojik sistemin sonucu gelişen faaliyetler, bu düzeyde yer alır. Kolektiflik, belirli grup veya ortak bir payda da buluşan insanlar için aynıdır. Bu düzeyi bireyler, aynı grup içindeki insanlarla ortak paylaşımda buldukları durumlar için geliştirmiştir. Bir toplumun üyelerinin aynı dili konuşması, benzer yemek alışkanlıklarına sahip olması kolektif düzeyin etkisinde gerçekleşmektedir. Bireysellik ise bütün insanlarda birbirinden farklıdır. Aynı kültür içinde farklı davranışların ortaya çıkması bireysel düzeyin bir sonucudur.

2.3.4. Graves'in Değer Teorisi

Graves (1965, 1970), insanın değerlerini ve yaşam biçimlerini varoluşçu bir yaklaşımla ele alır ve hiyerarşik bir düzenlemeye indirger. Ona göre insanın doğası açık bir sistemdir. İnsanın yapısı, sabit bir düzeyden diğerine sıçrayarak gelişir ve insanın bütün psikolojisi yeni bir sabit düzeye her geçişinde yeni bir biçim alır, bu nedenle değerler, sistemden sisteme farklılık gösterir. Graves (1965, 1970) hiyerarşik sistemde her başarı durumunu bir denge durumu olarak açıklamakta ve denge durumuna ulaşan bireyin, hiyerarşinin bir üst basamağına geçeceğini savunmaktadır. Denge durumlarına ait psikolojik nitelikler bulunur ve bu nitelikler her denge durumunun kendine özgüdür. Bir denge durumuna ait, duygulanım, güdü, değerler, düşünce ve tercihler mevcuttur. Düzey değiştiğinde bireyin karşılaştığı yeni düzeye ait olma aşaması, bireyin yeni durumlara uyumunu ve yeni değerleri edinmesini sağlar. Graves (1965, 1970)'in, belirlediği var olma düzeyleri şunlardır.

1. Düzey: **Tepkisel var olma**, insanların temel fizyolojik ihtiyaçlarını gidermeye çalıştığı düzeydir. Değerlerin tepkilerle belirlendiği düzeydir.
2. Düzey: **Geleneksel var olma**, bu düzeyde insanlar sadece var olma ihtiyacı duyarlar. Kendilerinden öncekilerin yaşam şekillerine ayak uydurmak, nesillerini devam ettirmek isterler. Bu yaşam şeklinde göreceli bir güvenlik gereksinimi, değer olarak ortaya çıkmaktadır.
3. Düzey: **Benmerkezli olma**, insan olma olgusunun belirlediği düzeydir. Birey olma dürtüsü çok güçlüdür, kendi benliğinin farkına varır. Başkaları üzerinde baskı kurma ve birey olma güdüsü çok yüksek olduğundan, değerler de bu amaca hizmet edecek biçimde çevreyi kullanmaktır. Böylece bu düzeye ait değerler oluşmaktadır.
4. Düzey: **Özverili var olma**, acı ve ölümden sonraki yaşam için var olma ağırlıklı duygudur. Tanrının koyduğu değerlere yönelme söz konusudur.
5. Düzey: **Materyalist var olma**, dünyanın sınırlarını keşfetme ve dünyayı yönetme duygusu egemendir. Bu durum, materyalist bir yaşam ve değerlerin öne çıkmasına neden olur.
6. Düzey: **Toplumsal var olma**, bu düzeyde rasyonel değerlerden çok insani değerler öne çıkar. Diğer insanlar önemli hale gelmiştir ve toplum bir bütün olarak değerlidir. Bireyler için, katılık, varlık, güç, maddeler yerine esneklik, haz, saygınlık, kişilik önemsenen değerlerdir. Toplum bir bütün olarak bu düzeyde başlı başına bir değerdir.
7. Düzey: **Varoluş**, değer sisteminin temeli bilgiye ve evrenle ilgili gerçekliğe dayanır. İnsan, kendine güvenir; hayata, bağımsızlığa ve toplum çıkarlarına değer verir. Farklı değerlere hoşgörü vardır, esnek olmayan sistemlere ve gereksiz otorite kullanımına karşıdır.

2.3.5. Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Teorisi

Allport, Vernon ve Lindzey (1960), değerler sisteminin altı boyutu olduğunu ve bunların bireysel farklılıklar gösterdiğini belirtmişlerdir. Bireyin farklı düzeylerde önem verdiği bu değerler onların yaşam tarzlarını belirler ve yön verir, yaşam amaçlarını belirler. Bu değerler; estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerlerdir.

Estetik değerler, bir nesne ya da olayla karşılaşıldığı zaman, nesneye ya da olaya birey tarafından yüklenen estetik özellikleri içerir, şekil ve ahenk baskın olarak hissedilir. Güzellik, zarafet, uyum, simetri gibi kavramlar estetik değeri yüksek olan bireyler tarafından benimsenen kavramlardır.

Teorik değerler, bireylerin gözlem, analiz gibi rasyonel teknikler ile bilgi edindiği ve bu bilgilerle kendisine bir değer sistemi oluşturduğu, muhakeme, gözlem, eleştiri ve rasyonel düşüncenin önem kazandığı değer boyutudur.

Dini değerler, bireyin evreni anlamak amacıyla benimsemiş olduğu, kutsal ve ahlâki öğeler taşıyan inançlar sistemini ifade eder. Evrenin bütünlüğünü anlamak ve betimlemek, bu değer alanının önemli bir parçasıdır.

Siyasi değerler, güç elde etme ve bu gücü başkalarının üzerinde kullanma duygularının ağır bastığı değer boyutudur.

Sosyal değerler, bireyler için sevginin, en çok önem verilen ve hayatı şekillendiren kavram olduğu, gerçek sevgiye ulaşma ve yakın dostluklar kurmanın amaç olduğu değer alanıdır. Nazik, sempatik, özverili olmak sosyal değeri yüksek kişilerde görülen diğer özelliklerdir.

Ekonomik değerler, maddi anlamda fayda sağlamak anlamındadır. Bireyin öncelikli hedefi, servet edinmek ve diğerlerini geçmektir. Faydacı ve pratik tavırlar önemlidir.

2.3.6. Spranger Değer Teorisi

Spranger yaptığı değerler sınıflamasında değerleri aşağıdaki altı temel gruba ayırmıştır (Güngör, 1998).

- **Bilimsel değer**, gerçeği araştırmaya önem verir. Bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünmeye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan, deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.
- **Ekonomik değer**, finansal amaçları ve araçları kapsar. Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemszenmesi gerektiğini belirtir.
- **Estetik değer**, deneyimler, tercihler ve kabulleri kapsar. Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey, hayatı, olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için olduğunu düşünür.
- **Sosyal değer**, toplumsal ve bireysel ilişkiler ve bu ilişkilerde yönelimleri kapsar. Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer, insan sevgisidir. Bu insan sevgisini, insanlara sunar. Nazik ve sempatiktir, bencil değildir.
- **Politik değer**, güç, yetkinlik, liderlik vb. değerleri kapsar. Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.
- **Dini değer**, dünya, evren hakkında genel inançlara dair değerleri kapsar. Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder.

Güngör (1998) ise bu değerlere ahlâki değerleri de eklemiş, dürüst ve doğru olma, hoşgörölü, yardımsever olma gibi değerleri ahlâki değerler grubuna dâhil etmiştir.

2.4. Değer Gelişimini Etkileyen Faktörler

Değerler, toplum içinde kazandırılır. Çünkü bireylerin sosyal değerlerinin gelişiminde en belirgin faktör, bireyin evi ve hayatıdır (Ünal, 1981). Değerlerin oluşturulması ya da şekillendirilmesi, ebeveynlerce, öğretmenlerin mesleki uygulamalarınınca, yöneticilerin liderliği ile olmaktadır ve bu insani olayların güçlü bir aracıdır (Everard, 1995).

Çocuk ilk toplumsal davranışı aile üyeleri ile etkileşime girerek, onları taklit ederek öğrenir. Çocuğun aile içinde kazandığı bilgi, tutum ve değerler, sağlam temelli ve diğer değerler ile uyumlu ise çocuk hem okulunda hem de toplumda daha uyumlu ve daha başarılı bir birey olacaktır. Ailevi değerlerle bireyin sahip olduğu diğer değerler arasında bir çatışma söz konusu ise birey bundan olumsuz yönde etkilenecektir (Erden, 1998).

Lickona (1991)' ya göre çocuklarda daha iyi karakter gelişimi için aileler, öğretmenler, bakım veren kişi ve okulun, model ya da ahlâk danışmanı gibi davranması gerekir. Eğer öğretmenler öğrencilere, sevgi ve saygıyla davranarak iyi örnekler oluşturlarsa öğrenciler insanlara nasıl davranacaklarını öğrenirler. Çocukların ailede, evde, sokakta, okulda bir yetişkinden “ne var, ne diyorsun” yerine “efendim, buyurun ya da dinliyorum” sözcüklerini duyması çocuğun bu davranışı göstermesinde etkindir.

Lickona (1998) etkili çocuk yetiştirme için karşılıklı saygı, örneklerle öğretme, sürekli sorgulama yoluyla ahlâklı düşüncüyü destekleme, kardeşlerine yardım etme ve bir evcil hayvana bakma gibi aileye katkıda bulunan gerçek sorumlulukları kapsadığını ifade eder. Sadece çocuklarının mutluluklarına odaklanmaktan ziyade, sorumlu olmayı vurgulayan ailelerin çocukları daha az kaygılı ve depresyonlu, okulda ise daha başarılıdır.

Günümüzde modern eğitim dünyasındaki en güncel temalardan biri olan değer eğitimi, eğitim sürecine katılan bütün katılımcıların, çocuklara ve gençlere değer eğitimi ve değerler aracılığı ile günümüz dünyasında iyi bir hayat ve hayat arkadaşlığının önemini aktarması anlamına gelmez. Değerler eğitimi ilk olarak eğitim sürecindeki sorumlu katılımcılar için bir temadır (Jedličková, 2002). Thornberg (2008)' in “Değerler eğitiminde mesleki bilgi eksikliği” isimli çalışmasında öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenler, değerler eğitimiyle ilgili, değerler eğitiminin, tepki olarak sorun meydana çıktığında uygulandığı ve plansız olduğu, öğrencilerin okul içindeki davranışlarına odaklanıp, sadece günlük okul yaşamına sokulduğu ve kısmen ya da çoğunun bilinçsizce

yapıldığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Buna ek olarak, öğretmenlerin de karakter eğitimi ile ilgili bilgi eksikliği olduğu görülmüştür.

Günümüz teknolojisi bilgiye ulaşmayı kolaylaştırırken, okulların bilgi aktarma görevinin bir bölümünü de üstlenmiştir. Oysa okulun çocuğa değer kazandırma, tutum ve davranış geliştirme, sosyalleştirme görevleri en temel görevidir. Okul sadece öğretim yeri değil bir eğitim kurumudur. Kohn (1997)'a göre öğrencilerin ihtiyacı olan, seviye çalışma kitapları, hatırlatma testleri, yoğun bilgi, edilgen öğrencileri eğlendirecek basit yarışmalar, ödül ve cezanın olduğu bir ortam değildir.

Sonuç olarak aile başta olmak üzere, arkadaş çevresi, okul ve okuldaki hizmetlisinden müdürüne kadar herkes, çocuğu her yönden saran çevre, görsel ve yazılı medya, çocuğa değer kazandırmada etkili ve sorumludur.

2.5. Demokrasi ve Değer İlişkisi

Demokrasi, yaşanılarak öğrenilen bir yaşam biçimidir (Başaran, 1987). Demokrasi, o toplumda mevcut bireysel ve toplumsal değerler sayesinde kazandığı özelliklerle karakterize edilen biçimde gerçekleşebilir. İşte bu bakımdan demokrasinin toplumsal değerler açısından anlamı, demokrasinin kağıt üzerinde tanımlanan özelliklerinden önce gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, hukuki kurallar, toplumsal kurumlar ve siyasi yapı demokratik sisteme uygun olarak teşkil edilseler bile, ancak ve ancak toplumsal değerlere bağlı olarak bir anlam kazanırlar (Ural, 1999).

Demokrasinin bir yaşam biçimine dönüşmesi insana, insanın sahip olduğu değerlere bağlıdır. Toplumsal değerlere bağlı olarak anlam kazanan demokrasinin bir toplumda yer bulması, o toplumu oluşturan bireylerin demokrasiyi anlaması ve benimsemesine demokratik kimlik oluşturmaya bağlıdır. Bireyin bu kimliği oluşturmada en önemli etken ailedir. Aile içinde duygu ve düşüncelerini ifade etmede söz hakkı tanınmayan, duygu, düşünce ve davranışları sürekli eleştirilen, çocuklar bu kimliği geliştiremez. Başta aile içinde, okulda ve çevrede, toplumun her kesiminde demokratik bir ortamın sağlanmış olması gerekir.

Demokratik ortam, demokratik uzlaşma, adalet, hak, ödev bilinci ve duygusu gelişmiş bireylerin oluşturduğu; insan onuru, özgürlüğü, eşitliği, yaşamın dokunulmazlığı ve insana güven gibi değerlerin *temel değerler* olarak kabul edildiği, bir dayanışma ve uzlaşma ortamıdır. Böyle bir ortamın kurallarının dayandığı hukuk, aynı zamanda birey haklarını ve özgürlüğünü garanti etmesinden dolayı, toplumun üyeleri tarafından uzlaşılmış/sözleşilmiş kuralların ifadesidir. Bu grup veya toplum, rasyonel-eleştirel düşünen, sorumluluk üstlenebilen, özgür karar verebilen, karar ve davranışlarının arkasında duran, otonom bireylerin oluşturduğu bir toplumdur. Aksi halde, bu özelliklere sahip olmayan kişilerden oluşmuş toplumlarda, demokrasi işlevsel olamaz ve kötüye kullanılıp istismar edilir (Lind, 1984, Akt: Çiftçi, 2003).

Temel değerler, bireylerin ve toplumların karakterlerini şekillendirerek, ahlâki/etik ilkeler sağlayarak ve amaçlara yön vererek yaşama derinlemesine nüfuz etmektedirler. Aynı durum demokrasi için de söz konusudur. Demokrasi, ayırt edici özelliğini bu söz konusu temel değerlerden almaktadır. Bunların en önemlisi ve esaslı olanı da ‘insana saygı’dır. Diğerleri buna dayanmakta ya da bir bakıma bunun açılımı durumundadırlar. Bunlar: ‘Kardeşlik’, ‘hoşgörü’, ‘tarafsızlık’ gibi kavramlardır. Hatta ‘özgürlük’, ‘adalet’ ve ‘gerçeklik’ kavramlarının bile ‘insana saygı’ dan türediğini söylemek mümkündür. Çünkü bu değerler olmadan demokrasinin mantıksal yönü ortadan kalkar ve doğal olarak uygulamadaki inandırıcılığı da zayıflar (Semiz, 2010). Değerler var olan şeyleri ve süreçleri evrenin bir parçası yapan anlam kalıplarıdır. Özgürlük, sorumluluk, hümanizm gibi değerler aracılığıyla kendimizi büyük bir yapının parçası olarak algılarız, onlarla özdeşleşiriz. Bu anlamlar ağı ve sarmalı içinde hayata, insana, evrene anlamlar yükleyecek bir bilinç, kimlik ve kişilik kazanırız. Başkalarıyla kurduğumuz ilişkilerde, değerler aracılığıyla, kendi varlığımızın ve gerçekliğimizin boyutlarını keşfederiz (Çağlar, 2005).

Demokrasinin hukuki özelliklerinin yanında bir de toplumların sosyal yapısı, kültürel dokusu veya kısaca toplumsal değerleri ile ilgili bir yönü demokrasinin kâğıt üzerinde tanımlanan özelliklerinin hayata geçirilmesini, sosyal kurumların demokratik yapı içindeki işleyişini, bireyler arası ilişkiyi, birey ve devlet arasındaki

ilişkinin işleyişini belirler. Dolayısıyla bütün mesele, her yönüyle insan tabiatına, insan onuruna, insanı insan yapan değerlere en uygun olması gereken bir sistemin, o toplumda en uygun şekilde tanımlanması, işletilmesi ve sonuçta toplum tarafından benimsenmesidir. Diğer bir ifadeyle, hukuki kurallar, toplumsal kurumlar ve siyasi yapı demokratik sisteme uygun olarak teşkil edilseler bile, ancak ve ancak toplumsal değerlere bağlı olarak bir anlam kazanırlar. Aksi takdirde, sistemin adı demokrasi bile olsa, bireyin diğer bireyler tarafından, toplum ve devlet tarafından ezilmesi, özgürlüklerinin ve haklarının elinden alınması kolayca mümkün olabilir (Ural, 1999).

Değerler tutum ve davranışlarımızın temelini oluştururken, tercihlerimizde de belirleyicidirler. Çağlar (2005)' a göre değer, bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan (doğruluk, bireysellik, yardımlaşma vs.) kültürel öğeler, başka bir açıdan da nesne ve olayların insanlarca önemini belirleyen niteliğidir. Sosyal bir topluluğun üyesi olarak insanı insan yapan tavır ve tutum; birlikte olduğu diğer insanların söyledikleri ve yaptıklarına karşı kayıtsız kalmayıp övgü ve yergi, hoşgörü ve hoşgörüsüzlük, onay ve red türünden davranışlar göstermesi; kendisinin neyi iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış bulduğunu belirterek taraf olmasıdır. Olup biteni eleştirmeden kabullenmek yerine, gerek kendi çıkarları, gerek inançları, gerekse genel olarak ulaşılmaya değer bir amaç adına, birbiriyle konuşan ve eyleme giren toplulukta, kişinin kendi kişisel tavrını ortaya koymak anlamındaki bu ilkesel olanak, bütün insan eylemlerinin temelini oluşturan özgürlüğün göstergesidir (Pieper, 1985, Akt: Çiftçi, 2003).

Sonuç olarak demokrasi demokratik bir ortamda hayat bulur, bu ortamı şekillendirecek olan ise insandır. İnsanın sahip olduğu değerler hem tutum ve davranışlarını, hem de demokratik kimliğini şekillendirecek, demokratik toplumun temel taşlarını oluşturacaktır.

2.6. Neden Değerler Eğitimi?

Erdemli çocuklar yetiştirmek sadece ailenin, eğitimcilerin değil toplumun da amacıdır (Park ve Peterson, 2006). Toplumlar eğitim alanında sahip oldukları nitelikli, dengeli, ruh ve beden sağlığı yerinde bireyleri nispetinde toplumsal

kalkınmalarını gerçekleştirirler (Aytaç, 2000). Eğitimden beklenen, bireylere bilgi ve beceri kazandırmaktan öte, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek, hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek, çevresinde istenen değişiklikleri yapabilecek bireyler yetiştirmesidir (Ada ve Ünal, 2000). Bu açıdan okulların görevi sadece bilgi ve beceri kazandırmak değil, bireylere karakter eğitimi açısından da temel insani değerleri özümsetmektir.

Hayatın amacını, davranış ilke ve önceliklerimizi, önce zihni dünyamızda inşa ederiz. Zihnî dünyamızda inşa ettiğimiz, bize yön veren değerlerimizdir. İnsan, değerlerden bağımsız yaşayamaz (Turan ve Aktan, 2008). Değerler bireylerin hayatı üzerinde o kadar büyük bir etkiye sahiptir ki, bireyler herhangi bir itiraz ya da sorgu ile karşılaşmadıkça değerlerinden şüphe etmezler. Aslında bireyler değerlerinin çoğu zaman farkında bile değildirler. Ancak değerler bireylerin davranışlarının, tercihlerinin, değerlendirmelerinin, ilişkilerinin ve daha birçok toplumsal hareketlerinin belirleyicisidirler (Yılmaz, 2008).

Fichter'e göre (1990) değerler aşağıdaki işlevleri yerine getirmektedir

1. Bireyin çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardım eder, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerlerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılırlar. Böylece bireyler kendilerini ya da diğer bireyleri ödüllendirebilir ya da cezalandırabilirler. Bu anlamda değerler, bireylerin diğer insanların gözünde nerede olduğu ile ilgili bilgisinin olmasına yardım ederler.

2. Kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere üzerinde odaklaştırırlar. Diğer insanların davranışlarının tahmin edilmesinde kullanılırlar. Böylece bireylere amaç ve yön verirler.

3. Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yollarını değerler işaret ederler. Değerler, toplumda sosyal olarak kabul edilebilir davranışların şemasını gösterirler. Böylece bireyler, davranış ve düşüncelerini en iyi hangi yollarla gösterebileceklerini kavrayabilirler.

4. *Kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik ederler. İlgi yaratır, cesaret verirler.* Böylelikle bireyler, çeşitli rollerin gerektirdiklerinin ve beklentilerin, bir takım değerli amaçlar doğrultusunda işlediğini kavramış olurlar.

5. *Sosyal kontrol ve baskının aracıdırlar.* Değerler bu yolla bireyleri gelenek, görenek, töre ve adetlere uymaya yöneltirler; doğru şeyleri yapmaya yüreklendirirler. Ayrıca onaylanmayan davranışları da engellerler. Yasaklanmış olan davranışlara işaret eder ve bu yasakların ihlal edilmesinden doğan utanma, suçluluk gibi duyguların kolayca aşılabilmesine yardım ederler.

6. *Değerler dayanışma aracı olarak da işlevde bulunurlar.* Grupların toplu eylemlerde bulunmalarını sağlarlar ve dayanışmanın aracı olarak işlev görürler. Çünkü bireyler aynı değerlere sahip olan kişilerle bir arada olmayı tercih etmektedirler. Bu anlamda değerler, toplumun ve grubun bütünleşmesine katkıda bulunurlar.

Görüldüğü gibi değerlerin insan davranışlarını etkileme, toplumsal ilişkileri düzenleme ve toplum kalkınmasını sağlama gibi birçok işlevi vardır. Bu özellikleri nedeniyle değerler eğitimciler tarafından önemsenmekte ve doğrudan eğitim programlarıyla ya da gizli programlarla öğretilmeye çalışılmaktadır (Akbaş, 2009). Çağımızda birçok ülkede, okul öncesinden başlayarak, üniversiteye kadar “değer” eğitimine yönelik kapsamlı çalışmalar yapılmaktadır (Önder, 2003).

Günümüzde, özellikle eğitimde, birçok “eski değer” tekrar önem kazanmaktadır. Allensbach Kamuoyu Araştırma Enstitüsü tarafından anne babaların güncel eğitim hedefleri hakkında görüşleri sorulup geçmiş anketlerle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma 1992 ve 2003 yılları arasında yapılmıştır. Buna göre 1992 yılında nezaket ve görgülü davranışı ebeveynlerin %73’ü isterken, bu oran 2003’te %87’ye çıkmıştır. Yine farklı düşünelere karşı hoşgörülü olma önem kazanmış ve istediğini yapma iradesinden daha önemli görülmüştür (Pighin, 2005).

Hızla değişen yaşam biçimlerinin dayattığı, yeni değerlerin, fazla tartışılmasına vakit kalmadan, medya aracılığıyla, özellikle de yeni kuşaklara aktarıldığı ve onların

belirsizlik ortamında bırakıldığı (Önder, 2003) düşünüldüğünde, erken dönemde çocuklara insani değerlerin aktarımınının daha da önem kazandığı bir gerçektir.

2.7. Sosyal Gelişim

Toplumsal kurallara uygun davranış göstermek doğuştan gelen bir yetenek değildir. Çocuk, toplumsal kurallara uygun hareket etmeyi, gelişimi esnasında sosyalleşirken kazanmaktadır (Kuşin, 1999). Sosyalleşme, doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir ve çocuklar, okul öncesi eğitim kurumuna gelinceye kadar birçok sosyal beceriyi ana-babalarından öğrenirler (Senemoğlu, 1994). Davranışçı psikologlar, sosyal benliğin “sosyalleşme süreci” içinde geliştiği, öğrenme yolu ile değerlerin bireye mal olduğu görüşündedirler (Özgüven, 2003).

Toplumsallaşma, bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir (Gander ve Gardiner, 1996). Bebeğin kendini fark ederek, diğer insanlarla ilişkiye girmesiyle başlayan sosyal etkileşim süreci, yaşam boyu devam eder. Sadece belli bir toplumsal kültürün değer ve değer yargılarına göre değil, aynı zamanda evrensel değer ve ilkelere uygun davranış örüntülerinin edinilmesini de tanımlayan sosyal gelişim, geniş ölçüde bilişsel ve ahlâki gelişim öğeleriyle paralellikler gösterir. Bilişsel zemin, çocuğun daha etkin sosyal ilişkiler geliştirmesine yol açar (Cüceloğlu, 1998).

Sosyalleşme süreci içinde kurallarla yüz yüze kalan çocuk, çevresindekilerin sosyal kurallara uyma beklentilerini anlamaya bunun sonucu olarak da toplumsal kuralları öğrenmeye başlar. Çocuk bunu önce anne-baba-çocuk ilişkilerinde öğrenir, çevresi ile olan etkileşimi sonucu diğer insanlara benzer davranışlar geliştirir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Sosyal duygusal öğrenme, kişinin anlama, yönetme ve hayatın sosyal ve duygusal yönlerini öğrenme, ilişki kurma, günlük problemleri çözme, büyüme ve gelişimin karmaşık isteklerine adapte olma gibi, hayat görevlerini başarıyla yönetmelerini sağlayacak yeteneklerdir. Bu kişisel farkındalık, dürtüselliğin kontrolü, işbirlikçi çalışma ve kendi ve diğerlerini önemsemeyi içerir (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone ve Shriver, 1997).

Çocuğun doğduğu andan itibaren aile çevresinde geçirmiş olduğu yaşantıların istikrarlı bir sevgi ve şefkate dayalı olması, çocuğun büyüdükçe sosyal yaşama katılmasını kolaylaştıran önemli bir süreçtir. Bu nedenle çocukluk yıllarından itibaren çocuklara sosyal yönden gelişmelerine imkân sağlayan uygun bir ortamın sağlanması önemlidir. Bu sürecin sağlıklı geçirilmesi duyuşsal açıdan da çocuğun özgüven ve özsaygı yeterliklerini kazanmasını sağlayacaktır. Bu süreç, okula, duyuşsal ve sosyal hazır bulunuşluk açısından da çok önemlidir (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Erken müdahale ile sosyal/duygusal gelişimin yörüngesi değiştirilebilir, önemli oranda geliştirilebilir (Sprague ve Walker, 2000). Bebeklerde ve okul öncesi çocuklarda sosyal ve duygusal problemlerin erken tanımlanması en iyi gelişimsel sonuçlar için gereklidir. Sosyal ve duygusal güçlükler zaman içinde değişmez ve değişime oldukça dayanıklıdırlar (Walker ve Sprague, 1999).

Sosyal yeti, özdeğer, sosyal iyilik hali, arkadaşlık kalitesi, cinsellik, sorumluluk, akranları tarafından kabul ve çalışma yetisini kapsayan olumlu gelişimsel sonuçları temel alır (Engels, Finkenauer, Dekovic ve Meeus, 2001; Liang, Tracy, Kenny ve Brogan, 2008). Sosyal yetinin kendisi olumlu sosyal ve ahlâki gelişimi temsil eden değerli bir gelişim çıktısıdır (Catalano, Berglund, Ryan, Lonozak ve Hawkins, 2004, Akt: Cheung ve Lee, 2010). Çocukların sosyal yetisi geniş anlamda işbirliği, duyarlılık, sosyal sorumluluk üstlenmek ve arkadaşça sıcak, olumlu şekillerde davranmak yoluyla kişiler arası ilişkileri olumlu bir şekilde sürdürme yeteneği anlamına gelir (Green ve Rechis, 2006). Sağlıklı gelişimin bir parçası olarak öğrencilerin sosyal yetilerini geliştirmeye ihtiyaçları vardır (Butts ve Cruzeiro, 2005).

Bireyin yararlanmasının dışında sosyal yeti sosyal uyumu, sosyal bütünleşmeyi ve sosyal çatışmaların çözümünü ve çatışmalardan kaçınmayı destekler (Benson, 2003). Araştırmacılar, çocukların sosyal ilişkilerinin ve duygusal gelişmişliklerinin, okula uyum ve okul başarısına olan etkilerine işaret etmişlerdir (Cooper ve Farran, 1988). Curtis (1991) çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında geliştirmesi gereken sosyal becerileri üç başlık altında sıralamıştır. Bunlar;

- Dostluk kurma, sosyal etkileşimin temellerini anlamayı sağlayabilecek yakın ilişkiler kurma,
- İşbirliği yapma ve gruptaki çatışmaları çözümlenme,
- Empatik becerileri kazanma, karşısındakine şefkatli olma, özen gösterme ve sevgi duymadır (Akt.: Senemoğlu, 1994).

Değer eğitiminin bu becerileri de kazandırması beklenir. Çünkü Allport ve arkadaşlarına (1960) göre değer, bireylerin tercih ettiklerine ait olan, hareketlerine dayalı inançlardır. Değerler, bireylerin düşünceleri, davranışları, tutumları ve ürünlerinde ortaya çıkan ölçütler, sosyal bütünlüğün ayrılmaz ögesidirler. Lickona (1991)'da, değerleri; sorumluluk, saygı, hoşgörü, sağduyu, kendini, alışkanlık ve hareketlerini denetim altında tutma, yardımseverlik, merhamet, işbirliği, cesaret, dürüstlük, doğruluk ve demokratik değerler olarak sıralar.

Yapılan araştırmalar, karakter eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal gelişime katkısını belirlemiştir (Miller, Kraus ve Veltkamp, 2005). Sosyal ve duygusal problemlerin erken teşhisi ve müdahalesi gelişmekte olan çocuk üzerinde etkili olabilir. Beyin gelişimini, kaliteli erken ilişkileri ve deneyimleri, gen fonksiyonunu, sinirsel bağlantılar ve aklın organizasyonunu yaşam boyu olumlu yönde etkileyebilir (Shonkoff ve Phillips, 2000).

2.8. Duygusal Gelişim

Okul öncesi dönemde, çocukların özellikle kelime hazinelerinin kısıtlılığında dolayı duygular çok önemli sosyal işaretler anlamına gelir. Bu yüzden eğitimcilerin sosyal becerilerin gelişimi için duygusal becerilerin gelişiminin ne kadar önemli olduğunun farkında olmaları ve eğitim programlarında duygusal becerileri geliştirici etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir. Çocuğun duygusal gelişimi, onun uzun dönemde, okul uyumu, akran ilişkileri ve okul başarısı üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Özellikle ilk ve orta çocukluk döneminde görülen davranış problemlerinin temelinde duygusal becerilerin kazanılmasındaki eksiklikler rol oynamaktadır (Denham, 1998). Duygusal düzenleme çok yönlü bir yapıdır. Geniş ölçüde kabul

edilen tek bir tanımı yoktur (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Bilişsel, davranışsal girişimleri düzenlemeyi, iç durumları veya duyguların dışı ifadesini düzenlemeyi içerir (Eisenberg, Spinrad ve Smith, 2004; Thomann ve Carter, 2008).

Erken çocukluk döneminde genellikle akademik becerilerin ve zekânın artırılmasına odaklanılması gerektiğine inanılır ve bu nedenle sosyal duygusal öğrenme göz ardı edilir. Oysaki sosyal ve duygusal olarak uyumlu çocuklar daha başarılıdır, kendine güvenleri yüksektir, iyi ilişkileri ve iyi iletişimleri vardır. Bu çocuklar, zorlayıcı görevleri üstlenirler ve sürdürürler. Okul ortamı sosyal duygusal gelişimi artırmak için ideal bir ortamdır (Pahl ve Barrett, 2007) Okul öncesi eğitim programının kazandırması beklenen yeterliklerinden olan kendinin farkında olma, sadece vücudunun ve duyularının farkında olmasını değil çocuğun duygularının farkında olmasını da kapsar. Yapılan araştırmalar üç dört yaşındaki çocukların da diğer çocuklar ve yetişkinlere karşı empatik duygular ve anlayış gösterdiğini ortaya koymuştur. Çocuklara öğretmenlerinin başı ağrıdığı ya da iyi olmadığı söylendiğinde daha sessiz kalmaya özen gösterdikleri görülmüştür (Senemoğlu, 1994).

Çatışma durumlarında duygularını düzenleme ve uygun şekilde tepki verebilme yeteneği, çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde önemli etkiye sahiptir (Laursen, Hartup ve Koplak, 1996; Shantz, 1987; Shantz ve Hartup, 1992). Sosyal duygusal yeterlilik genç çocuklar için önemli bir etken olarak görülebilir. Onları stres kaynaklarından korur ve daha sonraki yaşamlarında ciddi duygusal ve davranışsal zorlukların gelişmesini önlenmesine yardımcı olur (Garmezy, 1985). Sosyal olarak yeterli çocuklar akademik ve akademik olmayan ortamlarda başarılı olmak için yetişkinler ve akranlarıyla gerekli ilişkileri geliştirme yeteneğine sahiptirler (Mandez, McDermott ve Fantuzzo, 2002).

Başarılı bir öğrenci için sağlıklı duygusal gelişim yaşamsal önemdedir. Çocukların duygularını keşfetme, açıklama ve paylaşmalarına yardım ederek hem kendilerini hem de başkalarını daha iyi anlamaları sağlanabilir.

Shields (1985) okul öncesi eğitim yıllarında gelişimine yardım edilmesi ve hızlandırılması gereken duygusal özellikleri;

- Mutlulukları, üzüntüleri, kızgınlıkları, sevinçleri vb. duygularını tanımlayabilme, betimleyebilme ve hakkında konuşmayı kabul edebilme.
- Duygular ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkileri fark edebilme (örneğin; çocuk, birisine vurmanın, karşısındakini kızdıracığını ve karşısındakinin de kendisine vurma olasılığını yükselteceğini bilmelidir).
- Başkalarının ihtiyaçlarına ve duygularına karşı duyarlı olabilme şeklinde sıralar (Akt.: Senemoğlu, 1994).

2.9. Sosyal Duygusal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Sosyal ve duygusal öğrenme birçok isimle adlandırılır. Bunlar duygusal zekâ sosyal zekâ ve sosyal ve duygusal yetidir. Fakat her ne olarak adlandırılırsa adlandırılırsın bireyin gelişiminin bir parçası olarak ciddi bir şekilde değerlendirilmesi 20. yy'ın son bölümünde olmuştur. Bu zamandan önce duygular ve sosyal ilişkilere, kişi bu alanda yetersiz olmadıkça önem verilmemiştir (Salovey ve Mayer, 1990). Caruso, Mayer ve Salovey (2002) sosyal ve duygusal öğrenmeyi duyguları tanıma, kullanma, anlama, yönetme başlıkları altında değerlendirmiştir. Etkili sosyal ve duygusal öğrenmenin temel parçaları, farkındalık (kişinin kendi duygularını tanıma ve farkına varması), sosyal farkındalık (empati ve görüş açısı), karar vermede sorumluluk, kendini yönetme (dürtü kontrolü, stres yönetimi, sebat gösterme, amaç oluşturma ve motivasyon), ilişki becerilerini (işbirliği yardım arama ve sağlama ve iletişim) içerir (CASEL, 2003).

Sosyal duygusal öğrenme ve akademik başarı arasında dinamik bir ilişki vardır. Sosyal duygusal yetilerin gelişmesi sadece kişiler arası ilişkiler ve çocukların oluşturduğu ilişkilerin kalitesinde değil aynı zamanda onların akademik başarısında da olumlu etkilere sahiptir ve öğrenmeye hazırlanma ve hazır olmada da çocukların sağlıklı bir sosyal duygusal gelişime ihtiyaçları vardır. Sosyal duygusal yeti, işbirlikçi ve prososyal davranış, akranlarla arkadaşlık, yetişkinlerle ilişki başlatma ve sürdürme, saldırganlık ve çatışma yönetimi, üstünlük ve özdeğer duygusunun gelişimi, duygusal düzenleme ve uygun tepki göstermeyi içerir (Aviles, Anderson ve Davila, 2006).

Triliva ve Poulou (2006) sosyal duygusal öğrenmeyi aşağıdaki gibi tanımlamıştır.

- Kişisel duyguları, güçlü yönleri ve değerleri tanımak ve adlandırmak.
- Duyguları etkili ve güvenli bir şekilde düzenleyip ifade etmeyi bilmek.
- Başkaları ile peşin hükümlere bağlı olmadan prososyal uyum içinde olmak.
- Olayların duygusal yapısını okuyabilme ve hesaplayabilme.
- Etik kararlar vermek, kendine ve başkalarına karşı sorumlu olmak.
- Kısa ve uzun vadede hedefler oluşturabilme.
- Özellikle kişisel başa çıkma ve kişiler arası ilişkilerde problem çözme becerileri.
- Olumlu yöne odaklanma.
- Çeşitliliğe değer vermek te dâhil başkalarına saygı.
- Başkalarına şevkat ve ilgi ile muamele etmek.
- İyi iletişim becerileri.
- Bireyler ve gruplar arasındaki bağı destekleyecek sağlıklı ilişkiler kurmayı geliştirmeyi ve sürdürmeyi bilmek.
- Adil bir şekilde pazarlık edebilmek (tartışabilmek).
- Zıtlaşmayı azaltmak ve çatışmaları çözmek için yetenekleri olmak.
- Hataları itiraf etmeye hazırlıklı olmak, ihtiyacı olduğunda yardım aramak, davranışlarına karar vermek için ilişki değerlerini ve standartlarını kararlı şekilde kullanarak, kişisel ve mesleki bütünlüğü sergilemek

Bu yetiler burada ayrı ayrı yazılmasına rağmen dinamikler ve birbiriyle örtüşürler ve her zaman belirli durumlarda etkileşim içindedirler (Triliva ve Poulou, 2006).

Erken yaşlarda nitelikli ve yeterli deneyimlerle elde edilen temel bilgi ve beceriler, bireyin daha sonraki öğrenmelerinde başarı şansını arttırmanın yanı sıra onun sosyal ve duygusal hayatını olumlu yönde etkiler. Sosyal duygusal gelişimi etkileyen ana faktörler, çocuğun özelliklerini, yetiştirme tarzı ve aile özelliklerini, çevresel etkiler ve faktörler arasındaki çeşitli etkileşimleri, akran ve öğretmen özelliklerini içerir. Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminden tek bir etki sorumlu değildir. Hepsi birbiriyle etkileşim içinde ve sonuçlardan sorumludur (Campbell ve James, 2007).

Çocuğun özellikleri, huy, görünüm ve cinsiyeti içerir. Huy duygusal tepkimenin, kişiye göre kalıcı, farklılık nitelik ve yoğunluğudur (Berk, 1997). Thomas, Birch, Chess, Hertzig ve Korn (1963) huyun dokuz yönüne işaret etmiştir. Bunlar hareketlilik düzeyi, ritmi, yaklaşma ve çekilme, değişime uyma yeteneği, duyarlılık eşiği, tepkinin yoğunluğu, ruh hali, dikkat dağınıklığı ve dikkat süresi. Çocuğun görünümü ise, örneğin; sevimli tatlı bir çocuğa akranları, öğretmenleri, bakım veren kişiler daha şefkatli bir tavırla yaklaşırlar. Cinsiyete göre ise erken çocuklukta erkek çocuklarda saldırganlık ve kişiler arası ilişkilerde eksiklikler görülmektedir (Berk, 1997).

Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde çocuğa karşı sergilenen anne baba tutum ve davranışları da çok önemlidir. Anne babaların kendi değer ve inançlarına göre farklı tutumları vardır. Demokratik tutum sergileyen ailelerde çocuklar sevgi, hoşgörü ve kabul görürler. Bu çocuklar aktif, bağımsız kararlar alabilen, yaratıcı, toplumsal bireyler olarak yetişirler. Otoriter tutumun benimsendiği evlerdeki çocuklar ise kavgacı, işbirliğine yanaşmayan, saygısız davranışlar sergiler. Çocuğa karşı aşırı korumacı ve hoşgörülü, düşünce tutumlar; reddedici, baskıcı ya da boyun eğici veya ayrımcı; cezayı gerektiğinde de uygulamayan ya da aşırı uygulayan anne baba tutumları, çocuk için sosyal uyumu önleyen, bencil, çekingen, şiddete yöneltici, özgüven oluşumunu, dahası sosyalleşmeyi engelleyen, aile içi ilişkileri

bozan tavırlardır. Görüldüğü gibi anne baba tutumları, çocuğu hem sosyal hem de duygusal yönden etkilemektedir. Temel ihtiyaçları karşılanan, ilgi gösterilen, sevilen, demokratik tutumların sergilendiği ailede büyüyen bir çocuk, temel güven duygusunu kazanmıştır ve temel güven duygusunu kazanmış çocuk bağımsız hareket etmekten çekinmez, araştırmacıdır ve iletişime açıktır.

Çocukların sosyal duygusal gelişiminde, toplumsal etkiler de önemli bir rol oynar. Çünkü aile tek başına ortaya çıkmaz. Ailenin görev dağılımı, sosyal ağlar, eğitim sistemi, hukuk sistemi, toplum politikası, doğrudan ya da dolaylı olarak çocuğun gelişimini etkilemek için etkileşim içindedir ve çocuğun gelişimini etkiler (Campbell ve James, 2007).

Bazı öğrencilerin davranışlarıyla ilgili olarak akranlar da problemin bir parçasıdır. Akranların birbirleriyle, toplumla etkileşimleri, bir bütün olarak bazı öğrencileri etkilemede rol oynayabilir. (Carlson, Johnson ve Swift, 2000). Çocukların akranlarıyla geçirdikleri zaman göz önüne alındığında onların akranlarıyla kurdukları ilişkinin kalitesi, onların yaşam kalitesi için çok önemlidir. Arkadaşlık gelişimde önemli bir role sahiptir. Onlar duygusal kaynaklardır (hem eğlence hem de strese adapte olmak için) ve aynı zamanda bilişsel kaynaklardır (problem çözmek ve bilgi edinmek için) Arkadaşlık temel sosyal becerilerin edinildiği ve geliştirildiği ortamlar oluşturur (Hartup, 1992; Dunn, 2004). Çocuklar tanıdık akranlarıyla etkileşim içindeyken daha fazla işbirlikçi oyun, taklidi oyun ve olumlu sosyal etkileşimler sergilerler (Garvey, 1990). Tanıdık, akran ve arkadaşlarla oynarken daha karmaşık oyunlar sergilerler. Oyunlar çocukların iyi olmalarında dil gelişimlerinde kendilerini ve diğerlerini anlamalarında ve çatışma çözümünde önemli bir role sahiptir (Dunn, 2004) .

Çocukların gelişiminin desteklenmesi, anne baba ve çocukla ilgilenen yetişkinler ile ilerleyen yaşlarda öğretmenlerin, çocuklara gösterdiği sıcak, duyarlı ve güvenli bakım ve ilgiyle sağlanmaktadır (Ünal, 2007). Öğretmenin sosyal duygusal yetenekleri ve iyilik halleri, sağlıklı öğretmen öğrenci ilişkileri, etkili sınıf yönetimi, etkili sosyal duygusal öğrenme uygulamaları, sağlıklı sınıf ortamı, öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik çıktılarını etkiler (Jennings ve Greenberg, 2009). Gök

ve Okçabol (1998) öğretmenin bir yandan, sınıfta öğrencilerin zihinsel gelişmeleri için gerekli yolları açarken, diğer yandan sınıf içi etkileşimde genel olarak bireyin toplumsal bir varlık olarak biçimlenmesi ve kültürel olarak gelişmesinde olumlu ya da olumsuz etki yapabildiğini vurgulamıştır.

Eğitim yaklaşımları, öğretmenin nasıl olduğunun, öğrencinin davranışı üzerinde etkili olacağı inancı üzerine kurulmuştur. Öğretmen öğrencilerinin yapmasını istediği belli davranışları modellerler. Böyle bir eğitim yaklaşımında öğretmen dinleme becerilerini ve karşıt görüşe empati gösterme becerilerini modeller. Bununla birlikte, sınıf içinde tartışma ortamı yaratarak, fikrini ifade etmek isteyen öğrenci karşıt görüşteki en son konuşan öğrencinin sözlerini özetlemek zorundadır. Bu onların dinleme becerilerinin yanında empati ve diğerlerini anlamayı cesaretlendirir (Was, Woltz ve Drew, 2006).

Fixler (2000) öğrencilerin duygularının farkında olduğunu göstermenin, onlara ilgi göstermenin, diğer bir yolu olduğunu söyler. Goleman (1995)' a göre öğretmenin görevi, çocukların iyi bir benlik kavramı geliştirmelerine yardım etmek, çocuklara sevgi ve önemsenmeyi, arkadaşları tarafından anlaşılmayı hissettirerek empatiyi modellemek, problem çözmeleri ve işbirliği içinde çalışabilmeleri için sosyal becerileri öğretmektir.

Öğretmen sosyal becerilerin gelişimini destekleyici arkadaş ilişkilerini sağlamak ve etkin kılmak amacıyla aşağıdaki unsurları göz önünde bulundurmalıdır.

- Popüler veya arkadaş bulmakta sorun yaşayan çocukların saptanması,
- Çocukları etkinlikler ve oyunlar esnasında gözlemlemek ve hangilerinin lider, hangilerinin takipçi ve sessiz olduğunun saptanması,
- Benzer şekilde klikleşmelere dikkat etmek ve hangi çocukların sürekli birlikte olduklarının, hangilerinin benzer ilgilerin olduğunun saptanması,
- Sınıfa yeni gelen çocuğa öğrenciler arasından bir rehber belirlenmesi ve okulun tanıtılması,

- Sınıfın bir köşesine büyükçe, tüylü bir oyuncak hayvan konulması ve bunun kendini yalnız hissedenler için bir arkadaş olabileceğinin belirtilmesi,
- Çocukların grup etkinliklerine katılmalarını sağlayacak stratejiler kazandırılması,
- Arkadaşı okuldan ayrılan öğrencilere destek verilmesi ve çocukların birbirlerini hatırlayacakları küçük hatıra eşyalar vermelerinin sağlanması,
- Küçük gruplar halinde, kuklalar ve küçük oyuncakları kullanarak senaryolar ve tartışma ortamları oluşturulması,
- Sıraya girme, kibar olma ve arkadaşlarını oyuna davet etme vb. ifadelerin ve durumların yaşanabileceği olayların canlandırılması,
- Henüz anneye bağlılığı baskın olan çocukların sosyal beceriler kazanabilmeleri için annenin ve öğretmenin ortaklaşa çalışmaları gerekmektedir. Yuvadan ayrılan annenin arkasından el sallamak, çocuğa gün boyu yuvada neler yapılacağına anlatılması, bu bağlamda yaşanması gereken süreçlerden bazıları olabilir.

2.10. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi ve Sosyal Duygusal Gelişim

Erken çocukluk uzmanlarının temel amacı, çocuklara başkaları ile birlikte çalışma, başkalarını sevme, duygularını söze dökme, arkadaşlarını destekleme, nezaket gösterme ve diğer karakter becerileri ve özelliklerini kazandırmaktır. Bu yaşam becerilerindeki eksiklik çocukların birbirleriyle, akranları ve diğerleri ile olan etkileşimlerini, ilişkilerini etkiler (Priest, 2007).

Çocukların ahlâki olarak şekillendirilmesi, sosyalleşmenin temel amaçlarından biridir. Birçok ailenin çocukları için isteği, önemli ahlâki eğilimlerin geliştirilmesidir. Birçok aile çocuklarını arzu edilen ve övülmeye değer özelliklere sahip, kişilikleri güçlü bir ahlâk pusulası ile dolu kişiler olarak yetiştirmeyi ister. Diğer taraftan, diğer sosyalleşme araçları ve kurumlarda bu amacı paylaşırlar.

Ahlâklı bir karakter gelişimi resmi eğitimin geleneksel bir amacı olarak değerlendirilir (Lapsley ve Narvaez, 2006).

Eğitimin hedeflerinden biri değer yaratmak, değerlerini davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir (Çağlar, 2005). Ülkemizde; Türk Milli Eğitim Temel Kanununda “Bütün bireyleri: Türk Milletinin milli, ahlâki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek” ve “beden, zihin, ahlâk ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” maddeleriyle temel değerlerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim programı, çocukların, çevreye ve kendisine karşı duyarlı, yaratıcılığını kullanan, düşünen ve araştıran, sorgulayan ve katılımcı bireyler olarak, sosyal hayatı yaşamalarına ve sonraki öğrenmelerine hazırlık yapmalarına olanak tanımalıdır (Güler, 2003). Borke (1971) bir okul öncesi eğitim programının çocuklarda birçok beceri ve yeterliği geliştirecek nitelikte olması gerektiğini, bu yeterliklerin ise kendisinin farkında olma, sosyal beceri, kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olma, iletişim becerileri, algısal ve devinimsel beceriler, analitik düşünme ve problem çözme becerileri, yaratıcılık ve estetik beceriler olduğunu söyler (Akt.: Senemoğlu, 1994). Temel insanî değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek aile, toplum ve okulun başlıca görevleri arasındadır. Bu perspektiften hareketle okulların temel iki amacından bahsetmek yanlış olmaz: Akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi. Temel değerlerin kazandırılması amacı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ve ders programlarının amaçları incelendiğinde de açıkça görülür (Ekşi, 2003).

Okul öncesi eğitim, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini etkileyen önemli etmenlerden biridir. Yaşamın ilk yıllarında gelişmenin ve öğrenmenin çok hızlı olması ve edinilen deneyimlerin daha sonraki öğrenmeleri etkilemesi okul öncesi yılların en iyi biçimde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Yapılan bilimsel araştırmalar, insan yaşamının bu ilk yıllarının bireysel ve toplumsal açıdan çok

önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Dinç, 2002). Likona (1993)'ya göre okullarda uygulanan değer eğitimi, beğenilen, istenilen değerlerin kimlikleştirilmesi ve uygun bulunan bu değerlerin öğrencilere nakledilmesi görevlerini içermelidir. William Bennett, eğitimciler için büyük sorunun, okullarda hangi değerlerin değil, bunların nasıl öğretileceğinin olduğunu öne sürmüştür (Akt.: Revell, 2002).

Davranışlar genellikle doğrudan öğretimle değil gözlemlenerek öğrenilir. Çocuklar saygı duydukları modelleri taklit ederken motivasyonları yüksektir. Öğretmenleri ve akranları onların ahlâki davranışlarında büyük bir etkiye sahip olabilirler. Modeller tutarlı bir şekilde doğruyu söylemelidirler (Perry, 1996). Ahlâki kimlik, genellikle ilk çocukluk dönemlerinin sonlarında şekillenmeye başlar. Bu dönemde çocuklar diğer insanları ve kendilerini sabit karakter özellikleri açısından analiz edebilme yeteneğini kazanırlar. Çocuklukta kendini tanımlama özellikleri, genellikle eylem temelli beceri ve ilgileri içerir. Zamanla kendilerini tanımlamak için ahlâki terimleri kullanmaya başlarlar. Kendilerini tanımlamak için cömert, dürüst, sağduyulu gibi kelimelere başvururlar (Jewell, 2000).

Çocuklar, seçimlerinden sorumlu olduklarının ve iyi ya da kötü kararlarının sonuçlarını ödeyeceklerinin farkında olmalıdırlar. Toplum da gelecek dünyayı oluşturmaya yardım etmede ana rolü oynadığının farkında olmalıdır (Carlson, Johnson ve Swift, 2000). Okul öncesi dönem çocuklarda değerlere ilişkin bilgilerin temellerinin atıldığı ilk dönemdir. Değerler temelde değişmez özellikler içerir fakat yaşanılan çevre, kültürel özellikler, eğitim ve deneyimler gibi pek çok faktöre göre bireysel bazda farklılıklar gösterebilir. Değerlere ilişkin bilgiler tüm hayat boyunca devam eder, fakat ilk bilgiler erken dönemde kazanılmaya başlanır ve kişiliğin olduğu dönemlere yani son adölesan döneme kadar devam eder. Bu süreden sonra da değerlere ilişkin değişimler elbette mümkündür fakat temel değerler oluşmuştur (Balat ve Dağal, 2006).

Heckman (2000) ekonomik bakış açısıyla durumu şöyle açıklar: İnsana yatırımın geri dönüşleri, gençlere yapıldığı zaman yaşlılardan her zaman daha fazladır. Bu nedenle Heckman temel öğrenme ve sosyalleşme becerilerini geliştirmek için çocukluklara yatırım yapılmasını salık vermekte bu nedenle çocuklara yatırım

yapmanın, onlar yetişkin oluncaya kadar ertelenmemesi gerektiğini, çünkü bunun çok geç olabileceğini savunur. Bebeklerde ve okul öncesi çocuklarda sosyal ve duygusal problemlerin erken tanımlanması en iyi gelişimsel sonuçlar için gereklidir. Sosyal duygusal güçlükler zaman içinde değişmez ve değişime oldukça dayanıklıdırlar (Walker ve Sprague, 1999). Bu nedenle sosyal duygusal yaşam becerileri ilköğretim düzeyinde açık bir şekilde öğretilmelidir. Okuma gibi matematik gibi sosyal beceriler de sistemli bir şekilde öğretilmezlerse, içselleştirilmezler ve çocuğun yaşam boyu değer verdiği etkinlikler dağarcığının bir parçası olamazlar (Elias ve Arnold, 2006). Gerçekten etkili okullar, öğrencilerini, sadece testleri geçmelerine değil hayatın testlerini geçmelerine de hazırlar. Çünkü her öğrencinin bir potansiyeli vardır ve bu potansiyel her öğrenci için aynı değildir. Her öğrenci potansiyelinin geliştirilme şansını hak eder. Akademik öğrenme ve sosyal duygusal öğrenmenin birleşimi bu amacı gerçekleştirmenin en umut vaat eden yoludur (Zins ve Elias, 2006).

Sosyal ve duygusal problemlerin erken teşhisi ve müdahalesi gelişmekte olan çocuk üzerinde üç ana alanda etkili olabilir. Birincisi beyin gelişiminde, kaliteli erken ilişkiler ve deneyimler gen fonksiyonunu olumlu yönde etkileyebilir, sinirsel bağlantılar ve aklın organizasyonu yaşam boyu olumlu etkilere sahiptir (Shonkoff ve Phillips, 2000).

İkincisi sosyal duygusal problemler bir kez oluştu mu zamanla değişmezler ve değişime oldukça dirençlidirler (Sprague ve Walker, 2000; Walker, Zeller, Close, Webber ve Gresham, 1999). Çocukluktaki davranış problemleri ve kabahatlerle, daha sonraki suçluluk arasında güçlü bir bağlantının olması şaşırtıcı değildir. (Walker ve Sprague, 1999).

Üçüncüsü, anti-sosyal ve suç davranışlarının maliyeti çok şaşırtıcıdır. Erken tanı ve müdahale sonuçları, daha sonraki hapisane sistemi ve rehabilitasyon programları gibi sosyal maliyetlerin, iyileştirilmesi potansiyeline sahiptir (Heffron, 2000).

Sosyal duygusal davranışlar üzerine gelişimsel bakış açısı (Cicchetti ve Cohen, 1995) erken tanılama ve müdahalenin önemini destekler. Çocuk uyum gerektiren yeni gelişimsel zorluklarla karşılaştığında yanıt vermek için daha karmaşık ve farklı sistemler gereklidir. Cevap vermede erken yetersizlik ya da beceriksizlik, daha sonraki yetersizliği destekler çünkü çocuk her gelişimsel aşamaya o dönemin zorluklarına karşılık verecek en iyi kaynaklardan daha azı ile ulaşır (Cicchetti ve Cohen, 1995).

Okul çağındaki çocuklarda diğer problemler gibi şiddet ve anti-sosyal davranış problemleri de azaltılabilir (Sprague ve Walker, 2000; Walker ve Golly, 1999). Çok çeşitli sosyal duygusal zorluklardan muzdarip bu savunmasız çocuklara, erken müdahale çok önemlidir. Öğrenciler daha önce hiç olmadığı kadar günlük yaşantılarında, gelecekle ilgili belirsizliklerle, güvensizlik duygusuyla, haklarından mahrum edilme, hayal kırıklığı ve hatta korkuyla yüzyüze kalmaktadırlar (Zins, Walberg ve Weissberg, 2004). Buna bağlı olarak, okulun öncelikleri günümüzde çeşitlilik göstermektedir. Eskiden sadece akademik beceriler vurgulanırken, günümüzde sosyal duygusal beceriler de en az akademik beceriler kadar vurgulanmakta, akademik becerilerle, sosyal duygusal beceriler arasında denge sağlanmaya çalışılmaktadır. Örneğin; iyi problem çözücü olma, sorumluluk alma, kişisel sağlık ve iyi olma, grup içinde çalışmayı öğrenme, farklı kültür ve alt yapılardan gelenleri anlama ve onlarla ilişki kurma gibi etkili ilişki geliştirme, başkalarına ilgili ve saygılı, yardımsever bireyler olma, toplumun nasıl işlediğini anlamak ve gelecekte rol almaya hazırlık, iyi bir karakter geliştirme ve sağlıklı ahlâki kararlar verme gibi. Bunlar karakter eğitimi, toplum hizmeti eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve duygusal zekâyâ denk gelmektedir. Hepsi sosyal duygusal öğrenme olarak tek bir kavram altında ifade edilebilir (Elias ve Arnold, 2006).

Sosyal duygusal öğrenme sadece diğer alanlardaki gibi bilgi ve becerilerin edinimlerine odaklanmaz, aynı zamanda değerlerin, inançları tutumların ve günlük davranışların değiştirilmesine ya da geliştirilmesine de odaklanır. Sosyal duygusal öğrenme sadece kişisel sağlıkla ilgili değil sağlıklı ilişkiler ve yardımsever bir toplum geliştirme ile de ilgilidir (Hromek ve Roffey, 2009). Yüksek düzeydeki

sosyal duygusal öğrenme ya da duygusal okuryazarlık belirtileri öznel stresi azaltır ve iyi olma duygusunu artırır (Slaski ve Cartwright, 2002), sorunlarla başa çıkma yetilerini geliştirir, uyuşturucu ve alkol bağımlılığını sınırlar (Trinidad ve Johnson, 2002), saldırganlığı azaltır, psikolojik fonksiyonları güçlendirir (McCarty, Atkinson, Tomasino, Goelitz ve Mayrowitz, 1999), okula bağlılığı artırır (Whitlock, 2003), zorbalığı azaltır (Bear, Manning ve Izzard, 2003) ve öğrencilerin öğrenme kapasitesini artırır (Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004, Akt.: Hromek ve Roffey, 2009) . Bu sonuçlar çocukların okuldaki akran ilişkileri ve onların okul başarısının habercisidir.

Sosyal olarak yetkin çocuklar çatışmalarla başa çıkmada, bu çatışmayı yaratan olaylar ya da kişilerden kaçınarak başarılı stratejiler kullanırlar. Akranlarıyla aynı fikirde olmadıklarında kendi görüşlerini açıklarlar ve alternatif etkinlikler önerirler. Sosyal olarak yetkin olan çocuklar gruba giriş için, grubun sözel olmayan davranışlarını gözleme, grubun ilgilerini saptama, parçası olmak istedikleri gruptakiler gibi davranarak bu ilgileri kendinmiş gibi yapma ve girmek istedikleri gruptakiler gibi davranma gibi çok çeşitli başarılı stratejileri kullanabilirler (Kekelis ve Sacks, 1992).

2.11. Türkiye’de ve Yurt Dışında Sosyal ve Duygusal Gelişimle İlgili Yapılan Araştırmalar

Durmuşoğlu Saltalı (2010) araştırmasında Duygu Eğitimi Programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisini incelemiştir. Analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Deney grubu çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri öntest/sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, sontestlerin öntestlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri öntest/sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Deney grubu çocukların sontest/izleme testi ölçümleri arasında

anlamalı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuç eğitim programının etkilerinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Richardson, Tolson, Huang ve Lee (2009) ise Richardson tarafından 1996 yılında geliştirilen Diğerleriyle İletişim: Sosyal Duygusal Yeteneği Öğretmek İçin Dersler programını, 9-13 yaş aralığında, 3.4. ve 5. sınıflardaki 25 kaynaştırma öğrencisine (17 öğrenme zorluğu, 8 davranış bozukluğu) akranlarıyla sosyalleşmelerini hızlandırmak için uygulanmıştır. Program 30 dersten oluşmakta ve bu dersler kendisi ve diğerleri kavramı, sosyalleşme, problem ve çatışma çözme, iletişim, paylaşma, yardımseverlik ve empatidir. Sonuç olarak bu öğrencilerin sosyal beceri alanlarında yeteri kadar gelişme sağladığı ve akranlarıyla olumlu bir şekilde etkileşim kurabildikleri görülmüştür. Kendisi ve diğerleri kavramı, sosyalleşme, problem ve çatışma çözme, iletişim, paylaşma, yardımseverlik ve empati son test puanlarının öntest puanlarında anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007) duygu eğitimi programının (Promoting Alternative Thinking Strategy) etkililiği ile ilgili araştırmalarında 20 okul öncesi eğitim sınıfında dokuz ay süreyle uygulanan program sonucu programın çocukların sosyal becerileri ve duygusal becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğunu tespit etmişlerdir.

Pahl ve Barrett (2007) araştırmaları sonucunda, sekiz okulda ve dört altı yaş 150 okul öncesi çocuğu üzerinde Eğlenceli Arkadaşlar programının etkililiğini ölçmüşler ve programın, çocukların anksiyete belirtilerinin ve aileden kaynaklanan stresin azalmasında ve sosyal duygusal gelişimde artışta etkili olduğu gözlenmiştir.

Yukay (2006) ise okulöncesi dönemdeki çocukların kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programını, 5-6 yaşında 18'i deney, 16'sı kontrol grubu toplam 34 çocuğun yer aldığı deneysel çalışmasında uygulamıştır. Deney grubu çocuklara sekiz hafta boyunca iki gün sınıf öğretmeni, bir gün eğitimci olmak üzere üç gün 20'er dakika eğitim verilmiştir. Veriler Kenneth W.Merrell tarafından 1993 yılında geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmış Okul Sosyal Davranış ölçekleri ve sosyometri kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonucunda eğitim alan gruptaki çocukların, okul sosyal davranış ölçeğinin sosyal yeterlilik boyutu puanlarının arttığı, olumsuz sosyal davranış puanlarının düştüğü bulunmuştur. Kontrol grubunun puanlarında ise bir fark gözlenmemiştir. Eğitim alan çocuklara uygulanan sosyometri sonuçlarına göre, ilk uygulamada çok fazla tercih edilmeyen çocukların, grubun merkezine yaklaştığı tespit edilmiştir.

Ekinci Vural (2006) da anaokuluna devam eden 6 yaş grubu kırk çocuk ve ailelerinin katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmasında, çocuklara sekiz hafta süresince toplam 43 aktiviteden oluşan “Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi” uygulamıştır. Araştırma sonunda, deney grubunda yer alan çocukların Psikolojik Gözlem Formunun, Psikososyal Gelişim alt boyutundan aldıkları sontest puanlarının kontrol grubunda yer alan çocukların aynı ölçekten aldıkları sontest puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği gözlenmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların formdan aldıkları öntest/sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı fark elde edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin; Kişiler Arası İlişkiler, Sözel Açıklama Becerileri, Dinleme Becerileri ve Kendini Kontrol Etme becerileri alt ölçeklerinden aldıkları sontest puanlarının, kontrol grubunda yer alan çocukların aynı ölçekten aldıkları sontest puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan çocukların öntest/sontest puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen sonuca göre ölçeğin Kendini Kontrol Etme becerileri alt boyutunda anlamlı fark bulunurken diğer üç boyutta anlamlı farka rastlanmamıştır.

Ulutaş (2005), anasınıfına devam eden altı yaş grubundaki çocuklarla, duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi konusunda araştırma yapmıştır. Çocukların duygusal zekâlarının belirlenmesinde Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Alt ve üst sosyo ekonomik düzeylerde, 40’ı deney grubu, 40’ı placebo kontrol grubu ve 40’ı kontrol grubu olmak üzere 120 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ eğitimi alan deney grubundaki çocukların duygusal zekâlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubuna son testten bir ay sonra uygulanan izleme testi ile eğitimin etkisinin korunduğu görülmüştür. Çocuklar gruplarına göre ayrı ayrı alındığında,

cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine ve anne-baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Çocuklar cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve anne-baba öğrenim düzeyleri içinde değerlendirildiğinde ise anlamlı farklılıklar olduğu duygusal zekâ eğitimi alan çocukların puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, çocukların akademik zekâlarının desteklendiği, eğitim programları, duygusal zekâyı destekleyen çeşitli etkinliklerle güçlendirilerek çocukların duyguları tanıma, anlama ve yönetme yetilerini kazanmalarının sağlanabileceği ortaya çıkmıştır.

Bohnert, Crnic ve Lim (2003) tarafından duygusal becerilerle saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma 7-10 yaşları arasında 90 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Çocukların duyguları anlama becerileri Kusche Etkileşimli Görüşme Formu (Kusche Affective Interview) ile, saldırgan davranışlar annelerin Çocuklar İçin Davranış Dereceleme Ölçeğini (Child Behavior Checklist) doldurmasıyla, duyguları ifade etme becerisi ile ilgili veriler çocuklar için özel hazırlanmış gözlem labaratuvarında çocukların geçirdiği 30 dakikalık sürenin video kayıtlarının gözlemciler tarafından değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Araştırma sonuçları duygularını ifade etmede yoğun olarak öfke tepkisi gösterme ile saldırganlık puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu, duyguları anlamada olumsuz duyguları anlama ile saldırganlık puanları arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Avcioğlu (2003) da araştırmasında, ana sınıfına devam eden 4-6 yaş grubu çocuklara işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı sosyal beceri eğitimi programı uygulamıştır. Çalışma öncesinde ve çalışma sonunda öğretmen çocukları gözlemleyerek Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini doldurmuştur. Çalışmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının, öğrencilerin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Rowland (2002) sınıf ortamı dışında sosyal yönden sıkıntı yaşayan çocuklarla yapılan drama çalışmalarının çocukların kendilerine saygı ve benlik kavramlarını güçlendirmeleri ve öğrenmelerindeki etkisini incelemek amacıyla yedi yaşında olan

beş kız ve beş erkek öğrenci, deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam yirmi öğrenci ile çalışmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle bir ay boyunca haftada beş gün kırk beş dakika yaratıcı drama çalışmaları yapılmıştır. Veri toplama teknikleri olarak, “bir adam çiz” testi, gözlem yöntemi, gelişim çizelgeleri, yetenek ve davranış kontrol listeleri, değerlendirme çizelgeleri ve günlükler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sözel olmayan kendilerini ifade etme becerileri incelendiğinde, kontrol grubuna oranla daha rahat oldukları gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin çizimlerine bakıldığında renklerin kullanımında çeşitlilik, detaylarda fazlalık, gülen yüzler ve daha pozitif çizimler gözlenmiş, yaratıcı drama çalışmalarına katılmayan grupta ise ilk ve son çizimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğrencilere, drama yoluyla yaratıcı olabilecekleri, bir sosyal ortam oluşturulması çocukların duygusal ve sosyal yaşamlarını olumlu etkilediği gözlenmiştir.

Uzmen ve Mağden (2002) tarafından yapılan çalışmada, okulöncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlardan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini üç anaokuluna devam eden altı yaş çocukları arasından seçilen toplam kırk çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, deney grubuna okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerine etkisi olduğu, verilmiş olan eğitimin kız çocuklarının yardım etme davranışları, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğunu göstermiştir.

Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman ve Youngstrom (2001) ise sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen 72 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde yapılan izleme türü bir araştırmada, beş yaşından itibaren çocuklar dört yıl süreyle izlenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocuklara verilen duyguları anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitimin, çocukların sosyal davranışları ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etki yarattığı, davranış ve öğrenme problemlerini azalttığı, sözel iletişimi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular okul

öncesi dönem çocuklarının başkalarının yüz ifadelerini tanıyabilmesinin ve duygularını anlayabilmesinin yaşamın ileriki yıllarındaki sosyal ilişkiler ve akademik başarılar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Gürşimşek, Girgin ve Harmanlı (2001) erken çocukluk döneminde ailenin çocuk yetiştirme tutumu ile eğitime katılımının çocukların psiko-sosyal gelişimine etkisini incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda ailenin eğitime katılımı ile çocukların psiko-sosyal gelişimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Zembat ve Polat Unutkan (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çocukların sosyal gelişimlerini, okul ve ailenin işbirliğini sağlayarak desteklemek amaçlanmıştır. Aile katılımlı sosyalleşme programı, genel olarak bakıldığında çocuktan ve öğretmenden alınan değerlendirme sonuçlarına göre $p < 0.01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu, uygulanan programın çocukların sosyalleşmesinde tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Okulda uygulanan programın yanı sıra evde gerçekleştirilen etkinlikler de programın başarısını arttırmıştır.

Carlson, Johnson ve Swift (2000) öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için hazırladıkları programı 3 değişik okulda 4. 6. sınıf ve özel eğitim sınıflarına uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; pozitif karakter özellikleri artmış, davranış bozuklukları azalmıştır. Fakat öğrencilerin başkalarına saygı duyma konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyduğu görülmüştür.

Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme programı sosyal duygusal yetileri geliştirmeye yönelik bir programdır. Programın değerlendirmesi kör gözlemciler tarafından değerlendirilmiş, sonuç olarak programın uygulandığı grupta, kuralları takip etme, ilgi ve gayret gösterme, yönergelere uyma gibi olumlu sınıf davranışlarına yükselme olduğu rapor edilmiştir (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999).

Metin (1999), dramının 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine etkisini incelemiştir. Deneme modeli kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında 5-6 yaş grubu toplam 50 çocukla çalışmış ve deney öncesi ve sonrasında Marmara Gelişim Envanterinin, Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma

sonucunda elde edilen bulgular drama çalışmalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu göstermiştir.

Unutkan (1998), tarafından gerçekleştirilen “5-6 Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı” konulu çalışmada, 5-6 yaş grubu çocukların sosyal gelişimlerini aile katılımıyla destekleyerek geliştirmek amaçlanmıştır. 15 deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 çocuğa 5 hafta boyunca uygulanan çalışma sonucunda, programın etkililiğine genel olarak bakıldığında anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmıştır.

İpek (1998) eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisini incelemek amacıyla, Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesine göre üç-dört yaş düzeyinde olduğu belirlenen on yedi zihinsel engelli çocukla çalışmasını yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonuçları, eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Uysal (1996), anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına etkilerini araştırmıştır. Örneklem grubu olarak daha önce drama eğitimi almadığı belirlenen 48 çocuk seçilmiş, çocuklar 24'er kişilik gruplara ayrılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna 12 haftalık yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarında yer alan her çocuk için öğretmenler tarafından Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol listesinin 61-72 ayda sosyal gelişime ait gözlem formu doldurulmuştur. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda deney grubundaki çocukların sosyal gelişim alanında dramanın olumlu katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Powless ve Eliot (1993), Amerika'da risk altındaki gruplara yönelik olarak hazırlanan ve uygulanan bir program olan Head Start dâhilinde toplam 100 anaokulu öğrencisinden oluşan gruba sosyal beceri eğitimi uygulamışlardır. Çalışma

sonucunda yapılan ölçümler verilen eğitimin istendik sosyal davranışların görülmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Weissberg ve Elias (1990) 5 ve 8. sınıf öğrencilerinde sosyal yeterliliği pekiştirme amaçlı olarak bir program uygulamışlardır. Uygulanan programın yarattığı değişiklikleri ortaya koyma amaçlı olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, gruplar arası kıyaslamalar bağımsız gözlemler ve öğrenci ve öğretmen raporlarıyla yapılmıştır. Sonuç olarak: deney grubunun sorun çözme becerilerinde artış, arkadaşlarıyla daha fazla kaynaşma, daha iyi dürtü kontrolü, davranışlarda düzelme, kişiler arası etkililik, popüleritede gelişme, kaygıyla daha iyi başa çıkma ve anlaşmazlık çözümünde beceri kazandıkları gözlenmiştir.

2.12. Türkiye’de ve Yurt Dışında Değerler Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Cheung ve Lee (2010) karakter eğitiminin sosyal yetinin gelişmesine etkisini incelemek için yaptıkları araştırmada, karakter eğitimi programını, 10 okulda 8 ve 9. Sınıf 920 öğrenciyle 4 ayda 16 saat haftada birer saat olarak uygulamıştır. Sonuç olarak karakter eğitimi programının sosyal yetisi düşük öğrencilerin sosyal yetilerinin gelişmesinde etkili olduğu, okul ve sınıfın sosyal yetiye çok az etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

İnci (2009) tarafından yapılan araştırmada 6, 7 ve 8 yaş çocukların değer yönelimleri sosyo-ekonomik düzey, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiş, öğrenci görüşleri ile elde edilen nitel veriler değerlendirildiğinde, tüm yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetteki öğrencilerin güzelliklerle dolu bir dünya ve doğayla bütünlük içinde olmak, yardımsever olmak, kibar olmak, söz dinlemek, bağlılık duymak, sağlıklı olmak, zengin olmak, başarılı olmak, keyif, kendi hedeflerini seçebilmek değerlerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk değer tipinde yer alan, Atatürk’e sevgi ve saygı duyar değerine, 6 ve 7 yaş, üst sosyo-ekonomik düzey, kız ve erkek öğrencilerin sahip olduğu, ancak 8 yaş, üst sosyo-ekonomik düzey, kız ve erkek öğrencilerin ise Atatürk’ün ilkeleri hayatına rehberlik eder değerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Keskinoğlu (2008) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uyguladığı Değerler Eğitimi Programının etkililiğini Ahlâki Olgunluk ve Saldırganlık Ölçekleri ile test etmiştir. Deney grubunda yer alan 15 öğrenciye 33 hafta boyunca haftada üç saat dersler vermiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin ahlâki olgunluk düzeylerinin geliştiiği, saldırganlık düzeylerinin azaldığı tespit edilmiş, kontrol grubunda ise herhangi farklılaşma görülmemiştir.

Demirhan İşcan (2007) ise İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği isimli çalışmasını, öntest/sontest kontrol gruplu deneme modeli olarak desenlemiş ve “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerini içeren programını bazı derslerle (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji) bütünleştirilerek dördüncü sınıf öğrencilerine 17 hafta süresince uygulamıştır. Sonuç olarak değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal özelliklere ilişkin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak, deney grubundaki öğrenciler, ön uygulama sonuçlarına göre, son uygulamada değerlere ilişkin maddelerde olumlu görüşleri seçmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin, ilgili formda yer alan paralel durumlarla ilgili cevapları tutarlılık göstermiştir. Bu programa katılan öğrencilerden görüşmeler sırasında, değerlere ilişkin zengin ve çeşitli veriler elde edilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, programın uygulanması sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde, kontrol grubu öğrencilerine göre değerlerin özelliklerini yansıtan daha fazla ifade kullanmışlardır. Programa katılmayan öğrenciler ise, programa katılan öğrencilere göre, daha fazla değerlerin özelliklerinin aksini yansıtan ifadeler kullanmışlardır. Araştırmada deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre, programın uygulanması sırasında değerlere ilişkin daha fazla olumlu nitelikte davranış sergilemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerde, değerlerin etkisi incelendiğinde, değerler eğitimi programına katılan öğrenciler, çoğgunlukla, tanıma-ayırt etme düzeyinde ifadeler kullanmışlardır. Yani öğrenciler, kendilerini tanımlamalarına, ilişkilerini sürdürmelerine ve korumalarına hizmet ettiği için toplumdaki kuralları, normları, değerleri vb. tanımakta-ayırt etmektedirler.

Araştırmada, değerler eğitimi programı uygulamasına katılan öğrencilerden kız öğrenciler, bilişsel davranışlar ve değerleri gösterme düzeyleri bakımından, erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. İlköğretim düzeyinde Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleriyle bütünleştirilerek uygulanan programda, bu programa katılan öğrencilerin değerlere ilişkin puanları ile söz konusu derslere ait yılsonu notları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin değerleri kazanma düzeyleri ile söz konusu derslere ilişkin başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir.

Gökçek (2007) okul öncesi eğitim alan 5–6 yaş çocukları için hazırlanan yedi anahtar değerden oluşan (saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır) karakter eğitimi programını 44 çocukla yapılan çalışmada uygulamış ve çocukların ailelerine de karakter eğitimi ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Araştırma sonucunda; ailelerin karakter eğitiminin okul müfredatı içinde yer alması gerektiğini ve karakter eğitiminin okul öncesi eğitimimin bir parçası olması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Aileler; Okul öncesi eğitiminin pozitif karakter gelişimine yardımcı olduğunu, evde verilen karakter eğitiminin yetersiz olduğunu, okul öncesi eğitimcisinin, karakter eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim verebileceğini belirtmiş ve karakter eğitiminin sadece aile tarafından verilmesine katılmadıklarını da ifade etmişlerdir. Uygulanan eğitim programının sonuçlarına bakıldığında programda yer alan tüm değerlerde olumlu davranış değişikliği görülmüştür. Ailelerden alınan davranış kontrol listesi sonuçlarına göre; karakter eğitimi programı doğrultusunda seçilen değerlere yönelik aile hayatında olumlu davranış değişikliklerine rastlanmamıştır.

Chang ve Munoz (2006) tarafından yapılan araştırmada, 3908 3. 4. ve 5. sınıf ilkökul öğrencilerine Çocuk Gelişimi Projesi (bir karakter eğitimi projesidir) uygulanmış ve araştırma sonucunda sosyal, bilişsel çıktıları geliştirici olduğu görülmüştür.

Miller, Kraus ve Velkamp (2005) da dokuz okulda 303 dördüncü sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, verilen karakter eğitimi sonucunda çocukların

sosyal yetilerinde büyük gelişme olduğu, okul başarılarında artış olduğu ve aile etkileşimlerinde artış gözlenmiştir.

Berkowitz ve Bier (2005) ise karakter eğitimi programlarını incelemiştir. Sonuç olarak 33 programdan 27 sinin sosyal duygusal programları içerdiği, programların sosyal beceri ve farkındalık, kişisel gelişim, kendini yönetim, problem çözme ve karar verme ders içeriklerinden oluştuğunu tespit etmişlerdir. Yine aynı çalışmada eğitimsel stratejiler incelenmiş ve en az %50 karakter eğitimi programında, uygulamalarda mesleki gelişim, etkileşimli öğrenme stratejileri, doğrudan öğretim stratejilerinin kullanıldığı görülmüştür. Program çıktıları risk davranışlarda, pro-sosyal yetilerde, okul temelli çıktılarda ve sosyal duygusal durumlarda görülmüştür. Programların en yaygın pozitif etkileri incelenmiştir. Buna göre 111 çalışmanın 82'sinde sosyal ahlâkı kavramada, 167 çalışmanın 71'inde prososyal davranış ve tutumlarda, 84 çalışmanın 54'ünde problem çözme becerileri, 104 çalışmanın 51 inde ilaç kullanımı, 104 çalışmanın 50'sinde şiddet ve saldırganlık, 88 çalışmanın 40'ında okul davranışlarında, 73 çalışmanın 35'inde riskle ilgili bilgi ve tutumlarında, 50 çalışmanın 32'sinde duygusal yetilerde, 52 çalışmanın 31'inde akademik başarıda, 33 çalışmanın 19'unda okula bağlılıkta, 49 çalışmanın 19'unda genel yaramazlıkta, 33 çalışmanın 16'sında kişisel ahlâkta, 15 çalışmanın 13'ünde karakter bilgisinde önemli pozitif bulgular elde edilmiştir. Karakter eğitimi programlarının %91 oranla en yüksek cinsel davranışlar üzerinde olduğu, karakter bilgisini %87, sosyal ahlâkı kavramayı %74, problem çözmeyi %64, duygusal yetileri %64, ilişkileri %62, okula bağlılığı %61, akademik başarıyı %59, iletişim yeteneğini %50, öğretmenlere karşı tutumu %50, şiddet ve saldırganlığı %48, ilaç kullanımını %48, kişisel ahlâkı %48, riskle ilgili bilgi ve tutumu %47, okul davranışlarını %45, prososyal davranış ve tutumları %43 etkilediği tespit edilmiştir (Berkowitz ve Bier, 2005).

Benninga, Berkowitz, Kuehn ve Smith (2003) tarafından ilkökul öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucunda, karakter eğitimi programı uygulandığı yıl ve devam eden iki yıl boyunca öğrencilerin akademik başarılarının önceki yıllardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Viadero (2003) araştırmasında, işbirliği, sorumluluk, empati, iç kontrol ve savunmacılık konularını içeren değerler eğitimi programının uygulandığı sınıfta çocukların problem davranışlarında azalma olduğunu, eğitimcilerin daha güvenli olduğunu ve akademik başarıda artış olduğunu belirtmiştir.

Duer, Parisi ve Valintis (2002) davranış geliştirmek, özellikle, saygı ve sorumlulukla ilgili davranışları geliştirmek ve uygun olmayan davranışları azaltmak için lise öğrencilerine karakter eğitimi projesi uygulamıştır. Bu uygulama sonucunda, öğrencilerin saygı ve sorumluluk gösterme düzeylerinde gelişme olduğu belirlenmiştir. Yöneticiler tarafından tutulan kayıtlarda, kabul edilmeyen davranışlarda bir düşüş saptanmıştır. Program, karakter eğitiminin farkındalığına yönelik artışta etkili olmuş, bundan dolayı okul ortamında öğrencilerin davranışları olumlu yönde gelişmiştir.

Twemlow, Fonagy, Sacco, Gies, Evans, ve Ewbank (2001) tarafından ilkökul öğrencileri üzerinde Barışsever Okul Projesi uygulanmış, Metropolitan Başarı Testiyle değerlendirilen sonuçlarda puanlar bu projenin uygulanmadığı okullara göre daha yüksektir.

Fixler (2000) yaptığı çalışmada, saygı, sorumluluk ve işbirliği odaklı karakter eğitimi programı hazırlamış, anaokulundaki çocukların karakter eğitimi incelemiştir. Karakter eğitiminin gerekliliğini göstermek ve gelişimini belgelemek için öğretmen ve aileler tarafından davranış kontrol listesi kullanılmıştır. Proje süresince anekdot kayıtları da kullanılmıştır. Projenin içeriğini şunlar oluşturmuştur; sınıf toplantıları ile demokratik ortamın oluşturulmasında öğretmenin rol model olması, işbirlikçi öğrenme etkinlikleri, çoklu zekânın kullanılması ve öğrenme sürecinde ve istenilen yaşam becerilerinin aktarımında aile katılımı. Proje sonucunda, bazı çocuklarda karakter gelişiminde ilerleme gözlenmiştir, ancak arzu edilen sonuçlara ulaşmak için daha fazla süre gerektiği önerilmiştir.

Solomon, Battistich, Watson, Schaps ve Lewis (2000) tarafından uygulanan Çocuk Gelişim Projesi (ÇGP)'nde ilkökul düzeyinde karakter eğitimi verilmiş, ancak sonuçlar eğitim verilmeyen okullarla arasında akademik getiri açısından çok

az bir fark göstermiştir. Fakat aynı öğrencilere ortaokul düzeyinde Battistich ve Hong (2003) tarafından incelendiğinde daha önce ÇGP'ye katılan öğrencilerin akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır.

Carlson, Johnson ve Swift (2000) tarafından 4. 6. Sınıflardan oluşan üç bölgedeki özel eğitim sınıflarına karakter eğitimi yoluyla sosyal becerilerin öğretilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle özel eğitim öğrencilerinin sosyal beceri eksikliğinin nedenleri incelenmiş ve toplum etkisinin desteğinin olmaması, zayıf akran ilişkisinin akıllı seçimler yapmalarından onları alıkoymas, çocukların yaşamak ve bu becerileri geliştirmek zorunda oldukları değişik çevrelerdeki tutarsızlığın neden olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler doğrudan öğretimle ve olumlu karakter özelliklerinin pekiştirilmesiyle, kavga, saygısızlık verilen görevi yerine getirmeme ve öğrenmede dikkati dağıtan diğer şeyleri azalttığını göstermiştir. Bununla birlikte akran ilişkilerinde düzelme görülmüş fakat diğerlerine saygıda hala eksiklik olduğu tespit edilmiş ve bu alanda daha çok çalışma yapılması önerilmiştir.

Muscott ve O'Brien (1999) özellikle karakter eğitiminin, öğrenme zorluğu ve davranış bozukluğu olan ilkökul öğrencileri üzerine etkilerine bakmışlardır. Çalışmalarında Hizmet Öğrenme Fırsatları ve Vatandaşlığa Hazırlanma isimli karakter programlarını belli karakter özelliklerini okul dışında uygulamışlardır. Programı uyguladıkları 19 öğrenciden görüşme yöntemiyle bilgi toplamışlardır. Sonuçlar bu öğrencilerin karakter eğitimi programlarından öğrendiklerini, hareketlerinin sorumluluklarını aldıklarına inandıklarını, işbirliği ve takım çalışması fikirlerine yanıt verdiklerini, yeni arkadaşlar edinmeyi öğrendiklerini ve karakter eğitiminde öğrenmeyi eğlenceli ve faydalı bulduklarını göstermiştir.

Dilmaç (1999) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine sevgi, hakikat, iç huzur, doğru davranış, şiddet kaçınma başlıklarını içeren, 36 haftalık İnsani Değerler Eğitimi Programı uygulamış araştırma sonucunda deney grubu çocuklarının aklaki olgun düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Hogan (1996) tarafından 16 üstün yetenekli dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin ödevleri tamamlamada, çevre düzenini korumada, aileye gerekli bilgiyi aktarmada tutarsız oldukları görülmüştür. Bu davranış problemlerinin nedenleri arasında okulda karakter eğitiminin eksikliği saptanmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin sorumluluklarını artırmak amacıyla uygulanan karakter eğitimi sonucunda öğrencilerin daha kaliteli iş üretmede, ev okul iletişimini sürdürmede, çevre temizlemede, etkili karar vermede ve işbirlikçi çalışmada daha fazla sorumlu davrandıkları görülmüştür.

Tillman (1995) savaş ve barış temalı hikâyeler ve proje çalışmalarıyla öğrencilere problem çözme, rol oynama, model alma yöntemlerini kullanarak 32 haftalık barış eğitimi programı hazırlamıştır. Bu program güvenin önemi, kişinin biricik olduğunu kabul etme, kişilik özellikleri ve sınıf kurallarını tanıma gibi kuralları içeriyordu. Program sonrasında öğrencilerin %80'inin kabul edilebilir bir dille konuşmakta geliştiği, %80'inin öğretmenlere, yetişkinlere ve akranlarına saygı göstermeyi öğrendiği, %70'inin kafeteryada uygun davranışlar sergilemeyi öğrendiği, %70'inin de çatışma durumlarıyla baş edebildikleri görülmüştür. Sonuç olarak çatışmayı çözümüleme becerileri kazandırmak için verilmiş olan program öğrencilerin çatışmaları çözümüleme becerilerini yükseltmiştir.

Crowther'in anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan çocuklarla yaptığı araştırmada 8 aylık bir eğitim periyodu kullanılmıştır. Bu süre içinde kütüphane görevlisi öğretmen ve aile ile yapılan çalışmada çocuklar, saygı, sorumluluk, nezaket, yardımseverlik davranışlarını sergilemeleri için teşvik edilmişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerden gelen geribildirimler ve gözlemlere göre; okul atmosferi iyileşme göstermiş, işbirliği artmıştır (Crowther, 1995).

Battistich, Dongil, Watson ve Chaps (1995) tarafından uygulanan karakter eğitimi sonucunda öğrencilerin topluma karşı davranışları ve tutumlarının olumlu yönde geliştiği ayrıca öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı da pozitif yönde etkilendikleri belirtilmiştir.

Balicki (1991) tarafından altı okulda 9. Sınıf öğrencileriyle yapılan Yardımsever Toplum çalışmasında bu çalışmaya katılan öğrencilerin okul notlarında anlamlı düzeyde yükselmeler olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada değerler eğitimi programına katılan öğrencilerle, bu eğitime katılmayan öğrencilerin sosyal duygusal gelişim düzeyleri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla gerçek deneme modellerinden olan öntest/sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Araştırmanın deseninin sembolik görünümü şu şekilde açıklanabilir.

Tablo 1: Araştırma Deseni

Grup	Atama	Öntest	Denel İşlem	Sontest	İzleme Testi
G _D	R	O _{1.1}	DEP	O _{1.2}	O ₃
G _K	R	O _{2.1}		O _{2.2}	

G_D: Değerler Eğitimi verilen deney grubunu,

G_K: Kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruba yansız atandığını,

O_{1.1}. ve O_{1.2}: Deney grubunun öntest/sontest ölçümlerini,

O_{2.1}. ve O_{2.2}: Kontrol grubunun öntest/sontest ölçümlerini,

O₃: Deney grubunun izleme testi ölçümlerini,

DEP: Değerler eğitimi programı uygulamalarını göstermektedir.

Desende bağımlı değişken anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının “Sosyal ve Duygusal Gelişimleri”dir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise “Değerler Eğitimi Programı”dır. Çalışmada, deney grubuna seçilen çocuklara buldukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak, araştırmacı tarafından değerler eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara öğretilenleri tarafından günlük eğitim programlarının uygulanmasına devam edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma gurubunun oluşturulmasında, M.E.B.’na bağlı ilköğretim okulları belirlenmiş, Konya il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Konya 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 tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile Konya ili Meram ilçesinde bulunan Çumralıoğlu İlköğretim Okulu belirlenmiştir.

Çumralıoğlu İlköğretim Okulu sabah 1 grup, öğle 1 grup anasınıfına sahip bir okuldur. Okulların 2009-2010 eğitim-öğretim yılında anasınıfında öğrenim görmekte olan ve daha önce değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almamış 44 çocuk çalışma evrenini oluşturmuştur. Sabah grubunda bulunan 22 öğrenci deney grubunu, öğle grubunda bulunan 22 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın planlandığı gibi yürütülebilmesinde gerekli izin belgelerinin sağlanabilmesi için kurumlar arası yazışmalar sürdürölmüş ve gerekli kurumlardan izinler alınmıştır.

Çalışma kapsamında deney grubunu oluşturan çocuklara üç ay süreyle haftada üç gün olmak üzere 36 günlük eğitim programı uygulanmıştır. Programın uygulanması sürecinde kontrol grubunu oluşturan çocuklar günlük eğitim programlarına devam etmişlerdir.

Grupların sosyal ve duygusal gelişimleri açısından giriş davranışlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Davranışsal ve

Duygusal Dereceleme Ölçeği (OÖDDDÖ)” öntest olarak uygulanmıştır. Grupların öntest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Düzenleme Öntest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, z ve p Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	ST	SO	U	Z	p
Deney	22	38,50	9,08	462.50	21.02			
						209.50	-0.76	0.45
Kontrol	22	40.77	8.80	527.50	23.98			

Deney ve kontrol gruplarının duyguları düzenleme değişkeni açısından birbirlerine benzeşik olup olmadıklarını belirlemek için deney ve kontrol gruplarının duyguları düzenleme altboyutu öntest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesine ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulguya göre deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre, grupların duyguları düzenleme açısından birbirine denk olduğu düşünülebilir. Bir diğer ifadeyle kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkileyeceği varsayıldığında, çocukların duyguları düzenleme becerisini kazanmasındaki farklılıkların deney ve kontrol gruplarında yapılacak işlemlere bağlanabileceği söylenebilir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Okul Hazırbulunuşluğu Öntest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	ST	SO	U	Z	p
Deney	22	41.72	13.54	479.00	21.77			
						226.00	-0.37	0.70
Kontrol	22	40.81	7.46	511.00	23.23			

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocukların okul hazırbulunuşluğu öntest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemesine ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulguya göre deney ve kontrol grubu çocuklarının okul hazırbulunuşluğu arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre, grupların okul hazırbulunuşluğu açısından birbirine denk olduğu düşünülebilir ve kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkileyeceği varsayıldığında, çocukların okul hazırbulunuşluklarındaki farklılıkların deney ve kontrol gruplarında yapılacak işlemlere bağlanabileceği söylenebilir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Güven Öntest Puanlarına İlişkin n , \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	ST	SO	U	Z	p
Deney	22	27.18	6.89	464.00	21.09			
Kontrol	22	28.86	4.73	526.00	23.91	211.00	-0.73	0.46

Deney ve kontrol gruplarının sosyal güven yönünden eğitimden önce birbirine benzer olup olmadıklarını sınamak için her iki grubun öntest puan ortalamaları arasında Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal güven öntest puan ortalamaları Mann Whitney U Testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulguya göre deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal güven becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre, grupların sosyal güven açısından birbirine denk olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkileyeceği varsayıldığında, çocukların sosyal güven puanlarında oluşacak farklılıkların deney ve kontrol gruplarında yapılacak işlemlere bağlanabileceği söylenebilir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Aileye Aitlik Öntest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	ST	SO	U	Z	p
Deney	22	24	4.95	533.00	24.23			
						204.00	-0.90	0.36
Kontrol	22	23.54	4.51	457.00	20.77			

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocuklarının aileye aitlik öntest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesine ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulguya göre deney ve kontrol grubu çocuklarının aileye aitlik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre, grupların sosyal güven açısından birbirine denk olduğu ve araştırma sonucunda bağımsız değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkileyeceği varsayıldığında, çocukların aileye aitlik puanlarında oluşacak farklılıkların deney ve kontrol gruplarında yapılacak işlemlere bağlanabileceği söylenebilir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Toplam Sosyal ve duygusal Gelişim Öntest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, z ve p Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	ST	SO	U	Z	p
Deney	22	131.40	30.68	471.00	21.41			
						218.00	-0.56	0.57
Kontrol	22	134.00	23.18	519.00	23.59			

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocuklarının toplam sosyal duygusal gelişim öntest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesine ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulguya göre deney ve kontrol grubu çocuklarının toplam sosyal ve duygusal gelişim puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre, grupların toplam sosyal ve duygusal gelişimleri açısından

birbirine denk olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkileyeceği varsayıldığında, çocukların toplam sosyal ve duygusal gelişim puanlarında oluşacak farklılıkların deney ve kontrol gruplarında yapılacak işlemlere bağlanabileceği söylenebilir.

Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu çocuklarının aynı evrenden alındıkları, duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim düzeyleri açısından birbirlerine benzedikleri, deney ve kontrol grubuna dahil edilen çocukların sosyal-kültürel, ekonomik özellikleri ve aile yapısı açısından, program öncesi sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik eğitim yaşantılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların ve anne babalarının demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	<i>Deney grubu</i>		<i>Kontrol grubu</i>	
	n	%	n	%
Kız	8	36	9	41
Erkek	14	64	13	59
Toplam	22	100	22	100

Tablo 7 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu 44 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocukların 22'si deney grubunda 22'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubundaki çocukların %36'sı kız, %64'ü erkek çocuklardan, kontrol grubunu oluşturan çocukların da yine % 41'i kız, %59'u erkek çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

<i>Eğitim Durumu</i>	<i>Deney Grubu</i>				<i>Kontrol Grubu</i>			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	n	%	n	%	n	%	n	%
İlkokul	15	68.2	12	54.5	10	45.5	4	18.2
Ortaokul	-	-	-	-	2	9.1	2	9.1
Lise	5	22.7	3	13.6	4	18.2	9	40.9
Üniversite/ Yüksekokul	2	9.1	7	31.8	6	27.3	7	31.8

Tablo 8’de deney grubu çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; % 68.2 sinin ilkokul mezunu, % 22.7’sinin lise mezunu ve % 9.1’inin üniversite-yüksekokul mezunu olduğu; kontrol grubundaki çocukların annelerinin öğrenim durumları incelendiğinde ise % 45.5’ inin ilkokul mezunu, % 9.1’inin ortaokul mezunu, % 18.2’ sinin lise mezunu ve % 27.3’ ünün üniversite-yüksekokul mezunu olduğu görülmüştür.

Deney grubu çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde ise; % 54.5’ inin ilkokul mezunu, % 13.6’sının lise mezunu ve % 31.8’inin üniversite-yüksekokul mezunu olduğu; kontrol grubundaki çocukların babalarının öğrenim durumları incelendiğinde ise % 18.2’inin ilkokul mezunu, % 9.1’inin ortaokul mezunu, % 40.9’unun lise mezunu ve % 31.8’inin üniversite-yüksekokul mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne ve Babalarının Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

<i>Çalışma Durumu</i>	<i>Deney Grubu</i>				<i>Kontrol Grubu</i>			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Çalışıyor	2	9.1	22	100	4	18.2	22	100
Çalışmıyor	20	90.9	-	-	18	81.8	-	-

Deney grubu çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; % 9.1' inin çalıştığı, % 90.9' unun çalışmadığı, babalarının ise hepsinin çalıştığı görülmüştür.

Kontrol grubu çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde ise; % 18.2' sinin çalıştığı, % 81.8' inin çalışmadığı, babalarının ise hepsinin çalışıyor olduğu görülmüştür.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımları

<i>Ekonomik Durum</i>	<i>Deney Grubu</i>		<i>Kontrol Grubu</i>	
	n	%	n	%
0-500	5	22.7	-	-
501-1000	9	40.9	7	31.8
1001-1500	3	13.6	7	31.8
1501 ve üzeri	5	22.7	8	36.4

Çocukların ailelerinin ekonomik durumları incelendiğinde ise, deney grubu çocukların ailelerinin 22.7' sinin 0-500 TL, % 40.9' unun 501-1000 ve % 13.6' sının 1001-1500 TL, %22.7' sinin 1501 TL ve üzeri gelire sahip olduğu görülmüştür.

Kontrol grubu çocukların ailelerinin % 31.8' inin 501-1000 ve % 31.8' inin 1001-1500TL, % 36.4' ünün 1501 TL ve üzeri gelire sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne ve Babalarının Çocuk Sayılarına Göre Dağılımları

<i>Çocuk Sayısı</i>	<i>Deney Grubu</i>		<i>Kontrol Grubu</i>	
	n	%	n	%
1	6	27.3	11	50
2	9	40.9	8	36.4
3	3	13.6	2	9.1
4	2	9.1	1	4.5
5	2	9.1	-	-

Ailelerin çocuk sayıları incelendiğinde ise, deney grubu çocukların ailelerinin 27.3' ünün 1, % 40.9' unun 2, % 13.6' sının 3, % 9.1' inin 4 ve % 9.1' inin 5 çocuğa sahip olduğu görülmüştür.

Kontrol grubu çocukların ailelerinin ise % 50' sinin 1, % 36.4' ünün 2, % 9.1' inin 3, % 4.5' inin 4 çocuğa sahip olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve anne-babalara yönelik soruları içeren Genel Bilgi Formu ile “Değerler Eğitimi Programının” anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkililiğini istatistiksel olarak test etmek amacıyla “Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği (OÖDDDÖ)” kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formunda yer alan sorular anne-babalara ilişkin kişisel bilgileri içermektedir. Kişisel bilgi formunda çocukların cinsiyeti, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu, çocuk sayısı, anne baba çalışma durumu, ekonomik durum sorularına yer verilmiştir.

3.3.2. Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği (OÖDDDÖ)

Okul öncesi çocukları davranışsal ve duygusal açıdan değerlendirmek amacıyla Epstein ve Synhorst (2009) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği (Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale PreBERS) Öztürk Samur, Deniz, Durmuşoğlu Saltalı ve Arı (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve altı yaş çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği, duyguları düzenleme 13, okul hazırbulunuşluğu 13, sosyal güven 9 ve aileye ait olma 7 olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmuş 42 maddelik 4 lü likert tipi bir ölçektir (Epstein ve Synhorst, 2009).

Ölçeğin geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt ölçek geçerliği yöntemleri kullanılmıştır. Kapsam geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüşlerine başvurulmuş, yapı geçerliği faktör analizi yöntemi ile belirlenmiş, ölçüt ölçek geçerliği için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği kullanılmış ve iki ölçek arasındaki korelasyon değerine bakılmıştır.

Kapsam geçerliği ile ilgili çalışmada, okul öncesi eğitim, ölçme ve değerlendirme, yabancı dil alanlarında 10 öğretim üyesinin görüşleri alınarak ölçeğe son hali verilmiştir. Alan uzmanları, testin okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal ve duygusal becerilerini, duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven ve aileye ait olma alt boyutlarında ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Ölçme araçlarının yapı geçerliğini belirlemede faktör analizi kullanılmıştır. Sonuçlar ölçeğin 42 madde ve 4 faktörle toplam varyansın % 70.24'ünü açıkladığını göstermiştir. Alt boyutlar arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ölçüt ölçek geçerliği çalışmasında Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği arasındaki ilişkinin .78 olduğu ve bu değerle .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Testin güvenilirliğinin belirlenmesinde İç tutarlık güvenilirliği için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, testi yarılama, alt ve üst %27 arasındaki farkın anlamlılığı hesaplamaları kullanılmıştır.

Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı duyguları düzenleme alt boyutu için $\alpha=0.96$, okula hazırbulunuşluk altboyutu için $\alpha=0.96$, sosyal güven alt boyutu için $\alpha=0.91$, aileye ait olma alt boyutu için $\alpha=0.90$ ve ölçeğin tamamından elde edilen toplam puan için $\alpha=0.98$ olarak bulunmuş, testi yarılama yöntemi ile elde edilen güvenilirlik değerleri duyguları düzenleme alt boyutu için .94, okula hazırbulunuşluk altboyutu için .95, sosyal güven alt boyutu için .89, aileye ait olma alt boyutu için .82 ve ölçeğin tamamından elde edilen toplam puan için .96 olarak saptanmıştır. Her bir alt testin ve test toplam puanı alt %27 ile üst %27 arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin

yapılan t testi sonuçları da testin başarılı ve başarısız grupları ayırmada yeterli olduğunu göstermiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümlemesinde; toplanan veriler SPSS programına girilmiştir ve araştırmmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik olarak veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümler için SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) 14.0 paket programı kullanılmıştır.

İstatistiksel analizlerde;

1. Çocuklar ve anne babalara ait değişkenlerin betimlenmesinde; frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır.

2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının öntest puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi, her iki grubun öntest/sontest karşılaştırmaları ile araştırmada kalıcılığa ilişkin sontest izleme testi puanları arasındaki karşılaştırmalarda Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi uygulanmıştır. Puanlar arasındaki farklılıkların test edilmesinde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ alınmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Ülkemizde ve dünyada konuyla ilgili veriler, çeşitli Türkçe ve yabancı dillerde yayımlanmış olan kaynaklardan belgesel tarama yöntemi ile elde edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim düzeylerinin belirlenmesine ve değerler eğitimi programının sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik veriler ise Konya ilindeki tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen ilköğretim okuluna bağlı anasınıfı öğrencileri için öğretmenleri tarafından doldurulan Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği ile elde edilmiştir. Kişisel değişkenlere ilişkin bilgiler ise öğrenci dosyalarından toplanmıştır.

3.6. Değerler Eğitimi Programının Hazırlanması

Değerler, insanların davranışlarının temelini oluşturan, hayatına yön veren düzenleyicilerdir. Çocukluk dönemi, değerlerin oluşumunda önemli bir dönemdir.

Aile çocuklara sadece bazı değerleri benimsetmekle kalmayıp, onlara değerleri eleştirerek anlamayı öğretmeli, olumlu ve geçerli değerleri benimsemelerinde rehberlik etmelidir. Toplumdaki değişiklikler değerlerde de değişmelere neden olur. Bilimsel ilerlemeler, teknolojik gelişmeler, toplumda ve ailede değişmeler, değerlerde değişmeyi de beraberinde getirir. Değerler, bireylerin ve ailelerin verdiği kararları belirler ve destekler. Kendi değerlerini ve amaçlarını belirlemiş bir birey ve aile, günlük olaylarda daha çabuk ve doğru karar verebilir (Aydın, 2003).

Viadero (2003), değerler eğitimi programı çalışmalarında, okulda yapılan değerler eğitiminin başarısında etkili olan basamakları şu şekilde sıralamıştır;

- Etkili bir değerler eğitimi programı, okulun gelişiminde çok daha ayrıntılı olarak yer almalıdır,
- Öğrenciler okulu bir topluluk ve kendilerini de bu topluluğun bir parçası olarak gördüklerinde program daha başarılı işler.
- Bütün değerler eğitimi çalışmalarında çocuklar aktif rol almalı ve bunu içselleştirmeyi denemelidirler.

Değerlerle ilgili yapılan araştırmalar ve eğitim alanında yayınlanmış olan kaynaklar tarandığında özellikle sorumluluk, güvenilirlik, saygı, adalet, yardımseverlik, vatandaşlık, dürüstlük, kendini kontrol, gibi çekirdek ahlâki değerleri kapsar (Peterson ve Skiba, 2001; Cora-Waters, 2004). Kidder, Mirk ve Loges tarafından yapılan araştırmada (2002) katılımcılardan değerleri önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Sonuç olarak en önemli ilk üç değer sırasıyla sorumluluk, saygı ve özgürlük gösterilirken, alçak gönüllük son sırada yer almıştır.

Bu bilgilere dayalı olarak aşağıdaki başlıklar altında program hazırlanmıştır.

- Grup kuralları
- Barış
- Kendimizi tanıyalım

- Hepimiz farklıyız
- Özgüven
- Duygular
- Sorumluluk
- Paylaşım
- İşbirliği

3.6.1. Barış

Toplum halinde yaşayan insanların ihtiyaç duyduğu hususların başında gelen barış, sosyal hayatta karşılaşılan anlaşmazlık ve düşmanlıkların giderilip bireylerin birbirine güven duyduğu huzurlu bir toplum meydana getirmenin en önemli şartıdır. Sosyal barışın egemen kılınmasında en önemli unsurlardan biri eğitimidir. Eğitim dışındaki yöntemlerle toplumda bir süre barış sağlansa bile, böylesi bir barışın kalıcı ve devamlı olması güç bir ihtimaldir. Bu tespitten hareketle, barışa eğitsel açıdan yaklaşan anlayışların bir ürünü olarak geliştirilen “barış eğitimi” kavramı, geç de olsa gündemdeki yerini almıştır (Yılmaz, 2007).

Matthews (2002) barışın çatışma çözümü, bakış açıları, önyargı, iletişim ve işbirliği gibi kavramlar ile yapılandırılabilirliğini, bununla birlikte barışın somutlaştırılması, elle tutulur, değerli, öğrenmeye değer ve uğruna gayret sarfedilmesi gereken bir şey olarak öğrencilere sunulması gerektiğini ifade eder.

Barış; birlikte çalışan, iletişim kuran ve farklılıklara önem veren bir toplumda gelişir. Barışın kalıcılığı ve sürdürülebilirliği, eğitim aracılığı ile oluşturulacak barış ortamına bağlıdır. Eğitim, çeşitli nedenlerle ortaya çıkan şiddetin ve şiddet kültürünün etkisinin azaltılması ya da bunun çoğalması ve şiddet karşıtı barış kültürünün oluşturulmasında temel faktördür (Kamaraj ve Kerem, 2005).

Mustafa Kemal Atatürk'te “*Yurtta Sulh Cihanda Sulh*” sözüyle kalıcı barışın oluşturulması için gerekli bir ilkeyi çarpıcı bir şekilde ortaya koymuştur. McCarthy

(1992) dünyada kalıcı barışın sağlanması için bireylerin kendi içlerinde barışı sağlamaları gerektiğini söylemiştir. Bu nedenle, barış eğitiminin, ilk yıllarda verilmeye başlanması ve lise yıllarına kadar sürdürülmesi gerektiğini söylemiştir.

Günümüz toplumunda farklı ırk, kültür ve milletten gelen insanlar bir arada yaşamaktadır. Bu farklılıklar sınıf ortamında da zaman zaman karşımıza çıkmaktadır. Çatışmalara neden olan bu farklılıkların ortadan kaldırılması için barış eğitimi çok önemlidir. Cooney ve Michalowski (1986) barış eğitiminde tarihteki uzlaşma ve düzeni vurgulayan hikaye ve barış kahramanlarını eğitimcilerin öne çıkarmaları gerektiğini söylemiştir (Akt.: Tillman, 1995) Bizler de barış eğitimi verirken ünlü düşünürlerimiz Hz. Mevlana, Yunus Emre ve Başöğretmenimiz Mustafa Kemal Atatürk'ün düşünce ve öğretilerinden yararlanabiliriz. Programda da Mevlana'nın "Kaşık" hikâyesinden yararlanılmıştır.

Eğitim yoluyla barış kültürünü geliştirmek, ekonomik ve sosyal gelişimi yükseltmek, insan hakları için saygıyı arttırmak, kadın ve erkek arasında eşitliği sağlamak, demokratik katılımı teşvik etmek, anlayış, hoşgörü ve dayanışmayı arttırmak, bilginin özgür akışı ve katılımcı iletişimi desteklemek, uluslararası barış ve güvenliği sağlamaktır (UNESCO, 2002). Barış eğitiminin erken yıllarda verilmeye başlanması huzurlu bir toplum oluşturma açısından anahtar role sahiptir. Bu amaçla bu eğitim programında "barış" önemli bir değer olarak ele alınmıştır.

3.6.2. Kendimizi Tanıyalım, Hepimiz Farklıyız, Özgüven

Bir insanın hayatı boyunca en çok ihtiyaç duyacağı özellik belki de özgüvendir. Doğumla birlikte temelleri atılmaya başlayan özgüven, çocuğun yetiştirilme şekli, onunla kurulan iletişim ve çocuğa verilen eğitimle artar ya da azalır. Çünkü özgüven sayesinde çocuk yaşamının geri kalanında duygu ve düşüncelerini ifade edebilecek, özgüven sayesinde kararlar alarak seçimlerde bulunabilecektir.

Değerler eğitiminde çocuğun kendine güven duygusu da önemli bir diğer noktadır. Çocuğun kendine güveni geliştirilmelidir. Çocuklara yaşlarına uygun olan becerileri denemeleri için fırsat sağlanmalıdır. Çünkü çocuklar okulda yapmaları gereken bir beceriyi gerçekleştiremediklerinde diğer çocukların alaylarına maruz

kalabilirler. Çocuğun kendi kendine bir davranışı gerçekleştirmesi bağımsızlığını artırır ve kendine güvenini geliştirir. Okul öncesi dönemde, kendine güvenin kaynağının sorumluluk becerisine sahip olma ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Çocuk sorumluluklarını yerine getirdikçe kendine güveni artacaktır. Örneğin; bir çocuk için düğmelerini kapatmak hiçte kolay bir iş değildir ve bunu kusursuz bir şekilde yapmak için genellikle tekrar tekrar dener ve tam olarak gerçekleştirdiğinde kendine olan güveni artar. Bir göreve başlamak ve tamamlamak için de çocuğun deneyimlere ihtiyacı vardır (Bennett, Finn, Cribb, 1999; Akt: Balat ve Dağal, 2006).

Çocukların kendilerini, olumlu özelliklerini ve diğer insanlardan onları ayıran özelliklerini tanımaları kendini kabulü kolaylaştırırken, başkalarının farklı özelliklere sahip olduklarını ve yapabilirliklerinin de farklı olduğunu bilmeleri diğerlerini kabulü kolaylaştırır. Böylece kişi kendini birey olarak görür ve çevresine birey olarak kabul ettirir.

Kendinin farkında olma, sadece vücudunun ve duyularının farkında olmasını değil çocuğun duygularının farkında olmasını da kapsar. Yapılan araştırmalar üç dört yaşındaki çocukların da diğer çocuklar ve yetişkinlere karşı empatik duygular ve anlayış gösterdiğini ortaya koymuştur. Çocuklara öğretmenlerinin başı ağrıdığı ya da iyi olmadığı söylendiğinde daha sessiz kalmaya özen göstermişlerdir (Senemoğlu, 1994).

Çocukların belli başlı fiziksel özelliklerini ve duyuşsal özelliklerini söylemelerine yönelik amaçların yer aldığı bu dersler diğer değerlerin kazandırılmasına yönelik bir hazırlık niteliği taşımaktadır.

3.6.3. Duygular

Programda mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku duyguları ele alınmıştır. Çocukların bu duyguları gösteren beden ve yüz ifadesini göstermeye ve duyguların nedenlerine yönelik derslere yer verilmiştir.

Duygu, heyecan, refleks, haz ve elem duygusal gelişime ışık tutabilecek temel kavramlardır. Gelişim, belli dönemlerde birbirini izler ve düzenli olarak devam eder.

Bu süreçte birey tüm bu duygusal kavramları yaşar. Bu kavramlar duygusal gelişimi açıklamada yardımcı olur. Duygusal davranışların bir kısmı doğuştan getirilir bir kısmı da sonradan kazanılır ancak bireyin gelişimiyle bu davranışlar da geliştirilebilir. Sosyal ve duygusal öğrenmenin temel yapı taşı olan kendini tanıma basamağında birey sahip olduğu duygusal kavramları doğru kullanabilmelidir. Bu amaçla kavramları doğru tanımak oldukça önemlidir (Soylu, 2007).

Gelişim ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar duygusal beceri gelişiminin yaşamın ilk yıllarında başladığını, duygusal becerilerin bilişsel ve sosyal becerilerin temelinde yer aldığını ve çocukluk dönemindeki duygusal gelişimin bireyin bütün hayatı üzerinde hayati sonuçları olduğunu göstermiştir (Greenberg, Kusche, Cook, Quamma, 1995). Özellikle de duygusal gelişim sosyal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle çocukla birlikte gelişen duyguları çocukların tanınmaları için programda duygu konusuna da yer verilmiştir.

3.6.4. Sorumluluk

Sorumluluk, üzerine düşen görevi yapmayı, başarısızlıklar karşısında sabırlı olmayı ve denemeye devam etmeyi, her zaman elinden gelenin en iyisini yapmayı, kendini kontrol etmeyi, disiplinli olmayı, hareket etmeden önce düşünmeyi ve hareketlerinin sonuçlarını gözden geçirmeyi ifade eder. Lickona (1991)' ya göre sorumluluk ailede işte ya da okulda herhangi bir görevi yaparken elinden gelenin en iyisini yapmaktır.

Sorumluluk iş gücünde de önemli bir rol oynar. Öğrenciler yetişkin olduklarında iş gücünde yerini alırlar ve duygusal zekâlarının farkında olmaları gerekir. Çünkü birçok işveren yetenekli ve duygularını yönetebilen kişiler aramaktadır. Çalışan, tehlikelerle başa çıkabilmeli, takımla çalışabilmeli ve liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Bu özellikler geçmişte hiç olmadığı kadar günümüzde önemlidir (Carlson, Johnson ve Swift, 2000).

Okul öncesi dönemde, kendine güvenin kaynağının sorumluluk becerisine sahip olma ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Çocuk sorumluluklarını yerine getirdikçe kendine güveni artacaktır. Kendine güven, azimli olma ve kusursuzluğu

öğrenmeyi de gerektirir. Bir göreve başlamak ve tamamlamak için de çocuğun deneyimlere ihtiyacı vardır (Balat, 2005). Bu nedenle çocuklara sorumluluk kazandırmak, onlara erken yaşlarda sorumluluklar vermekle mümkündür. Çocuklara verilecek sorumluluklar onların yaşına ve gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Çocuğun yemeğini kendisinin yemesi, tuvaletini söylemesi, istediği oyunu oynaması veya istediği resmi yapması, kendine ve çevresine zarar vermeden oynaması, alacağı ve giyeceği giysilerini seçmesi, oyuncaklarını ve odasını toplaması yapabileceği işlerde anne ve babasına yardım etmesi çocuğun ilk yıllarda alabileceği sorumluluklardan bazılarıdır. Sorumluluk alan çocuk yeterlilik ve başarı duygularını da yaşar ve böylece çocuk kendine güvenir. Kendine güvenen çocuk da sosyal ilişkilerde daha başarılıdır. Erken yaşlarda temelleri atılan ve etkisi tüm gelişim alanlarına yansıyan sorumluluk değeri de önemli bir değer olarak eğitim programında yer almıştır.

3.6.5. Paylaşım ve İşbirliği

Paylaşmak doğuştan getirilmiş bir yetenek değildir ve çocuklar zaman içinde bu duyguyu kazanır. Dört yaşına kadar benmerkezci olan bir çocuktan tam anlamıyla bir paylaşım beklemek yanlış olacaktır. Çocuk paylaşımı 5-6 yaşlarında sosyalleşmenin bir gerekliliği olarak öğrenir. Çünkü çocuk oyunların içinde paylaşma ve işbirliğinin önemini anlar, paylaşmadığında ya da işbirliği kurmadığında oyunlardan ve sosyal çevreden dışlandığını görür.

İşbirlikçi sınıfta çocuklar birlikte öğrenir. Sosyal beceriler, dinleme iletişim ve akranlarından cesaret almayı içerir. Çocuklar işbirlikçi gruplarda birbirlerini takip ettikleri gibi liderlikte yaparlar. Herkese eşit şekilde muamele eder, yarışmayı bir kenara bırakırlar. İşbirlikçi öğrenme temel etkileşimlere, iletişim becerilerine, takım oluşturma becerilerine ve problem çözme becerilerine olanak sağlar. İşbirlikçi öğrenme ortamı çocukların sorumlulukları paylaşmaya, birbirine güvenmeye, rolleri paylaşmaya ve sosyal becerileri etkileşim yoluyla öğretmeye olanak sağlar. İşbirlikçi gruplarda, cesaretlendirme ve birbirine saygı vardır (Fixler, 2000).

Johnson, Johnson ve Smith (1998)'a göre işbirlikçi öğrenmenin beş ögesi yüz yüze etkileşim, bireysel sorumluluk, işbirlikçi sosyal beceriler, olumlu dayanışma ve

grup yönlendirmesidir. Öğretmen ya da yetişkinler çocukların işbirliği ve çatışmaları çözme becerilerini geliştirmelerine yardım etmek için aşağıdaki noktaları dikkate almalıdırlar;

- Çocukların davranışları ile ilgili sınırlamaların, düzenlemelerin ve kuralların neden konduğunu anlamalarına yardım edilmelidir.
- Çocuklara, çatışmaların nedenlerini tanımalarında yardım edilmelidir. Alternatif davranışlar ve onların sonuçlarının neler olabileceği gösterilmelidir. Örneğin; problem çözme durumlarında saldırgan ve şiddeti içeren davranışların olumsuz sonuçları ile birlikte paylaşma ve anlaşmanın üstünlükleri tartışılarak ortaya çıkarılabilir.
- Çocuğun, işbirliği kavramının içerdiği öğeleri tam olarak anlamasına yardım edilmelidir. Örneğin; bir problemi çözmeye ya da bir işi tamamlamada iki ya da daha çok kişinin birlikte çalışmasının ne kadar yararlı olduğunu çocuk yaşamalıdır, görmelidir, gözlemelidir.
- Çocuklar, başkalarına yardım etmeye, korumaya ve başkalarının yardımını da kabul etmeye teşvik edilmelidirler.

Sonuç olarak çocuklara, işbirliği, yardımlaşma ve paylaşmayı vurgulayan öğrenme ortamları sağlanmalıdır (Senemoğlu, 1994). Bu öğrenme ortamını sağlamak amacıyla eğitim programında işbirliği ve paylaşım konuları da ele alınmıştır.

Değerler Eğitimi Programı bu değerlerin kazandırılması ve çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunmak amacıyla geliştirilmiştir. Programın geliştirilmesinde Okul Öncesi Eğitimde Drama (Ömeroğlu, Ersoy, Tezel Şahin, Kandır ve Turla, 2007), The Values Book (Schiller ve Bryant, 1998), Living Values: An Educational Program (LVEP) Educator Training Guide ve Living Values Activities for Children Ages 3-7 (Tillman ve Colomina, 2001), Duygu Profesörü (Temiz, 2007), Teaching Your Children Values (Eyre ve Eyre, 1993), 10-Minute Life Lessons for Kids (Miller, 1998), 101 Drama Games for Children Fun and

Learning with Acting and Make Believe (Rooyackers, 1993) isimli kitaplar kaynak olarak kullanılmıştır.

Program hazırlanmadan önce, Mart 2000'e kadar 64 ülke ve 1800 noktada uygulanmakta olan ve UNESCO tarafından desteklenen, uygulandığı yerlerde önemli bir başarıya ulaşan LVEP detaylı bir şekilde incelenmiş ve değerler eğitimi programının oluşturulmasında temel alınmıştır.

Cheung ve Lee (2010) ahlâki değer ve davranışların kazandırılmasında anlatma, rol model, hikâye anlatma üzerine kurulu bir eğitim programının, soyut düşünce ve ahlâki düşünce üzerine kurulu bilişsel olarak zorlayıcı programlardan daha fazla yararlı olacağını öne sürmüştür. Çalışmada kullanılan değerler eğitimi programı hazırlanırken, çocukların ilgisini çekecek, çok çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmasına, aile katılımına, tekrarlarla konuların pekiştirilmesine, çocuklara kendilerini ifade etme özgürlüğü tanınmasına ve sınıf içinde her çocuğun sorumluluklar üstlenmesine önem verilmiştir.

Programın içeriğinde çocukların yaş grubuna, gelişim özelliklerine ve konu başlıklarına uygun seçilen hikâyelerin, kuklalar ve gösterim yoluyla aktarılıp, drama yöntemi ile pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Çocukların ilgisini çekecek oyunlarla hedeflenen amaçlar eğlenceli hale getirilmiştir. Programda ele alınan konulara uygun şarkılara her etkinlik sonrası yer verilmiştir.

Çocukların kendilerini ifade etmelerini kolaylaştıracak kuklaların kullanılmasına özen gösterilmiştir. Sadece hazır kuklalar değil aynı zamanda çocukların kendi yaptıkları kuklalar da kullanılmıştır. Bunun yanında hazırlanan sanat etkinliklerinde çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine yönelik çalışmalar seçilmiştir. Çocukların yaptıkları resimler mutlaka kendilerine yorumlatılmıştır.

Ele alınan konular hafta başında ailelere bildirilip evde bu konunun nasıl destekleneceği ile ilgili örnekler verilerek ve her etkinlik sonrası ailelere çalışma mektuplarının gönderilmesi amaçlanmıştır. Mektuplar çalışma sayfaları, soru cevaplar, çocuklara okuyacakları hikâyelerden, çocukların arkadaşlarına

hazırlayacakları hediye örneklerinden oluşmuştur. Bu mektupların geri dönmesine özen gösterilmiştir. Aileye gönderilen mektupların geri getirilmesi çocukların üstlendiği en önemli sorumluluk olarak kabul edilmiştir.

Gün sonunda çocuklarla paylaşma saati oluşturulmuş ve gün içinde yaşadıkları olaylar ve bu olayların onlara yaşattığı duyguları rahatlıkla ifade etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca bu etkinlikle gün içinde öğretilenler tekrar edilmiştir.

Bunun yanında program uygulanması tamamlandıktan sonra bir hafta boyunca, ele alınan konular çocukların en çok sevdiği etkinliklerle tekrar gözden geçirilmiştir. Her gün bir yardımcı öğrenci seçilmiş, kullanılan malzemeleri dağıtma ve toplama görevleri verilmiştir. Çocukların birbirlerine etkinlikler sırasında “yapabilirsin” “başarabilirsin” gibi sözlerle cesaretlendirmeleri ve başarılı olduklarında bunu ifade etmeleri teşvik edilmiştir.

Oturum Sayısı

Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarına uygulanan değerler eğitimi programı 36 (otuz altı) oturumdan oluşmaktadır.

Oturumlar Süresince Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikler

-Drama

-Sanat çalışmaları

-Grup sohbeti

-Türkçe dil etkinlikleri

-Müzik etkinlikleri

-Deneyler

3.6. Araştırma Süreci

Araştırmaya 2008 yılının Ekim ayında başlanmıştır. İlk aşamada değerler eğitimi programının geliştirilmesi için gerekli literatür çalışması yapılmış ve 6 yaş çocukları için program hazırlanmıştır.

6 yaş çocuklarının Sosyal ve duygusal Gelişimlerini ölçmek amacı ile gerekli olan ölçme aracı araştırılmış ve yurtdışı araştırmalar doğrultusunda bu yaş grubuna uygun Epstein ve Synhorst (2009) tarafından geliştirilen Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale (PreBERS) ölçme aracına ulaşılmış, ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasına geçmeden önce araştırmanın yürütüleceği okulda çalışmanın yapılabilmesi için ilgili yerlerden izin alınmıştır. İzinler alındıktan sonra, 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı'nın Güz döneminde programın uygulanması gerçekleştirilmiştir.

3.7. Değerler Eğitimi Programının Uygulanması

Deney grubuna 12 Ekim 2009- 8 Ocak 2010 tarihleri arasında "Değerler Eğitimi Programı" araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Eğitim programı uygulamaları 12 hafta boyunca ve haftada üç gün olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Bir günde etkinlik 100–120 dakika sürmüştür. Bu süre zarfında kontrol grubunda yer alan çocuklar doğal süreçlerine bırakılmış hazırlanan program bu gruba uygulanmamıştır. Uygulamalar haftanın Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günlerinde yapılmıştır. Eğitime başlamadan önce öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılarak çocukların eğitim programlarına geliş ve gidişlerinin aksamaması için gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Eğitim uygulamaları çocukların eğitim gördükleri kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalardan önce eğitimci, kullanılacak materyalleri hazırlayarak herhangi bir aksaklığın oluşmasına engel olmaya çalışılmıştır. Uygulamalar sırasında sınıftaki tüm çocuklar aynı anda eğitime alınmıştır. Eğitimler 9.30- 11.30 saatleri arasında uygulanmıştır.

Uygulama esnasında, etkinlikle ilgili fotoğraf ve video çekimleri yapılmıştır. Program uygulamasından önce çocukları tanımak amacıyla iki gün eğitimci çocuklarla günlük etkinliklere katılmış, çocukları gözlemleyerek isimlerini öğrenmiş ve daha sonra haftanın üç günü birlikte olunacağı ve farklı oyunlar oynanacağı, hikayeler okunacağı birlikte etkinlikler yapılacağı söylenmiştir.

Uygulamalara sınıfta bulunan tüm çocukların katılımları sağlanmıştır. Etkinlikler planlanan şekilde ya tüm grupla ya da küçük grupla gerçekleştirilmiştir. Programda yer alan küçük grup çalışmaları için çocuklar katılıma zorlanmamış, teşvik edilmiştir.

Gün içinde uygulanan etkinlikler öğretmenle paylaşılmış yapılan çalışmaların pekiştirilmesine yönelik uygulamaların sürdürülmesi istenmiştir. Ailelerin katılımının sağlanması ve evde çalışmaların pekiştirilmesi için hafta başında yapılacak etkinliklerle ilgili bilgi mektubu gönderilmiş uygulama günü çocuklara ev ödevleri verilerek çalışma evde de sürdürülmüştür. Gün içinde mutlaka daha önceki derslerde yapılan etkinliklerin tekrarına yer verilmiştir.

3.8. Değerler Eğitimi Programının Amaçları

Değerler Eğitimi Programının amaçları 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının amaç kazanımları ile karşılaştırılarak belirlenmiştir. Aşağıda bu karşılaştırma tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 12: Değerler Eğitimi Programı ve 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlarının Karşılaştırılması

Değerler Eğitimi Programı Konu Başlıkları	Değerler Eğitimi Programının Amaçları	Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için)
Grup Kuralları	Amaç 1. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme.	Amaç 6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme.

	<p>K.1. Grup kuralları ile ilgili neden sonuç ilişkisi kurar.</p> <p>K.2. Grupta uygulanacak kuralları grup içinde belirler.</p> <p>K.3. Grup etkinliklerinin kurallarına uyar.</p>	<p>K.10. Grup etkinliklerinin kurallarına uyar.</p>
<p>Barış</p>	<p>Amaç 1. Duygularını ve davranışlarını kontrol edebilme.</p> <p>K.1. Sessizliğin önemini fark eder.</p> <p>K.2. Gerekli durumlarda sessizliği devam ettirir.</p> <p>K.3. Barışı sanatsal olarak ifade eder.</p>	<p>Amaç 3. Duygularını kontrol edebilme.</p> <p>K.1. Olumlu / olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyar.</p> <p>K.2. Yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranır.</p> <p>K.3. Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.</p> <p>Amaç 11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme</p> <p>K. 3. Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.</p> <p>K. 4. Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.</p>

<p>Kendimizi Tanıyalım</p>	<p>Amaç 1. Kendini Tanıyabilme.</p> <p>K.1. Fiziksel özelliklerini söyler (saç, göz rengi vb.).</p> <p>K.2. Belli başlı duyuşsal özelliklerini söyler (sevdiği yemekler, çiçekler, meyveler, insanlar vb).</p> <p>K.3. Çevresindeki kişileri isimleriyle tanıtır.</p> <p>K.4. Çevresindeki kişilerin fiziksel özelliklerini söyler.</p> <p>K.5. Çevresindeki kişilerin belli başlı duyuşsal özelliklerini söyler (sevdiği yemekler, çiçekler, meyveler, insanlar vb).</p>	<p>Amaç 1. Kendini Tanıyabilme.</p> <p>K.1. Fiziksel özelliklerini söyler.</p> <p>K.2. Belli başlı duyuşsal özelliklerini söyler.</p>
<p>Hepimiz Farklıyız</p>	<p>Amaç 1. Farklılıklara saygı gösterebilme.</p> <p>K.1. Kendisinin farklı özelliklerini kabul eder.</p> <p>K.2. Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.</p>	<p>Amaç 8. Farklılıklara saygı gösterebilme.</p> <p>K.1. Kendisinin farklı özelliklerini kabul eder.</p> <p>K.2. Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.</p>
<p>Özgüven</p>	<p>Amaç 1. Duygularını kontrol edebilme.</p> <p>K.1. Duygularını uygun şekilde</p>	<p>Amaç 6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme.</p> <p>K.1. Kendiliğinden iletişimi</p>

	<p>ifade eder.</p> <p>Amaç 3. Düşüncelerini ifade edebilme.</p> <p>K. 1. Kendisi hakkındaki olumlu düşüncelerini söyler.</p> <p>K. 2. Başkaları hakkındaki olumlu düşüncelerini söyler.</p> <p>K. 3. Düşüncelerini uygun yollarla ifade eder.</p>	<p>başlatır.</p> <p>K.2. Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.</p> <p>K.3. Grupta sorumluluk almaya istekli olur.</p> <p>K.8. Gerektiğinde liderliği üstlenir.</p>
Duygular	<p>Amaç 1. Duygularını fark edebilme.</p> <p>K. 1. Mutluluk duygusunu tanımlar.</p> <p>K. 2. Mutluluk duygusunu gösteren beden ve yüz ifadesini gösterir.</p> <p>K.3. Mutluluk duygusunun nedenlerine örnek verir.</p> <p>K.4. Üzgün duygusunu tanımlar.</p> <p>K.5. Üzgün duygusunu gösteren beden ve yüz ifadesini gösterir.</p> <p>K.6. Üzgün duygusunun nedenlerine örnek verir.</p> <p>K.7. Kızgın duygusunu tanımlar.</p>	<p>Amaç 2. Duygularını fark edebilme.</p> <p>K.1. Duygularını söyler.</p> <p>K.2. Duygularının nedenlerini açıklar.</p> <p>K.3. Duygularının sonuçlarını açıklar.</p> <p>K.4. Duygularını müzik, dans, drama vb. yollarla ifade eder.</p> <p>Amaç 5.Başkalarının duygularını fark edebilme.</p> <p>K.1.Başkalarının duygularını ifade eder.</p> <p>K.2.Başkalarının</p>

	<p>K.8. Kızgın duygusunu gösteren beden ve yüz ifadesini gösterir.</p> <p>K.9. Kızgın duygusunun nedenlerine örnek verir.</p> <p>K.10. Korku duygusunu tanımlar.</p> <p>K.11. Korku duygusunu gösteren beden ve yüz ifadesini gösterir.</p> <p>K.12. Korku duygusunun nedenlerine örnek verir.</p> <p>K.13. Duygularını müzik, dans, drama vb. yollarla ifade eder.</p>	<p>duygularını paylaşır.</p> <p>Amaç 3. Duygularını kontrol edebilme.</p> <p>K.1. Olumlu / olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyar.</p> <p>K.2. Yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranır.</p> <p>K.3. Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.</p>
Sorumluluk	<p>Amaç 1. Toplumda her bireyin üzerine düşen sorumluluğu tanımlayabilme</p> <p>K. 1. Sorumlu davranışlara örnek verir.</p> <p>K. 2. Öğrencinin okulda ve evdeki sorumluluklarından birini tanımlar.</p> <p>K. 3. Öğretmenin sorumluluklarından birini tanımlar.</p> <p>K. 4. Bir hemşire ya da bir</p>	<p>Amaç 4. Kendi kendini güdüleyebilme.</p> <p>K.1.Kendiliğinden bir işe başlar.</p> <p>K.2.Başladığı işi bitirme çabası gösterir.</p> <p>Amaç 6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme.</p> <p>K.1. Kendiliğinden iletişimi başlatır.</p> <p>K.2. Grup etkinliklerine</p>

	<p>itfaiyecinin temel sorumluluğunu tanımlayabilir.</p> <p>Amaç 2. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme.</p> <p>K. 1. Başkalarının kendisi için yaptığı olumlu şeyleri fark eder (örn: Annem her gün okulda yemem için beslenme çantamı hazırlar).</p> <p>K.2. Başkalarının kendisi için yaptığı olumlu şeyler için teşekkür eder (örn: Annem bana hikaye okuduğu için ona kart hazırladım).</p> <p>Amaç 3. Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme.</p> <p>K. 1. Kullandıkları malzemelere özen gösterir.</p> <p>K.2. Kullandığı eşyayı geri koyar.</p> <p>K.3. Daha iyi bir dünya oluşturmaya yardım etmenin bir yolunu tanımlayabilir.</p> <p>Amaç 4. Kendi kendini</p>	<p>kendiliğinden katılır.</p> <p>K.3. Grupta sorumluluk almaya istekli olur.</p> <p>K.4. Aldığı sorumluluğu yerine getirir.</p> <p>K.5. Kendisinin ve başkalarının haklarına saygı gösterir.</p> <p>K.6. Gerekli durumlarda nezaket sözcüklerini kullanır.</p> <p>K.7. Gerektiğinde lideri izler.</p> <p>K.8. Gerektiğinde liderliği üstlenir.</p> <p>K.9. Etkinliklerin süresine ilişkin yönergeye uyar.</p> <p>K.10. Grup etkinliklerinin kurallarına uyar.</p> <p>K.11. Gerekli durumlarda kararlılık gösterir.</p> <p>Amaç 9. Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme.</p>
--	---	--

	<p>güdüleyebilme.</p> <p>K.1. Bir görevde zorlukla karşılaştığında kendisine olumlu bir şeyler söyler.</p> <p>K.2. Yapmaktan gurur duyduğu şeyleri söyler.</p>	<p>K.1. Yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan kaynakları verimli kullanır.</p> <p>K.2. Günlük yaşamdaki kurallara uyar.</p> <p>K.3. Canlıların yaşama hakkına özen gösterir.</p> <p>K.4. Canlıların bakımını üstlenir ve korur.</p> <p>K.5. Yaşamda diğer canlılarla paylaştıklarını açıklar.</p> <p>Amaç10. Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü kavrayabilme.</p> <p>K.1. Toplumda farklı rollere sahip kişiler olduğunu söyler.</p> <p>K.2. Aynı kişinin farklı rolleri olduğunu söyler.</p>
Paylaşmak	<p>Amaç 1. Paylaşmayı ve önemini tanımlayabilme.</p> <p>K.1. Yaşamda diğer canlılarla paylaştıklarını açıklar.</p>	<p>Amaç 9. Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme.</p>

	<p>K.2. Paylaşmanın etkilerini ifade eder.</p> <p>K.3. Çevresiyle paylaşımında bulunur.</p>	<p>K.5. Yaşamda diğer canlılarla paylaştıklarını açıklar.</p>
İşbirliği	<p>Amaç 1. İşbirliğini ve önemini tanımlayabilme.</p> <p>K.1. İşbirliğinin önemini ifade eder.</p> <p>K.2. İşbirlikçi oyunlara katılır.</p> <p>K. 3. Sınıf içi etkinliklerde işbirliği yapar.</p> <p>K.4. Günlük hayatta bireyler arasındaki işbirliği içeren eylemlere örnek verir.</p>	<p>Amaç 9. Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme.</p> <p>K.2. Günlük yaşamdaki kurallara uyar.</p>

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde denencelerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle deney grubundaki çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest/sontest puan ortalamalarına ait veriler karşılaştırılmıştır. Daha sonra kontrol grubu öğrencilerinin duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest/sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim puan ortalamaları her iki grup için öntest/sontest karşılaştırmaları Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi ile ayrı ayrı sınıanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim puan ortalamaları sontest puan ortalamaları arasındaki farklılaşma Mann Whitney U Testi ile sınıanmıştır. Programın kalıcılığını test etmek için sekiz hafta sonra deney grubu öğrencilerine kalıcılık ölçümü yapılmış ve sontest puanları ile arasında farklılaşma olup olmadığı Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi karşılaştırılmıştır.

- Değerler Eğitimi Programının duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim puan ortalamalarına etkisi ile ilgili bulgulara Tablo 13- Tablo 22 arasında yer verilmiştir.
- Değerler Eğitimi Programının kalıcılığı ile ilgili bulgulara Tablo 23-Tablo 27 arasında yer verilmiştir.

Sosyal ve duygusal Gelişime İlişkin Bulgular;

Değerler Eğitimi Programının çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisini sınamak amacıyla deney grubununun öntest/sontest puan

ortalamları, kontrol grubunun öntest/sontest puan ortalamaları ve deney ve kontrol grubunun sosntest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Değerler eğitimi programının kalıcılığını test etmek amacıyla deney grubu çocuklarının sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Değerler Eğitimi Programının çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişime etkisi ile ilgili olarak;

Denence 1.0. Deney grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu denence beş alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

Denence 1.1. Deney grubu çocuklarının duyguları düzenleme sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 1.1.'de değerler eğitimi programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki duyguları düzenleme puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmıştır.

Değerler Eğitimi Programının çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) katkı sağlayıp sağlamadığını test etmede karşılaştırma yapılan grup deney grubudur. Programın sosyal ve duygusal becerilerden duyguları düzenleme üzerindeki etkisini test etmek üzere deney grubu çocuklarının duyguları düzenleme becerisi öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları Düzenleme Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Öntest	22	38.50	9.08	-4.01	0.00
Sontest	22	48.68	5.74		

Tablo 13 incelendiğinde deney grubu çocuklarının duyguları düzenleme öntest puan ortalamalarının 38.50 ve sontest puan ortalamalarının 48.68 olduğu görülmektedir. Grupların öntest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda elde edilen Z (-4.01) değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç “deney grubu çocuklarının duyguları düzenleme sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” şeklindeki denenceyi desteklemektedir.

Denence 1.2. Deney grubu çocuklarının okul hazırbulunuşluğu sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 1.2.’de değerler eğitimi programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki okul hazırbulunuşluğu puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınınmıştır. Değerler Eğitimi Programı’nın çocukların okul hazırbulunuşluklarına katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla yapılan okul hazırbulunuşluğu öntest/sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonuçları tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Deney Grubu Çocuklarının Okul Hazırbulunuşluğu Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Öntest	22	41.72	13.54	-2.92	0.00
Sontest	22	48.81	5.56		

Tablo 14 incelendiğinde deney grubu çocuklarının okul hazırbulunuşluğu öntest puan ortalamaları 41.72, sontest puan ortalamaları 48.81’ dir. Grupların öntest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda elde edilen Z (-2.92) değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç “deney grubu çocuklarının okul hazırbulunuşluğu sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” şeklindeki denenceyi desteklemektedir.

Denence 1.3. Deney grubu çocuklarının sosyal güven sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 1.3.’de değerler eğitimi programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki sosyal güven puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki puan ortalamaları arasında, anlamlı farkın olup olmadığı test edilmiştir. Değerler Eğitimi Programı’nın çocukların sosyal güvenlerine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonuçları tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Güven Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Öntest	22	27.18	6.89	-3.62	0.00
Sontest	22	33.31	6.03		

Tablo 15 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının sosyal güven öntest puan ortalamalarının 27.18 ve sontest puan ortalamalarının 33.31 olduğu görülmektedir. Grupların öntest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda elde edilen Z (-3.62) değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç “deney grubu çocuklarının sosyal güven sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” şeklindeki denenceyi desteklemektedir.

Denence 1.4. Deney grubu çocuklarının aileye aitlik sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 1.4.’de değerler eğitimi programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki aileye aitlik puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan aileye aitlik öntest/sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Deney Grubu Çocuklarının Aileye Aitlik Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Öntest	22	24.00	4.95	-2.99	0.00
Sontest	22	26.68	3.22		

Tablo 16 incelendiğinde deney grubu çocuklarının aileye aitlik öntest puan ortalamalarının 24.00, sontest puan ortalamalarının ise 26.68 olduğu görülmektedir. Grupların öntest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda elde edilen Z (-2.99) değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç “deney grubu çocuklarının

aileye aitlik sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” şeklindeki denenceyi desteklemektedir.

Denence 1.5. Deney grubu çocuklarının toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 1.5.’de değerler eğitimi programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki toplam sosyal ve duygusal gelişim puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı test edilmiş, Değerler Eğitimi Programı’nın çocukların toplam sosyal ve duygusal gelişim puanlarına katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla yapılan sosyal ve duygusal gelişim öntest/sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonuçları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Deney Grubu Çocuklarının Toplam Sosyal ve Duygusal Gelişim Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Öntest	22	131.40	30.68	-3.58	0.00
Sontest	22	157.50	19.51		

Tablo 17 incelendiğinde deney grubu çocuklarının toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest puan ortalamalarının 131.40, sontest puan ortalamalarının 157.50 olduğu görülmektedir. Grupların öntest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda elde edilen Z (-3.58) değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç “*deney grubu çocuklarının toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir”* şeklindeki denenceyi desteklemektedir.

Denence 2.0. Kontrol grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Bu denence beş alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

Denence 2.1. Kontrol grubu çocuklarının duyguları düzenleme öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Değerler Eğitimi Programının çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) katkı sağlayıp sağlamadığını test etmede deney grubu kullanılırken, eğitim programı uygulaması süresince normal eğitim öğretimine devam edip sosyal ve duygusal gelişimlerdeki değişimin eğitim alan grupla karşılaştırılması amacıyla araştırmaya dâhil edilen grup kontrol grubudur. Eğitim programına katılmayan kontrol grubunun duyguları düzenleme öntest/sontest puan ortalamaları Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Düzenleme Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Öntest	22	40.77	8.80	-0.56	0.57
Sontest	22	41.04	7.56		

Tablo 18 incelendiğinde kontrol grubu çocukların duyguları düzenleme öntest puan ortalamalarının 40.77, sontest puan ortalamalarının 41.04 olduğu görülmektedir. Grupların öntest/sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda elde edilen Z (-0.56) değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç “deney

grubu çocuklarının duyguları düzenleme öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.” şeklindeki denenceyi desteklemektedir.

Denence 2.2. Kontrol grubu çocuklarının okul hazırbulunuşluğu öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 2.2.’de kontrol grubu çocukların, deney grubuna eğitim uygulanmadan önceki duyguları düzenleme puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmış, sonuçlar tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Kontrol Grubu Çocuklarının Okul Hazırbulunuşluğu Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Öntest	22	40.81	7.46	-1.23	0.21
Sontest	22	41.81	7.22		

Tablo 19 incelendiğinde kontrol grubu çocukların okul hazırbulunuşluğu öntest puan ortalamalarının 40.81, sontest puan ortalamalarının 41.81 olduğu görülmektedir. Buna göre, grupların öntest/sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda elde edilen Z (-1.23) değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç “deney grubu çocuklarının okul hazırbulunuşluğu öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.” şeklindeki denenceyi desteklemektedir.

Denence 2.3. Kontrol grubu çocuklarının sosyal güven öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 2.3.’de kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulanmadan önceki sosyal güven puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmış, sonuçlar tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Güven Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Öntest	22	28.86	4.73	-0.99	0.32
Sontest	22	29.18	4.34		

Tablo 20 incelendiğinde, kontrol grubu çocukların sosyal güven öntest puan ortalamalarının 28.86 ve sontest puan ortalamalarının 29.18 olduğu görülmektedir. Grupların öntest/sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda elde edilen Z (-0.99) değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç “deney grubu çocuklarının sosyal güven öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.” şeklindeki denenceyi desteklemektedir.

Denence 2.4. Kontrol grubu çocuklarının aileye aitlik öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 2.4.’de kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulanmadan önceki aileye aitlik puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Kontrol Grubu Çocuklarının Aileye Aitlik Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Öntest	22	23.54	4.51	-2.56	0.01
Sontest	22	25.72	2.89		

Tablo 21 incelendiğinde kontrol grubu çocukların aileye aitlik öntest puan ortalamalarının 23.54, sontest puan ortalamalarının 25.72 olduğu görülmektedir.

Grupların öntest/sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda elde edilen Z (-2.56) değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç “*deney grubu çocuklarının aileye aitlik öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.*” şeklindeki denenceyi desteklememektedir.

Denence 2.5. Kontrol grubu çocuklarının toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 2.5.’de kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulanmadan önceki toplam sosyal ve duygusal gelişim puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Kontrol Grubu Çocuklarının Toplam Sosyal ve Duygusal Gelişim Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Öntest	22	134.00	23.18	-1.54	0.12
Sontest	22	137.77	19.72		

Tablo 22 incelendiğinde kontrol grubu çocukların toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest puan ortalamalarının 134.00, sontest puan ortalamalarının 137.77 olduğu görülmektedir. Grupların öntest/sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda elde edilen Z (-1.54) değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç “*deney grubu çocuklarının toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.*” şeklindeki denenceyi desteklemektedir.

3.0. Deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam

sosyal ve duygusal gelişim) sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Bu denence beş alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

3.1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları düzenleme sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 3.1.'de deney ve kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulandıktan sonraki duyguları düzenleme sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile sınanmış, sonuçlar tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Düzenleme Sontest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	ST	SO	U	Z	p
Deney	22	48.68	5.74	661.00	30.05	76.00	-3.94	0.00
Kontrol	22	41.04	7.56	329.00	14.95			

Tablo 23 incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocukların duyguları düzenleme sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesine ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu veriler “deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları düzenleme sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır” şeklindeki denenceyi destekler niteliktedir.

3.2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının okul hazırbulunuşluğu sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 3.2.'de deney ve kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulandıktan sonraki okul hazırbulunuşluğu sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Okul Hazırbulunuşluğu Sontest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	ST	SO	U	Z	p
Deney	22	48.81	5.56	660.50	30.02			
						76.50	-3.93	0.00
Kontrol	22	41.81	7.22	329.50	14.98			

Tablo 24 incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocukların okul hazırbulunuşluğu sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile incelenmiş ve sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu veriler “deney ve kontrol grubu çocuklarının okul hazırbulunuşluğu sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır” şeklindeki denenceyi destekler niteliktedir.

3.3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal güven sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 3.3.’de deney ve kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulandıktan sonraki sosyal güven sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı test edilmiş ve sonuçlar tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Güven Sontest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	ST	SO	U	Z	P
Deney	22	33.31	6.03	650.50	29.57			
						76.50	-3.73	0.00
Kontrol	22	29.18	4.34	339.50	15.43			

Tablo 25 incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocukların sosyal güven sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesine

ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu veriler “deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal güven sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır” şeklindeki denenceyi destekler niteliktedir.

3.4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının aileye aitlik sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 3.4.’de deney ve kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulandıktan sonraki aileye aitlik sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmış, sonuçlar tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Aileye Aitlik Sontest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	ST	SO	U	Z	p
Deney	22	26.68	3.22	561.50	25.52			
						175.50	-1.67	0.09
Kontrol	22	25.72	2.89	428.50	19.48			

Tablo 26 incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocukların aileye aitlik sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesine ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p<0.05$). Bu veriler “deney ve kontrol grubu çocuklarının aileye aitlik sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır” şeklindeki denenceyi desteklememektedir.

3.5. Deney ve kontrol grubu çocuklarının toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 3.5.’de deney ve kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulandıktan sonra, toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmış, sonuçlar tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Toplam Sosyal ve Duygusal Gelişim Sontest Puanlarına İlişkin n, \bar{x} , Ss, ST, SO, U, Z ve p Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	ST	SO	U	Z	p
Deney	22	157.50	19.51	658.00	29.91	79.00	-3.85	0.00
Kontrol	22	137.77	19.72	332.00	15.09			

Tablo 27 incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocukların toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesine ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu veriler “deney ve kontrol grubu çocuklarının toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır” şeklindeki denenceyi destekler niteliktedir.

Değerler Eğitimi Programının kalıcılığı ile ilgili olarak;

Denence 4.0. Deney grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) sontest/kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Bu denence beş alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

Denence 4.1. Deney grubu çocuklarının duyguları düzenleme sontest/kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 4.1.’de deney grubu çocukların eğitim sonrası duyguları düzenleme sontest puan ortalamaları ile eğitimden sekiz hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları Düzenleme Sontest/Kalıcılık Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Sontest	22	48.68	5.74	-1.24	0.21
Kalıcılık	22	49.59	6.56		

Tablo 28 incelendiğinde deney grubu çocukların duyguları düzenleme sontest puan ortalamaları 48.68, kalıcılık testi puan ortalamaları 49.59'dur. Yapılan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda çocukların duyguları düzenleme sontest puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (z: -1.24; p>0.05). Bu bulgu “*Deney grubu çocuklarının duyguları düzenleme becerisi sontest/kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur*” şeklindeki 4.1. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 4.2. Deney grubu çocuklarının okul hazırbulunuşluğu sontest/kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 4.2.'de deney grubu çocukların eğitim sonrası okul hazırbulunuşluğu sontest puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmış, sonuçlar tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Deney Grubu Çocuklarının Okul Hazırbulunuşluğu Sontest/Kalıcılık Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Sontest	22	48.81	5.56	-0.39	0.69
Kalıcılık	22	49.63	4.39		

Tablo 29 incelendiğinde deney grubu çocukların okul hazırbulunuşluğu sontest puan ortalamaları 48.81, kalıcılık testi puan ortalamaları 49.63'dür. Yapılan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda çocukların okul hazırbulunuşluğu sontest puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (z: -0.39; p>0.05). Bu bulgu “*Deney grubu çocuklarının okul hazırbulunuşluğu sontest/kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur*” şeklindeki 4.2. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 4.3. Deney grubu çocuklarının sosyal güven sontest/kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 4.3.'te deney grubu çocukların eğitim sonrası sosyal güven sontest puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmış, sonuçlar tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30: Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Güven Sontest/Kalıcılık Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Sontest	22	33.31	6.03	-1.55	0.11
Kalıcılık	22	34.27	4.51		

Tablo 30 incelendiğinde deney grubu çocukların sosyal güven sontest puan ortalamaları 33.31, kalıcılık testi puan ortalamaları 34.27'dir. Yapılan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda çocukların sosyal güven sontest puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (z: -1.55; p>0.05). Bu bulgu “*Deney grubu çocuklarının sosyal güven sontest/kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur*” şeklindeki 4.3. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 4.4. Deney grubu çocuklarının aileye aitlik sontest/kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 4.4.'te deney grubu çocukların eğitim sonrası aileye aitlik sontest puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmış, sonuçlar tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31: Deney Grubu Çocuklarının Aileye Aitlik Sontest/Kalıcılık Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Sontest	22	26.68	3.22	-0.63	0.52
Kalıcılık	22	26.86	3.02		

Tablo 31 incelendiğinde deney grubu çocukların aileye aitlik sontest puan ortalamaları 26.68, kalıcılık testi puan ortalamaları 26.86'dır. Yapılan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda çocukların aileye aitlik sontest puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (z: -0.63; $p>0.05$). Bu bulgu "*Deney grubu çocuklarının aileye aitlik sontest/kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur*" şeklindeki 4.4. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 4.5. Deney grubu çocuklarının toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest/kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 4.5.'te deney grubu çocukların eğitim sonrası toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmış, sonuçlar tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32: Deney Grubu Çocuklarının Toplam Sosyal ve Duygusal Gelişim Sontest/Kalıcılık Puan Ortalamalarına Ait n, \bar{x} , Ss, Z ve p değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Z	p
Sontest	22	157.50	19.51	-1.64	0.09
Kalıcılık	22	160.36	17.57		

Tablo 32 incelendiğinde deney grubu çocukların toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları 157.50, kalıcılık testi puan ortalamaları 160.36'dır. Yapılan Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucunda çocukların toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (z: 0.09; p>0.05). Bu bulgu "*Deney grubu çocuklarının toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest/kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur*" şeklindeki 4.5. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bulguların tartışılması ve yorumlanması denencelerin sırasına uygun olarak yapılmıştır.

Değerler Eğitimi Programının Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) Puanlarına Etkisi ile İlgili Olarak

Denence 1.0 ve denence 3.0'a göre değerler eğitimi programının deney grubu çocuklarının duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim son test puan ortalamalarını artırması beklenmektedir.

Eğitim sonunda elde edilen veriler, denence 1.0'ı sınamak için Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi ile karşılaştırılmış, deney grubu duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim son test puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarından yüksek olduğu ve aralarındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0.05$).

Denence 3.0'ı sınamak için elde edilen veriler Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmış, deney ve kontrol grubu duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim son test puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$).

Sonuç olarak deney grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişim (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) son test puan ortalamalarının deney grubu öntest puan ortalamalarından ve kontrol grubu son test puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu fark değerler eğitimi programının, çocukları sosyal duygusal yönden geliştirdiğini göstermekte ve denence 1 ve 3'ü desteklemektedir.

Hazırlanan eğitim programının amaçlarının okul öncesi eğitim programının amaçlarıyla benzeşik olması ve eğitimin uzun sürmesi kontrol grubunun da deney grubunun eğitimi bittikten sonraki duyguları düzenleme okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde gelişme yaratabileceği göz önünde bulundurularak, denence 2.0’da kontrol grubu çocuklarının duyguları düzenleme okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim son test puan ortalamaları test edilmiştir.

Bu denenceyi sınamak için kontrol grubu çocukların sontest puan ortalamaları ile öntest puan ortalamaları arasındaki fark karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak programın uygulanmasından önce kontrol grubundaki çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları ile öntest puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamazken, aileye aitlik alt boyutunda sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu sonuçlar aileye aitlik alt boyutu dışında, çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal ve duygusal gelişim puanlarındaki farklılaşmanın, okullarda uygulanan eğitim programından değil, değerler eğitimi programından kaynaklandığını ve değerler eğitimi programının çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven ve toplam sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilediği söylenebilir.

Okul öncesi çocuk için sosyal duygusal yeterlikte beş tür davranış bulunur. Bunlar 1) işbirlikçi ve sosyal davranış (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski ve Bradbard, 1998) 2) akran ve yetişkin ilişkilerini başlatma ve sürdürme (Boris, Aoki ve Zeanah, 1999) 3) saldırı ve çatışma yönetimi 4) öz değer ve ustalık (egemenlik) duygusu geliştirme 5) duygusal düzenleme ve tepki göstermedir (Denham, 1998). Bu araştırmada, uygulanan değerler eğitimi programında, grup kuralları, barış, kendimizi tanıyalım, hepimiz farklıyız, özgüven, duygular, sorumluluk, paylaşım, işbirliği başlıklarının ele alınmasıyla çocukların bu sosyal ve duygusal yeterlikleri göstermesi amaçlanmıştır. Sonuçlar gösteriyor ki bu amaçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları, Cheung ve Lee (2010) tarafından uygulanan karakter eğitimi programının, sosyal yetilerinin gelişmesinde etkili olduğu, Chang ve Munoz (2006) tarafından uygulanan Çocuk Gelişimi Projesi (bir karakter eğitimi projesidir) sonucunda elde edilen, karakter eğitimi programının sosyal çıktıları geliştirici olduğu bulgusuyla, Miller, Kraus ve Velkamp (2005) tarafından verilen karakter eğitimi programı sonucunda çocukların sosyal yetilerinde büyük gelişme olduğu bulgusuyla, Duer ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada (2002) uygulanan programla öğrencilerin saygı ve sorumluluk düzeylerinde olumlu gelişme gösterdiği bulgularıyla desteklenmektedir.

Gökçek (2007)'in, 5-6 yaş çocuklarına uygulanan karakter eğitimi programının ele alınan tüm değerlerde (saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır) olumlu davranış değişikliği görüldüğü araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Uzmen ve Mağden (2002) tarafından okulöncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan, paylaşma ve yardım etme davranışlarının işlendiği resimli kitaplar yoluyla prososyal davranışlarını geliştirdiği bulgusuyla örtüşmektedir.

Sorumluluk, açık fikirlilik, dürüst olmak, yardımseverlik değerlerinin yer aldığı program uygulamaları sonucunda da, deney grubunda yer alan öğrencilerin programda ele alınan değerler açısından duyuşsal alanda, kontrol grubu öğrencilerine göre, olumlu yönde gelişmiş oldukları görülmüştür (Demirhan İşcan, 2007).

Değerler Eğitimi Programını hazırlarken temel aldığımız UNESCO (2005) desteğiyle hazırlanan Yaşayan Değerler Eğitim Program uygulamaları sonuçları da, çeşitli ülkelerden gelen geribildirimleriyle, ilgilenme, saygı ve işbirliğinde gelişme görüldüğü, öğrencilerinin arkadaşlarıyla olan tartışmaları çözebildikleri bulguları da, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Viadero (2003)'ün işbirliği, sorumluluk, empati, iç kontrol ve savunmacılık konularını içeren değerler eğitimi programının uygulandığı sınıfta çocukların problem davranışlarında azalma olduğu, eğitimcilerin daha güvenli olduğu ve

akademik başarıda artış olduğu bulguları da, sonuçların sosyal duygusal boyutuyla araştırmamız sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Carlson, Johnson ve Swift (2000)'in özel eğitim sınıflarına karakter eğitimi yoluyla sosyal becerilerin öğretilmesi amaçlı araştırma sonucunda elde edilen, bilgilerin doğrudan öğretiminin ve olumlu karakter özelliklerinin pekiştirilmesinin, kavga, saygısızlık verilen görevi yerine getirmeme ve öğrenmede dikkati dağıtan diğer şeyleri azalttığı bulgularıyla benzerdir.

Araştırmamızda deney grubu öğrencilerin okul hazırbulunuşlukları sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarından ve kontrol grubu sontest puan ortalamalarından yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Fakat kontrol grubu çocuklarının, öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenememiştir. Bu bulgu bize okul hazırbulunuşluğu üzerinde, verilen değerler eğitimi programının etkililiğini göstermektedir. Oysaki okul hazırbulunuşluğu ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitimin çocukların okul hazırbulunuşlukları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir (Yazıcı, 2002, Yılmaz, 2003, Boz, 2004, Gonca, 2004). Kontrol grubunda ise beklenebilecek böyle bir farklılaşmanın olmayışı, yarım dönem süren eğitimin ardından sontest uygulamalarının yapılmasına ve sadece okul öncesi eğitim programıyla verilen eğitimin bu sürede yeterli hazırbulunuşluk düzeyine eriştirememesine bağlanabilir.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Aileye Aitlik alt boyutunda öntest/sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Değerler Eğitimi Programı uygulamaları sırasında, ele alınan konular hafta başında ailelere bildirilip evde bu konunun nasıl destekleneceği ile ilgili örnekler verilmiş, her etkinlik sonrası ailelere çalışma mektupları gönderilmiş, içeriğini, çalışma sayfaları, soru cevaplar, çocuklara okuyacakları hikâyeler, çocukların arkadaşlarına hazırlayacakları hediye örnekleri oluşturmuştur. Bu mektupların geri dönmesine özen gösterilmiş ve mektuplar çoğunlukla geri dönmüştür. Gürşimşek, Girgin ve Harmanlı (2001) da araştırmalarında erken çocukluk döneminde, ailenin çocuk yetiştirme tutumu ile

eğitime katılımının çocukların psiko-sosyal gelişimine etkisini incelemiş ve sonuç olarak ailenin eğitime katılımı ile çocukların psiko-sosyal gelişimi arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Starr (2003), aileleri okula aktif katılımında bulunan çocukların okul başarısının daha yüksek, şiddet olaylarına katılma eğiliminin ise daha düşük olduğunu savunmakta; okula yönelik gönüllü aile katılımının sağlanması için okul yönetiminin, aileler ile sürekli ve düzenli iletişim kurmasının öneminden söz etmektedir. Funkhouser ve Gonzales (1997) tarafında yayınlanan çalışmada da, farklı aile katılımı program uygulamaları sonucunda çocukların okul başarısında artış, disiplin problemlerinde azalma, okulda devam oranında artış olduğu uygulama yapılan okullar tarafından bildirilmiştir. Aile katılım çalışmalarının çocuğun sosyal gelişiminin yanında bilişsel gelişimene de katkı sağladığı yapılan araştırmalarla da tespit edilmiştir (Demirel, 2002, Satır, 1996, Çelenk, 2003). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı kitabında, aile katılım çalışmalarına önem verilmiş, bu çalışmaların aile bireylerinin okul öncesi eğitim hakkında görüş sahibi olmaları, çalışmaların evde pekiştirilmesini desteklemeleri, böylece eğitimde devamlılığın sağlanması ve sonuç olarak eğitimde başarının artırılması açısından gerekli olduğu belirtilmiştir (MEB, 2006). Kontrol grubu öğretmeninin de, okul öncesi eğitim programı doğrultusunda aile katılımına yönelik çalışmalara planında yer veriyor olması kontrol grubundaki öntest-sontestleri arasındaki anlamlı farklılaşmanın nedeni olabilir.

Bunun yanında her iki grubun sontestleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Değerler eğitimi programı ailelere değil çocuklara uygulanan bir program olarak hazırlanmıştır. Aileler programa aile katılımı çalışmaları kapsamında dâhil olmuştur. Kontrol grubu öğretmeninin de okul öncesi eğitim programı doğrultusunda çalışmalarında aile katılımına yer vermesi farklılaşmayı ortadan kaldırmıştır diye düşünebiliriz.

Değerler Eğitimi Programının Kalıcılığı ile İlgili Olarak Deney Grubu Çocukların Duyguları Düzenleme, Okul Hazırbulunuşluğu, Sosyal Güven, Aileye aitlik, Toplam Sosyal ve duygusal Gelişim Son Test/ Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları İle İlgili Bulgular

Değerler eğitimi programına katılan çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim puanlarını tespit etmeye yönelik ölçme aracı, eğitimin bitiminden hemen sonra ve eğitim programı bitiminden sekiz hafta sonra uygulanmıştır. Değerler eğitimi programının uygulanmasından sonra çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim puanlarında meydana gelen değişikliklerin sekiz hafta sonra da devam edip etmediğini ve eğitimden sonra programın etkisinin korunup korunmadığını test etmek amacıyla çocukların değerler eğitimi programı uygulamasından sonra ölçülen sontest puan ortalamaları ile eğitimden sekiz hafta sonra ölçülen kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıanmıştır.

Denence 4.0 ve bu denencenin alt denenceleri olarak geliştirilen 4.1., 4.2., 4.3., 4.4. ve 4.5.'e göre değerler eğitimi programına katılan çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması beklenmektedir. Değerler eğitimi programına katılan çocukların sontestlerde, duyguları düzenleme sontest puan ortalamaları 48.68, kalıcılık testi puan ortalamaları 49.59, okul hazırbulunuşluğu sontest puan ortalamaları 48.81, kalıcılık testi puan ortalamaları 49.63, sosyal güven sontest puan ortalamaları 33.31, kalıcılık testi puan ortalamaları 34.27, aileye aitlik sontest puan ortalamaları 26.68, kalıcılık testi puan ortalamaları 26.86, toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest puan ortalamaları 157.50, kalıcılık testi puan ortalamaları 160.36'dır. Bu ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bir başka deyişle çocuklara uygulanan programın etkisinin sekiz hafta sonra da korunduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında değerler eğitim programının çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişimlerinde yarattığı gelişmenin kalıcı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar da denence 4.0., 4.1., 4.2., 4.3., 4.4. ve 4.5.'i destekler niteliktedir. Değerler eğitimi programının etkisinin kalıcılığına ilişkin bulgular Ulutaş (2005) tarafından anasınıfı çocuklarına uygulanan duygusal zekâ eğitiminin kalıcı olduğu, Durmuşoğlu Saltalı

(2010)' nın Duygu eğitimi programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisinin kalıcı olduğu bulgularıyla tutarlıdır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, değerler eğitimi programının çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağladığını ve puan ortalamalarında anlamlı düzeyde artış olduğunu göstermiştir. Aileye aitlik alt boyutunda ise sontest/öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmasına karşın, deney ve kontrol grubu sontest puan ortalamaları arasında farklılaşma gözlenmemiştir. Değerler Eğitimi Programının kalıcılığını sınamak amacıyla deney grubu çocuklarının duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırılmış, eğitimin etkisinin sekiz hafta sonunda da korunduğu bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında şu öneriler geliştirilebilir;

1. MEB'nin 2006/26 nolu genelgesinde özellikle okullarımızda şiddet, saldırganlık, zorbalık gibi olayların arttığı belirtilmekte ve örgün ve yaygın eğitim kurumlarında sorunlara erken müdahale ve özellikle problemin oluşmadan önlenmesine yönelik gelişimsel-önleyici yaklaşımın esas alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerde görülen davranış problemlerinin ortaya çıkmasını önlemek ve ideal bir eğitim öğretim ortamı oluşturmak için önleyici bir program olarak, değerler eğitimi programı uygulanabilir.

2. Değerler Eğitimi Programı etkinlikleri okul öncesi eğitimin mevcut yıllık ve günlük planlarının içerisine yerleştirilerek programın sürekliliği ve uygulanabilirliği sağlanabilir. Sosyal duygusal gelişim alanlarında yetersiz öğrenciler saptanarak bu çocuklara değerler eğitimi programı uygulanabilir.

3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerine Değerler eğitimi programı ile ilgili seminerler verilerek günlük etkinliklerinde, bu programa yer vermeleri sağlanabilir.

4. Değerler Eğitimi Programının başarıya ulaşması için bu eğitimin okul öncesi eğitimden başlayarak bütün eğitim yaşamı boyunca müfredatın bir parçası olarak devam etmesi sağlanabilir.

5. Değerler Eğitimi Programı daha geniş gruplarda uygulanarak, daha geniş bir kitlenin programdan faydalanması ve programın test edilmesi sağlanabilir.

6. Değerler eğitimi programı farklı ekonomik, sosyal ve kültürel çevrelerde uygulanarak elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Ada, S. ve Ünal, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.

Akarcalı, S. (1996). Televizyon ve şiddet. *Yeni Türkiye*, Eylül-Ekim 1996, sayı 11, yıl 2, 553-560

Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:17 No:2 403-414

Allport, G. Vernon, P. ve Lindzey, G. (1960) A trait theory of personality. <http://free-books-online.org/psychology/personality-psychology/gordon-allport-a-trait-theory-of-personality/>

Avcıoğlu, H. (2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkinliğinin incelenmesi. *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, Cilt:1. Ankara: Ya-pa yayınları.

Aviles, A. M., Anderson, T. R. ve Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1): 32-9.

Aydın, M. (2003). Gençlerin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 121-144.

Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balat, G. U. (2005). Değerler eğitimi ve değerler eğitimi programları. A.Oktay, ve Ö. Polat Unutkan. (Der.), *Okul Öncesi Dönemde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Balat, G.U. ve Dağal, A. B. (2006). *Okul öncesi dönemde, değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Balicki, B. J. (1991). *Final report: an evaluation of the community of caring-in-schools initiative*. Unpublished paper, The Center for Health Policy Studies.

Baloğlu, M. ve Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin özdeğerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 19-31.

Başaran, İ.E. (1987). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 19/1-2, 111-116.

Başaran, İ.E. (1996). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bates, R. ve Hatcher, T. (2002). Value priorities of hrd scholars and practionars. *Academy of Human Resource Devolopment Conferance Proceedings*, ERICED 474 232.

Battistich, V.D., Dongil, K., Watson, M. ve Chaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance, multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, Vol. 32, Nr. 3, pp 627-658.

Battistich, V. ve Hong, S. (2003). *Enduring effects of the child development project: Second-order latent linear growth modeling of students' "connectedness" to school, academic performance, and social adjustment during middle school*. Unpublished manuscript, Developmental Studies Center.

Bear, G., Manning, M. ve Izzard, C. E. (2003). Responsible behaviour: The importance of social cogni- tion and emotion. *School Psychology*, J8, 140-157.

Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P. ve Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 2003, 19-32

Benson, P. L. (2003). *Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations*. In R. M. Lerner ve P. L. Benson (Eds.),

Development assets and asset-building communities: Implications for research, policy and practice , (pp. 3– 18). New York: Kluwer.

Berk, L. E. (1997). *Child development (4th ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.

Berkowitz, M.W. (2002). The science of character education. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (pp. 43-63). Stanford CA: Hoover Institution Press.

Berkowitz, M. W. ve 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: 20.08.2009

Berman, S. (1998). The bridge to civility: Empathy, ethics, and service. *The School Administrator*, May, 27-32

Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Bilir, ř. ve Bal, S. (1989). *Kütahya il merkezinde anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaşlar arasındaki çocukların kullandıkları ifadelerin sözdizimi yönünden incelenmesi*. İstanbul: 6. Ya-Pa Semineri Kitapçığı.

Bohnert, A. M., Crnic, K. A. ve Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school age children-1, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91

Bone, M. ve Meltzer H. (1986). *The prevalence of disability among children*. London: HMSO.

Boris, N.W., Aoki, Y. ve Zeanah, C.H. (1999). The development of infant-parent attachment: Considerations for assessment. *Infants and Young Children*, 11, 1-10.

Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinski, K. L. ve Bradbard, M. R. (1998). Social competence social support and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child development*, 69. 192-218

Boz, M. (2004). *Altı Yaş Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Veli ve Öğretmen Görüşleri Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Brooks, B. D. ve Kann, M. E. (1993). What makes character education programs work?. *Educational Leadership*, 51(3), 19–21.

Brooks, B.D. ve Goble, F.G. (1997). *The case for character education*. California Studio 4 Productions, pp21-38.

Bursalıoğlu, Z., (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Butts, M. J. ve Cruzeiro, P. A. (2005). Student perceptions of factors leading to an effective transition from eighth to ninth grade. *American Secondary Education*, 34, 70–80.

Büyükdüvenci, S. (2002). Değerin değeri üzerine. (Editör: Ş. Yalçın). *Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Vadi Yayınları.

Campbell, J. M. ve James, C. L. (2007). *Psychoeducational Assessment of Preschool Children*. ED: Richard J. Nagle, Assessment of Social and Emotional Development in Preschool Children.

Carlson, S., Johnson, J. ve Swift, V. (2000). *Improving student social skills through character education*. ERIC Document Reproduction, Service No: ED444925.

Caruso, D. R., Mayer, J. D. ve Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79 (2), 306-320.

CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leader guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.

Cassell, J. R. (1995). *Improving self-control in upper elementary students through a program of character, civic, and social education*. Unpublished manuscript Retrieved May 10, 2006 from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/22/58/6f.pdf, Erişim tarihi. Mayıs 2010

Cheung, C. ve Lee, T. (2010). *Evaluation and program planning*. 33, 255–263.

Chang, F. ve Munoz, M.A. (2006). School personnel educating the whole child: impact of character education on teachers' self assessment and student development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 19, 35-49.

Cicchetti, D. ve Cohen, D. J. (1995). Perspectives on developmental psychopathology. In D. Cicchetti ve D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*, Vol. 1. Theory and methods (pp. 3–20). New York: Wiley.

Cole, P. M., Martin, S. E. ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75,317–333.

Comer, J. (2003). Transforming the lives of children. In M. J. Elias, H. Arnold ve C. Steiger Hussey (Eds.), *EQ + IQ: Best practices in leadership for caring and successful schools* (pp. 11-22). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cooper, D. H. ve Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 1–19.

Cora-Waters, A. (2004). *Exploring the effects of teaching the character trait of respect to students in grades 4 and the impact it has on behavior during recess*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of the masters of arts degree of the graduate school at Rowan University.

Crowther, E. (1995). *An independent school library- classroom-parent partnership program to encourage respect, responsibility, courtesy, and caring for prekindergarten through eighth grade* (ERIC Document Reproduction Service No: ED388964).

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. Sekizinci Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlâk gelişimi* (Ed: Ramazan Arı) Ankara: Nobel Yayınevi.

Çağlar, A. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Yayına Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç. Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Çağlar, A. (2010). *Değerler Eğitiminin Önemi*. http://www.toder.org/images/makaleler/DEGERLER_EGITIMININ_ONEMI.doc.

Çelenk, S. (2003). Okul-aile işbirliği ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 3-39.

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlâk gelişimi teorisi: ahlâk ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PeGema Yayıncılık

Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkiliği*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim

Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Denham, A. S. (1998). *Emotional development of young children*. New York: Guilford.

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlâki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Duer, M., Parisi, A. ve Valintis, M. (2002). *Character education effectiveness*. Chicago, Illionis: Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University ve SkyLight Professional, Field-Based Masters Program (SO 034383, ED 471 100). www.eric.ed.gov

Dunn, J., Kendrick, C. ve MacNamee, R. (1981) The reaction of first-born children to the birth of a sibling: mothers' reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Volume 22, Issue 1, pages 1-18, January 1981

Dunn, J. (2004). *Children's friendships: the beginnings of intimacy*. oxford: blackwell publishing. *relationships as educational contexts*. ERIC Digest. Online: <http://ericee.org/pubs/digest/1992/hartup92.html>

Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, S. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. ve Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: a randomized trial of the preschool "paths" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 28, No. 2, March.

Eckerman, C., Davis, C. ve Didow, S. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child Development*, 57, 275-276.

Egeland, B., Yates, T., Appleyard, K. ve Van Dulmen, M. (2002). The long term consequences of maltreatment in the early years: a developmental pathway model to antisocial behavior. *Children's Services: Social Policy, Research and Practice*, 5(4): 249-260.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L. ve Smith, C. L. (2004). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. In P. Philippot ve R. S. Feldman (Eds.), *The Regulation of Emotion* (pp. 277-306). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ekinci Vural (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. ve Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, M. J. ve Arnold, H. (2006). *The connection between social-emotional learning*. <http://www.casel.org/pub/articles.php>. Erişim tarihi: 2.12.2010.

Elias, M. (2009). Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of Educational Policy. *Educational Policy*, Volume 23 Number 6 November 2009 831-846.

Engels, R. C.M. E. , Finkenauer, C., Meeus,W. Ve Dekovic,M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relevant competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 428–439.

Epstein, M.H. ve Synhorst, L. (2009). *Preschool Behavioral and emotional Rating Scale*. Austin, TX: PRO-ED.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Everard, B. (1995). Values as central to competent professional practice. *Managing Teachers as Professionals in Schools*. (Edt: H. Busher ve R. Saran). London: Kogan Page.

Eyre, L. ve Eyre, R. (1993). *Teaching your children values*. New York: Simon ve Schuster.

Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (Çev. Nilgün Çelebi) Konya Ed. Fak; Yay. No: 75 Selçuk Üniversitesi.

Fixler, B. (2000). *A caring and sharing environment helps teach values kindergarten students*. ED 445781

Funkhouser, J. E. ve Gonzales M. R. (1997) Family involvement in children's education. <http://www2.ed.gov/pubs/FamInvolve/title.html>

Gander, M.J ve Gardiner, H.W. (1996). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Yayına Hazırlayan: Bekir Onur. Üçüncü Baskı. Ankara: İmge Kitabevi.

Garmezzy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J.E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology: Journal Of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement #4* (pp. 213-233). Oxford: Pergamon.

Garvey, C. (1990) *Play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence why it can matter more than IQ*. New York; Bantam Books.

Gonca, H. (2004). *Ankara İl Merkezinde Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen ve İlköğretim Okuluna Yeni Başlayan Çocukların Okul Olgunluğunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gök, F. ve Okçabol, R. (1998). *Öğretmen profili araştırma raporu*. Ankara: Eğitim-Sen.

Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul

Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (2).

Graves C. W. (1965). *Value Systems and their Relation to Managerial Controls and Organizational Viability*. Presentation to the College of Management Philosophy, The Institute of Management Sciences, Jack Tar Hotel, San Francisco, California, February 3, 1965. http://www.clarewgraves.com/articles_content/1965/1965_1.html. Erişim tarihi: 10.01.2010

Graves C. W., Madden, H. T. ve Madden, L. P. (1970). *The Congruent Management Strategy*. An industrial report laying our a new philosophy for managing. http://www.clarewgraves.com/articles_content/Madden/CG_madden_1.html. Erişim tarihi: 10.01.2010.

Graves C. W., (1970). *The levels of human existence and their relation to welfare problems*. paper delivered May 6, 1970, at the Annual Conference, Virginia State Department of Welfare and Distribution, Roanoke, Virginia.

http://www.clarewgraves.com/articles_content/1970/welfare.html. Erişim tarihi: 10.01.2010.

Green, V. A. ve Rechis, R., (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: A literature review. *Journal of Applied Developmental Psychology*, ISSN: 01933973, Vol: 27, Issue: 1, Date: January - February, 2006, 42-59

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. ve Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.

Gunnar, M. R. ve Barr, R.G. (1998). Stress, early brain development, and behavior. *Infants and Young Children*, 11(1), 1-14.

Güler, D. S. (2003). 4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*. Sonbahar. Yıl 4. Sayı 13.

Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Gürşimşek, I., Girgin, G. ve Harmanlı, Z. (2001). *Ailenin çocuk yetiştirme tutumu ve eğitime katılımının okul öncesi dönemde psiko-sosyal gelişime etkisi*. Marmara Üniversitesi Uluslar Arası Katılımı 2000 Yıllarda Birinci Öğretme Ve Öğrenme Sempozyumu İstanbul.

Hartup, W. W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. ERIC Digest. Online: <http://ericee.org/pubs/digest/1992/hartup92.html>.

Hay, D.F., J. Castle, C.A. Stimson ve Davies, L. (1999). The social construction of character in toddlerhood, in M. Killen ve D. Hart (eds), *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives* (Cambridge University Press, New York, NY), 23-51.

Heckman, J. J. (2000). *Invest in the very young*. Chicago, IL: Ounce of Prevention.

Heffron, M. C. (2000). Clarifying concepts of infant mental health promotion, relationship-based preventive intervention, and treatment. *Infants and Young Children*, 12(4),14-21.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequence*, Beverly Hills CA: Sage.

Hoffman, M. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.

Hogan, M. G. (1996). *Increasing the responsibility levels of fourth grade gifted children by promoting positive character traits and caring behaviors*. Retrieved May 10, 2006 from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/22/92/a2.pdf.

Hromek, R. ve Roffey, S. (2009). Promoting social and emotion learning with games "it's fun and we learn things". *Simulation and Gaming*, Volume 40 Number 5. October 2009 626-644

Huffman, H.A. (1994). *A character education program*. ASCD, Association for supervisor and curriculum development. Alexandria, VA 1994. 87-90.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. ve Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12: 18-23.

İnci, E. (2009). *Erken çocukluk dönemi öğrencilerinin değer yönelimlerinin sosyo-ekonomik düzey, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın.

İpek, A. (1998). *Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Jedličková, I. (2002). *Didactic aspects of value education limits of traditional and possibilities of modern educational theory and practice in value education*. <http://www.esec.pt/veem/materials/pdf/3.1.pdf>, Erişim tarihi: 19.08.2010.

Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes, *Review of Educational Research*, Mar 2009; 79, 1; Research Library, pg. 491.

Jewell, P. (2000). Measuring moral development feeling, thinking and doing. *Special education and disability studies*. The Flinders University of South Australia.

Johnson, D.W., Johnson, R. ve Smith, K. (1998). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Kamaraj, I. ve Kerem, E.A. (2005). *Erken çocukluk döneminde barış değerine ilişkin program model*. Sabancı Üniversitesi, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, İstanbul.

Kekelis, L. S. ve Sacks, S. Z. (1992). The effects of visual impairment on children's social interactions in regular education programs, in S. Z. Sacks, L. S. Kekelis ve R. J. Gaylord-Ross (eds). *The Development of Social Skills by Blind and Visually Impaired Students*. New York: American Foundation for the Blind.

Keskinoğlu, Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlâki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kidder, R. M., Mirk, P. ve Loges W. E. (2002). *Maricopa values and ethics survey*. Institute for global ethics.

Kuczynski, L. ve Kochanska, G. (1990). Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 26, 398-408.

Kohn, A. (1997). *How not to teach values; A critical look at character education*. Phi Delta Kappan. February, 429-439.

Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Kuşdil, M.E. ve Kağıtçıbaşı, . (2000). Türk ğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.

Kuşin, İ. (1999). *Ruh sağlığı ve ahlâk gelişimi Marmara niversitesi anaokulu/ anasınıfı ğretmeni el kitabı*. (Ed: Rengin Zembat). 1. Basım. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Lapsley, D.K. ve Narvaez, D. (2006). Character education, *Handbook of Child Psychology (W. Damon ve R. Lerner, Eds.)*, vol: 4 New York: Wiley.

Laursen, B., Hartup, W. W. ve Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 536–553.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How schools can teach respect and responsibility*. New York, Bantam Books, 6-22.

Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51.(3) 6-11

Lickona, T. (1996). Teaching respect and responsibility. *Reclaiming Children and Youth*, 5 (3) 143-151

Lickona, T. (1998). Character education: Seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77–84.

Lickona, T., Schaps, E. ve Lewis, C. (2007). *Eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.

Lockwood, Anne. T., (1997). *Character education. Controversy and consensus*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, INC.

Mandez, J., McDermott, P. ve Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools*, 39, 111-123.

Matthews, I. (2002). *Peace with me. non-violent conflict resolution in and out-of-school*. UNESCO, Paris.

McCarthy, C. (1992). Why we must teach peace. *Educational Leadership*, 30, 6-9.

McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Goelitz, J. ve Mayrovitz, H. N. (1999). The impact of an emotional self-management skills course on psychosocial functioning and autonomic recovery to stress in middle school children. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 34. 246-268.

M.E.B. (2002). Okul gelişim modeli. Planlı okul gelişimi. Ankara: M.E.B.

M.E.B. (2006). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı.

Metin, G.G. (1999). *Dramanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Miller, J. C. (1998). *10-minute life lessons for kids: 52 fun and simple games and activities to teach your child trust, honesty, love, and other important value*. HarperPerennial.

Miller, T. W., Kraus, R. F. ve Veltkamp, L. J. (2005). Character education as a prevention strategy in school-related violence. *Journal of Primary Prevention*, 26, 455-466.

Muscott, H. S. ve O'Brien, S. T. (1999). Teaching character education to students with behavioral and learning disabilities through mentoring relationships. *Education ve Treatment of Children*, vol. 22, 1999

Okul Öncesi Eğitimi (1993). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

Ömeroğlu, E. Ersoy, Ö. Tezel Şahin, F., Kandır, A. ve Turla, A. (2007). *Okul öncesi eğitimde drama*. 5. Baskı Ankara: Kök Yayıncılık.

Önder, A. (2003). *Eğitici drama*. İstanbul: Mopa Kültür Yayınları.

Özgüven, İ, E. (2003). *Psikolojik testler*. 5. Baskı, Ankara: Pdrem Yayınları.

Öztürk Samur, A., Deniz, M.E., Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Arı, R. (2009). *Altı Yaş Çocukları İçin Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Uluslar arası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Pahl, K. M. ve Barrett, P.M. (2007). *The development of social-emotional competence in preschool aged children: the fun friends program*. Professor of Education, The University of Queensland, Psychology Department, Brisbane, Queensland, Australia.

Park, N. ve Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323–341.

Perry, C. (1996). How do we teach what is right? *Journal for a Just and Caring Education*. 2 (4) 400-410

Peterson, L. R. ve Skiba, R. (2001). Creating school climates that prevent school violence. the clearing house; *Proquest Education Journal*, Jan Feb 2001; Volume 74, Number 3.

Pighin, G. (2005). *Çocuklara değer aktarımı*. (Çev: Ali Yaşar Gök). İzmir: İlya Yayınları

Power, F. C. ve Khmelkov, V. T. (1998). Character development and self-esteem: psychological foundations and educational implications. *International Journal of Educational Research*, Volume 27, Issue 7, 1 February 1998, 539-551

Powless, L.D. ve Eliot, N. (1993). Assessment of social skills of native american preschoolers: teachers and parent rating. *Journal of School Psychology* Volume 31, Issue 2, Pages 293-307

Priest, C. (2007). Incorporating character education into the early childhood degree program: the need, and one department's response. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28: 2, 153-161

Ramey, C. T. ve Ramey, S. L. (1998). Early Intervention and Early Experience. American Psychological Association, Vol. 53, No. 2, 109-120

Revell, L. (2002). Children's responses to character education. *Educational Studies*, 28: 4, 421- 431.

Richardson, R. C, Tolson, H., Huang, T. Y. ve Lee, Y.H. (2009). *Character education: lessons for teaching social and emotional competence*. National Association of Social Workers.

Roeser, R., Eccles, J. ve Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443-471.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.

Rooyackers, P. (1993). *101 drama games for children: fun and learning with acting and make believe*. Hunter House Alameda, CA.

Rowland, G. (2002). *Every child needs self esteem: Creative drama builds self confidence through self expression*. A Project Demonstrating Excellence Submitted to the Union Institute.

Ryan, K. (1996). Character education in the United States: A status report *Journal for a Just and Caring Education*. 2 (1) 75-79.

Ryan, K. ve Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sağnak, M. (2004). Kişi-örgüt değer uyumunu ölçme çalışmaları ve kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5, 101-124.

Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne-baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi*. A.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 550-562.

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 contries. In M. Zanna(Ed.) *Advances in experimental social psychology*, vol. 25, 1-65, Orlando, FL: Academic Press.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, 50 (4): 19-45.

Schwartz, M. (Ed.). (2007). *Effective character education: A guidebook for future teachers*. NY: McGraw Hill.

Schwartz, M. J. (2008). Teacher education for moral and character education. In L. Nucci ve D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, 583-600. NY: Routledge.

Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283–305.

Shantz, C. U. ve Hartup, W. W. (1992). *Conflict in child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press.

Silah, S. (2000). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Semiz, E. (2010). *Demokratik bilinç kazanımı ve eğitim ilişkisi*, http://www.caginpulisi.com.tr/v1/yazdir.php?art_id=2202, Erişim tarihi: 08.04.2010.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır. *H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 10, 21-30.

Schiller, P. ve Bryant, T. (1998). *The values book: teaching 16 basic values to young children*. Gryphon House, Inc. Maryland

Shonkoff, J. ve Phillips, D. (2000). (Eds.). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

Slaski, M. ve Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18(2), 63-68.

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. ve Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.

Soylu, A. (2007). *Firat üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Sprague, J. ve Walker, H. (2000) Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66(3), 367-379.

Squires, J. (2003). *Early id of social and emotional difficulties*. Early Intervention Program Center on Human Development University of Oregon Eugene, Oregon USA

Starr, L. (2003). A Dozen activities to Promote Parent Involvement. http://www.educationworld.com/a_admin/admin1. Erişim tarihi: 10. 01. 2011.

TDK (2010). Türk dil kurumu sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr>. Erişim tarihi: 17.11.2010.

Temiz, N. (2007). *Duygu Profesörü*. Ankara: Kök Yayıncılık.

The Josephson Institute of Ethics, (2004). Character counts. Retrieved March 31, 2004 from <http://charactercounts.org/>.

Thomann, C. ve Carter, A. (2008). *Social and emotional development theories*. In M. M. Haith and J. B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early child development* (pp. 199-207). San Diego, CA: Elsevier.

Thomas, A., Birch, H.G., Chess, S., Hertzig, M. E. ve Korn, S. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York: New York University Press.

Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791– 1798

Tillman, Y. R. (1995). *Improving Social Skills in Second Graders through the Implementation of a Peace Education/Conflict Resolution Skills Curriculum*. Paper presented to the Program of Child and Youth Studies, Nova Southeastern University, FL . Personal author, compiler, or editor name(s); click on any author to run a new search on that name.

Tillman, D. ve Colomina, P. Q, (2001). *Living values: An Educational Program LVEP Educator Training Guide* 2001 Health communications, Inc.

Triliva, S. ve Poulou, M. (2006). Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27, 315.

Trinidad, D. R. ve Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(15), 95-105.

Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar 2008, 6(2), 227-259.

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F., Gies, M. L., Evans, R., ve Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158, 808-810.

Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

UNESCO, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, (2002). *Non-Violent Conflict Resolution in and out-of School*. UNESCO. Paris.

Unutkan, Ö.P. (1998). *5-6 Yaş grubu aile katımlı sosyalleşme programı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ural, Ş. (1999). Demokrasi kavramı, toplumsal değerler ve birey. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, cilt: XL, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/743/9508.pdf>, Erişim tarihi: 07.04.2010.

Uysal, N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yas grubu çocuklarında yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl: 2002, Sayı 15, Sayfa: 193-212.

Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim*, Sayı 176, Güz.

Viadero, D. (2003). *Nice work, education week*, 22 (33), 38-42
www.ebscohost.com

Walker, H. ve Golly, A.M. (1999). Developing behavioral alternative for antisocial children at the point of school entry. *The Clearing House*, 73 (2): 104-106.

Walker, H. ve Sprague J. (1999). The path to school failure, delinquency, and violence: Causal factors and some potential solutions. *Intervention in School and Clinic*, 35(2), 67-73.

Walker, H.M., Zeller, R.W., Close, D.W., Webber, J. Ve Gresham, F.M. (1999). The present unwrapped: Change and challenge in the field of behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 24, 293–304.

Was, C. A. , Woltz, D. J. ve Drew, C. (2006). Evaluating character education programs and missing the target: A critique of existing research. *Educational Research Review*, 1, 148-156

Weissberg, R. ve Elias, M. (1990). *School based social competence promotion as a primary prevention strategy: A tale of two project*. Prevention in Human Services. 7, 1, 177-200.

William, D. (1988). *The moral child, nurturing children's natural moral growth*. New York: The Free Press

William, D. (1999). The moral development of children. *Scientific American*, Vol: 281, 74-76.

Winter, P. A. , Newton, R. M. ve Kirkpatrick, R. L. (1998). The influence of work values on teacher selection decisions: the effects of principal values, teacher values, and principal-teacher value interactions. *Teaching and Teacher Education*, Volume 14, Issue 4, 385-400.

Whitlock, J. (2003). *ACT for youth upstate center of excellence: Research facts and findings*. Ithaca, NY: Cornell University. <http://www.actforyouth.net/documents/may02factsheetadolbraindev.pdf>. Erişim tarihi: 15.01.2010.

Yayla, A. (2005). Kant'ın ahlâk eğitimi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: 38, sayı: 1, 73-86

Yazıcı, Z. (2002). *Almanya ve Türkiye'de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, H. (2007). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi programının barış eğitimi açısından değerlendirilmesi*. Değerler ve Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu. İstanbul: DEM yayınları

Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı) Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Yılmaz, Y. (2003). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yukay, M. (2006). *Okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programının değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. İstanbul: Ya-pa Yayınları, Cilt, I, (s. 78-89).

Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri (aile katılım programı uygulama örnekleriyle)*. YA-PA Yayın Pazarlama, İstanbul

Zins, J.E. ve Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning. In G.G. Bear ve K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Zins, J. E., Walberg, H. J. ve Weissberg, R. P. (2004). Getting to the heart of school reform: Social and emotional learning for school success. *NASP Communiqué*, 33(3), 35.

EKLER

- 1. DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMINDAN ÖRNEK DERS**
- 2. OKUL ÖNCESİ DAVRANIŞSAL VE DUYGUSAL DERECELEME
ÖLÇEĞİ(OÖDDDÖ) ÖRNEK MADDELER**
- 3. İZİN BELGESİ**

EK.1. DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMINDAN ÖRNEK DERS

Etkinlik Adı: Sorumluluk

Etkinlik Süresi: 90'

Materyaller:

- Meslekler kostümleri
- Fon karton
- Makas
- Boya kalemleri

Günün Etkinlikleri: Grup sohbeti, drama oyunu, sanat etkinliği

Eğitim Durumu

Dünyayı kucaklama saati oluşturulur. Çocukların bir önceki dersten en beğendikleri olumlu sözleri tekrarlaması istenir. Bunlar bir postere yazılır.

“Sorumluluk, üzerime düşen görevi yapmaktır.” tanımı tartışılır. Çocuklardan öğretmenlerine sınıfta yardım edebilecekleri her şeyi düşünmeleri istenir. Örneğin; malzemeleri alıp gelmek, malzemeleri dağıtmak, bir şeyleri karıştırmak, masaları silmek, oyuncakları kaldırmak vb... Okuldaki ya da kreşteki insanların işi nasıl paylaştıkları hakkında konuşulur.

- Öğretmenin sorumlulukları nelerdir?
- Temizlikçi bayanın sorumluluğu nelerdir?
- Müdürün sorumluluğu nelerdir?
- İtfaiyecinin sorumlulukları nelerdir?
- Doktorun sorumlulukları nelerdir?

Etkinlik: Drama Oyunu

Çocukların itfaiyeci, hemşire gibi çeşitli meslekleri seçmeleri istenir. Onların üniformaları ya da onları çağrıştıran giysiler seçilir. Sınıfa getirilen kostümlerle çocuklar bu meslekleri canlandırırlar.

Ve şu cümleleri söylerler.

“Ben bir itfaiyeci olsaydım_____yapardım.”

“Ben bir hemşire olsaydım_____yapardım.”

Diğer mesleklerle devam ederken soru değiştirilir. “Sen olmasaydın ne olurdu?” sorusu sorulur. Bütün çocuklar da bu soruya cevap verebilir. Cevapları için onlara zaman tanınır.

Etkinlik: Grup Sohbeti-Ailemin Sorumluluğunu Takdir Etmek ve Sanat Etkinliği

Çocuklara ailede aile üyeleri de işleri paylaşır. Bazen birisi işe gidip para kazanır yiyecekleri ve kirayı karşılar. Bazen de birinin sorumluluğu yemek yapmak, temizlik yapmak, eşyaları tamir etmek, çocuklarla ilgilenmek olur. Çocuklara aşağıdaki sorular sorulur.

- Annelerin sorumluluğu nedir?
- Ne tür işler yaparlar?
- Babaların sorumluluğu nedir?
- Ne tür işler yaparlar?
- Evdeki başka işler için kimler sorumludur?
- Onlar neler yaparlar?

Çocuklarında evde sorumlulukları vardır. Aşağıdaki sorular sorulur.

- Sizin evdeki sorumluluğunuz nedir?
- Sizin işiniz oyuncaklarınızı yerine koymak mı?
- Yatağınızı yapacak kadar büyüdünüz mü?
- Ailenize başka nasıl yardım ediyorsunuz?

Çocukların tanımladıkları sorumluluklarını resimlemelerini sonra da bunları keserek Bizler Sorumluyuz başlıklı duvar resmi oluşturulur. Çocuğun aile üyelerinden birine onun yaptığı işi takdir ettiği için bir kart hazırlaması istenir.

AİLEYE MEKTUP

Sorumluluk kişinin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, neden olduğu bir olayın sorumluluğunu üstlenmesi ve başkalarının haklarına saygı göstermesidir.

Sorumluluk kazandırmada anne babanın rolü çok önemlidir. Koruyucu tutum sergileyen “o daha küçük, yapamaz ben onun yerine yaparım, yediririm, giydiririm, hatta düşünemez ben onun için düşünür arkadaşlarını bile seçerim” diyerek çocuğun bütün işlerini kendileri yapan anne babaların çocukları ileride de devamlı anne babadan yardım isteyecekler, her adımlarını anne babalarına sormadan atamayacaklardır.

Oysa bizler çocuğumuz acıkmadan doyurmak, üşümediğini söylediği halde ısrarla giydirmek, çocuk söylemeden tüm ihtiyaçlarını karşılamakla sorumsuz çocuklar yetiştiriyoruz. Çünkü bu yaptıklarımızla istek ve iradesini göz ardı edip, karar vermesine izin vermiyoruz, her zaman onun yerine biz karar veriyoruz.

Çocuklarımızın da bir şeyler yapabileceklerini, başarabileceklerini, karar verebileceklerini unutmamalıyız.

Okulöncesi Dönemde Çocukların Alabilecekleri Sorumluluklar Şunlardır

Bir Yaş Çocuklarının Alabilecekleri Sorumluluklar

- Yürüyebilir.
- Destekle zıplayabilir.
- Elinden tutulduğunda basamak çıkabilir.
- Kaşık kullanabilir.

İki ve Üç Yaş Çocuklarının Alabilecekleri Sorumluluklar

- Oyuncakları toplamak ve onları yerlerine koyar,
- Tuvalet eğitimini kazanır
- Kapıyı açıp, kapatabilir.
- Odadan çıkarken ışığı kapatabilir.
- Dişlerini fırçalayabilir.
- Kitap ve dergileri gerekli yerlere koyar,
- Peçete, tabak ve çatal kaşıkları sofraya koymak (ama istenen biçimde olmayabilir),
- Bir şeyler yedikten sonra kendi kirli tabaklarını kaldırmak,
- Kendisiyle ilgili bazı durumlarla ilgili seçme imkanının sunulması sonucunda karar verme yeteneğinin gelişmesi,
- Sofranın toplanmasına yardımcı olmak,
- Yardımla giyinmek ve soyunmak.

Dört Yaş Çocuklarının Alabilecekleri Sorumluluklar

- Sofrayı kurmak,
- Ayakkabısını giyebilir.
- Oyun oynadıktan sonra oyuncaklarını veya kendine ait eşyaları yerlerine kaldırmak,
- Oyun oynarken nerede olacağını anne babasına söylemek,
- Toz alma gibi basit ev işlerinde yardımcı olmak,
- Bulaşık makinesinin doldurulmasına yardım etmek,

- Alışveriş dönüşü malzemelerin yerleştirilmesine yardımcı olmak,
- Alışveriş sırasında malzemelerin raflardan alınmasına yardımcı olmak,
- Basit bazı yiyeceklerin hazırlanmasına yardım etmek.

Beş Yaş Çocuklarının Alabilecekleri Sorumluluklar

- Sofrayı, her şeyi yerli yerine koyarak hazırlamak,
- Yatakları düzeltmek ve odasını temizlemek,
- Basit bir kahvaltayı hazırlamak,
- Yedikten sonra kirlilerini kendi başına kaldırmak,
- Giyeceklerini önerileri dikkate alarak seçmek ve kendi başına giyinmek,
- Kirli giyeceklerini sepete atmak,
- Telefona gerektiği şekilde cevap vermek,
- Ayakkabılarını bağlamayı öğrenmek,
- Kendi kendine hazırlanmak (saçını tarama).

Altı Yaş Çocuklarının Alabilecekleri Sorumluluklar

- Havaya, özel olay ve günlere göre giyeceklerini seçmek,
- Çiçekleri sulamak,
- Basit yiyecekleri (tost, yumurta, sosis vb.) bir büyüğün desteği ile pişirmek,

Fakat unutulmamalıdır ki her çocuk aynı zamanda, aynı sorumluluğu alamaz. Çocukların kişilik özellikleri, fiziksel yapıları dikkate alınmalıdır. Bunun için çocuğunuza göre sorumluluklar belirleyin. Aynı zamanda sizin düzenli olmanız, eşyaları temiz ve düzenli kullanmanız çocuğunuza örnek olacaktır. Çocuğunuzun sorumluluklarını bir liste şeklinde belirleyin. Örneğin; okula gitmeden yapacağı,

okuldan gelince yapacağı, hafta sonu yapacağı sorumluluklar gibi. Bunu görünür bir yere asın.

Düzen Kutusu Kullanın: Çocuğunuzun etrafta bıraktığı eşyaları ve oyuncakları bir kutuda biriktirin ve hafta sonu belirttiğiniz sürede yerlerine yerleştirmesini isteyin.

Çocuğunuza bir oyuncakla oynamak için eskisin kaldırması gerektiğini söyleyin.

Bulaşıklarını (içtiği bir şeyin bardağını) mutfağa götürmesini söyleyin.

Çocuğunuzun olumsuz davranışlarını değil olumlularını vurgulayın. Aferin yatağını düzeltmişsin vb. Çocuklarınızdan mükemmellik beklemeyin.

AİLE ETKİNLİĞİ

- Çocuğunuza evdeki bir çiçek ya da varsa bir hayvanın sorumluluğunu verin.
- Çocuğunuzun bir kumbarası olsun ve ona para biriktirmeye başlamadan önce amacını sorun.

Etkinlik Adı: Duygular

Süre: 90'

Materyal:

- Duygu zarı
- Duygu kartları (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş çocuk yüzü resimleri vardır)
Çocuk sayısı kadar kare şeklinde hazırlanmış beyaz kağıtlar ve boya kalemleri

Grup sohbeti, drama oyunu, sanat etkinliği

Günün Etkinlikleri: Grup Sohbeti, Oyun Etkinliği ve Drama Etkinliği-Duygu Zarı

Eğitim Durumu

Çocuklarla dünyayı kucaklama saatiyle derse başlanır. Sınıf panosuna çeşitli yüz ifadelerini gösteren resim ve fotoğraflar asılmıştır. Çocuklara nasıl oldukları sorulur. Çocuklar ben kendimi bugün hissediyorum. Sizler kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Biz mutluluk, üzüntü, kızgın ve korkmuş olmaya duygular diyoruz. Tabi başka duygularda var. Acaba herkesin duyguları var mıdır çocuklar? Panomuzda bir sürü resim var ve o resimlere yakından bakalım isterseniz. Onlar hangi duyguları yaşıyordur sizce? diye sorulur. Neden bu duyguyu yaşıyordur? Onun hayatında ne olmuştur? Onların mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş olduklarını nasıl anlıyoruz? Sizler bugün neden bu duyguları yaşıyorsunuz? şeklinde çocuklarla sohbet edilir. Arkasından Duygu Zarı oyununa geçilir.

Etkinlik: Oyun-Duygu Tombalası ve Drama-Pantomim

Sırayla çocukların bu zarı atmaları ve üzerindeki duygu ifadesini bilmeleri ve bu duyguyu ne zaman yaşamış oldukları sorulur. Daha sonraki aşamada çocuklara gelen zardaki duyguyu sözsüz olarak arkadaşlarına sözsüz mimiklerle ifade etmesi istenir.

Etkinlik: Oyun-Duygu Tombalası

Çocuklar mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş sayarak 4 gruba ayrılır ellerine duygu tombalası verilir. Tombala kartlarında mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş çocuk yüzü resimleri vardır hangi grup tombalasını erken tamamlarsa o grup birinci seçilir. Grupların her biri mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş tombalasını tamamlayacaklardır.

Etkinlik: Drama

Öğretmen eline bir kukla alır, bu bir çocuk kuklasıdır.

Ayşe o gün çok mutluymuş acaba neden bu kadar mutlu?

Ayşe bir başka gün çok üzgünmüş acaba neden bu kadar üzgün?

Ayşe o gün çok kızgınmış acaba neden bu kadar kızgın?

Ayşe o gün çok korkmuş acaba neden bu kadar korkmuş? Diye çocuklara sorulur. Grup olarak karar vermeleri istenir ve çocuklara bu olay nasıl olmuş arkadaşlarınıza gösterir misiniz diye sorulur ve olayı canlandırmaları istenir.

Tartışma

Çocuklar bugün dersimizde neler yaptık?

Resimlere bakarken neler hissettiniz?

Duygu zarını atarken neler hissettiniz?

Tombala oynarken istediğiniz kartlar çıktığında, çıkmadığında neler hissettiniz?

Gruplar olduğunuzda ve bize olayınızı canlandırırken neler hissettiniz?

Siz kendinizi başka nasıl hissedersiniz?

Sanat Etkinliği: Duygu Çekmecesi

Sanat çalışması olarak duygu çekmecesi yapılır. Eve gönderilen bu duygu çekmecesi evde anne baba ve varsa kardeşle oynanır.

Aileye Mektup

Değerli Aile;

Biz bu hafta çocuklarımızla mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş duygularını öğreniyoruz. Çocuğunuz evde sizinle çalışmak için bir duygu çekmecesini yaptı. Bu çekmeceyi oynarken işaret başparmaklarına geçirilir ve bir sayı söylenir. Bu sayı kadar çekmece açıp kapatılır ve sonunda istenilen çekmece seçilir. Lütfen seçilen çekmece açıldıktan sonra şu soruyu birbirinize sorun. Sen ne zaman kendini mutlu (çekmecede çıkan ifade sorulur) hissediyorsun? Cevap alındıktan sonra tekrar çekmece sayılarak açılıp kapatılır. Bunu çocuğunuzun size de yapması için cesaretlendiriyorum. Onun size soru sormasına izin verin ve sorularını ciddiye alarak cevap verin. Lütfen oyun bitiminde cevapları bir kağıda yazarak bana gönderin. Saygılarımla

Aile Etkinliği

Duygu Çekmecesiyile Oyun

**EK.2. OKUL ÖNCESİ DAVRANIŞSAL VE DUYGUSAL
DERECELEME ÖLÇEĞİ (OÖDDDÖ) ÖRNEK MADDELER**

Duyguları Düzenleme	Başkalarına karşı öfkesini kontrol eder.
	Başkalarına karşı incitici davranışları için pişmanlığını ifade eder.
	Başkalarının duygularına önem verir.
Okul Hazırbulunuşluğu	Karmaşık cümleleri anlar.
	Başkaları konuşurken onları dinler.
	Kelimelerin anlamını aynı yaştaki akranlarıyla benzer şekilde algılar.
Sosyal Güven	Başkalarının yakınlığını ve samimiyetini kabul eder.
	Hissettiği duyguları doğru olarak ifade eder.
	Arkadaş edinir.
Aileye Ait Olma	Ailece yapılan etkinliklere katılır.
	Kardeşleriyle ilişkileri olumludur.
	Aileyle karşılıklı olumlu ilişkileri vardır.

EK.3.İZİN BELGESİ



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

06 EKİM 2009

Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19/ 42753
Konu : Araştırma izni

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi :31/08/2009 tarihli ve B.30.2.SEL.0.41.00.00-360 / 5578 sayılı yazı

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk gelişimi ve Eğitimi bilim dalı Doktora öğrencisi Ayşe Öztürk Samur' un " Çocuk Yazını ve Drama Temelli Değerler Eğitimi Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal ve Duyusal Gelişimlerine Etkisi " konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, Konya İli Merkez İlçeleri İlköğretim Kurumlarının (Ekli liste) anasınıfı öğrencilerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

EK:
1- Uyum ve Dereceleme Ölçeği (3 sayfa)


Kemal KARADAG
Vali a.
Vali Yardımcısı

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel:0332 353 30 50 Faks:0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji :
Bilgi: Murat HALİM
0332 353 30 50 (1186)
istatistik42@meb.gov.tr



T.C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Ayşe ÖZTÜRK SAMUR	İmza:	
Doğum Yeri:	Uşak-Eşme		
Doğum Tarihi:	02.12.1981		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Yeleşen İ.Ö.O.		Eşme/Uşak	1992
Ortaöğretim	Eşme İ.H.L.		Eşme/Uşak	1995
Lise	Eskişehir Atatürk Sağlık Meslek Lisesi	Ebe-Hemşirelik	Eskişehir	1999
Lisans	SÜ. Mesleki Eğitim Fakültesi	Anaokulu Öğretmenliği	Konya	2003
Yüksek Lisans	SÜ. Sosyal	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Konya	2006

	Bilimler	Anabilim Dalı		
Becerileri:	Enstitüsü			
İlgi Alanları:	Çocuk Edebiyatı, Drama, Değerler Eğitimi, Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim ve Duygusal Gelişim			
İş Deneyimi:	Şehit Alibey İlköğretim Okulu, Eşme Şehit Adem Çiftçi Çok Programlı Lisesi, Galip Çetin İlköğretim Okulu, Duplupınar İlköğretim Okulu, UŞAK/Eşme (M.E.B.) Öğretmenlik Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu Öğretim Görevlisi			
Aldığı Ödüller:				
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:				
E-Posta:	ayse_ozturk3@yahoo.com			
Adres	Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu Aytepe Mevki/AYDIN			