

GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
**ÇOCUK GELİŞİMİ EĞİTİMİ VE ANA BİLİM DALI**

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

61-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN AHLAKİ DEĞER YAPISINI BELİRLEME  
ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK  
ÇALIŞMASI (ANKARA ÖRNEKLEMİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan  
**Nihal ÖZTÜRK**

**Ankara**  
**Nisan, 2011**

GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÇOCUK GELİŞİMİ EĞİTİMİ VE ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

61-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN AHLAKİ DEĞER YAPISINI BELİRLEME  
ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK  
ÇALIŞMASI (ANKARA ÖRNEKLEMİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Nihal ÖZTÜRK**

**Danışman: Doç. Dr. Adalet KANDIR**

**Ankara**

**Nisan, 2011**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Eğitim bilimleri enstitüsü öğrencisi Nihal ÖZTÜRK'ün "Ankara Örneğinde Anaokuluna Devam Eden 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması" başlıklı tezi 06/05/2011 tarihinde, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

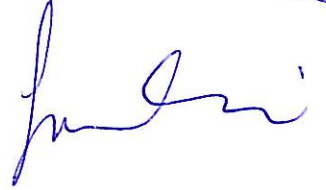
### Adı Soyadı

Başkan: Prof. Dr. Figen GÜRSOY

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Adalet KANDIR

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fatma Tezel ŞAHİN

### İmza



## ÖN SÖZ

Okul öncesi dönemde, çocukların ahlaki değer yapılarını ölçen “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği” ile alandaki bu eksikliğin giderilmesi ve alana katkı sağlaması yönünden önemli olduğunu düşünmekteyim.

Araştırmamı yaparken, değerli görüşlerini, zamanını ve engin sabrını benden esirgemeyen araştırmamın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında büyük katkısı olan, fikirleriyle bana yol göstermenin yanı sıra manevi desteği ve güveni ile her zaman yanımda olan danışmanım Sayın Doç. Dr. Adalet KANDIR’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın istatistiksel değerlendirmelerinde ve diğer aşamalarında bilgi birikimini ve desteğini benimle paylaşan, süreç boyunca geliştirici katkılarından yararlandığım hocam Sayın Ahmet Gül’e saygılarımla teşekkür ederim.

Başaracağıma inanarak beni akademik çalışmalara yönlendiren ve maddi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen TÜBİTAK kurumuna ve değerli çalışanlarına sonsuz teşekkür ederim.

Akademik görüşlerini aldığım adını saymadığım değerli hocalarıma, ölçeği uygulama aşamasında yardımcı olan öğretmenler ve çocuklara; her zaman beni destekleyen ve maddi, manevi yardımlarını hiç esirgemeyen, sabırla bana hep destek olan eşim Ercan ÖZTÜRK, babam Dursun GÜLTEKİN, annem Emire GÜLTEKİN, kardeşlerim Neşe GÜLTEKİN, Kamil GÜLTEKİN ve kızım Ilgın Umay ÖZTÜRK’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Nihal ÖZTÜRK

## ÖZET

### 61-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN AHLAKİ DEĞER YAPILARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI (ANKARA, ÖRNEKLEMİ)

ÖZTÜRK, Nihal

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Adalet KANDIR

Mayıs,2011

Bu araştırma Ankara örnekleminde, anasınına devam eden “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme ölçeğinin” geçerlilik, güvenirlik çalışmasını yapmak amacıyla yapılmıştır. Tarama niteliğinde olan araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara İl merkezi Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Etimesgut, Sincan ilçelerindeki M.E.B.’na bağlı resmi bağımsız anaokullarına devam eden 61-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş 553 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “61-72 Aylık Çocukların Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği” ve “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

“61-72 Aylık Çocukların Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeğinin” uygulanmasıyla elde edilen veriler kullanılarak geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Buna göre bireyleri ayırt etmede yetersiz olduğu görülen madde bulunmadığından ölçekten çıkarılan madde olmamıştır. Uygulama yapılan gruplarda “61-72 Aylık Çocukların Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeğinin güvenirliği için Cronbach Alfa değerleri Adalet Alt Boyutu İçin .915 Sorumluluk Alt Boyutu İçin .917 Nezaket Alt Boyutu için .901 Yardımseverlik Alt Boyutu İçin .922 Özgüven Alt Boyutu İçin .929 Liderlik Alt boyutu İçin .923 Saygı Alt Boyutu için .913 ve Sabır Alt boyutu için .881 olarak bulunmuştur. Uygulamalarda alfa değerlerinin yüksek çıkması ölçeğin iç tutarlılığının mükemmel derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre “61-72 Aylık Çocukların Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeğinin” geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlaki Değer Yapısı, Okul Öncesi Dönem, Değer Kavramı

## ABSTRACT

DETERMINE THE SCALE OF THE STRUCTURES OF MORAL VALUE FOR  
CHILDREN AT THE AGE OF 61-72 MONTHS OLD

(IN THE SAMPLING OF ANKARA)

ÖZTÜRK, Nihal

Master's Thesis, Department of Early Childhood Education

Advisor: Assoc. Doç. Dr. Adalet KANDIR

May -2011

The current research was carried out to the study of validity and reliability in “Determine the scale of the structures of moral value for children at the age of 61-72 months old” attending to a kindergarten in the sampling of Ankara. The population of the scanning research consisted of children at the age of 61 – 72 months old attending to a kindergarten in the school term of 2009 – 2010 in the central towns of Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Etimesgut and Sincan of the city of Ankara. As for the sampling wick the scale will be applied, has been composed of randomly selected it of 553 children. “Determine the scale of the structures of moral value for children at the age of 61-72 months old” and “General Information Form”, was used to gather the data of the research and was used to evaluate some similar scale validity.

The tasks of reliability and validity were conducted using the data obtained through the application of “Determine the scale of the structures of moral value for children at the age of 61-72 months old”. In this way, some items decided to be insufficient in discriminating the individuals were not taken out. It was found that most of the items where one dimensional factor structure belonging to sub-tests and sub-dimensions verified for the confirmatory factor analysis results mostly represented the one dimensional factor structure. In the groups on which application was carried out, Cronbach Alpha values of Justice, it was .915 for Responsibility, .917 for Courtesy, .901 for Charity, .922 for Self-Confidence, . 929, for Leadership, .923 for Respect, 913

and for Patience, .881 for the reliability of the scores of Determine the scale of the structures of moral value. The fact that Cronbach Alpha values were found high showed that the inner coherence was high. Concerning these results, it was accepted that the Determine the scale of the structures of moral value are valid and reliable for Turkish Children at the age of 61 – 72 months old.

**Keywords:** Structure of Moral Value, Pre-School Period, The Concept of Value

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Ahlak ve Ahlak Eğitimi.....	3
1.2. Değer Kavramı.....	9
1.2.1. Değerler Eğitimi.....	13
1.2.2. Değerlerin Sınıflandırılması.....	17
1.2.3. Değerlerden Arınmış Eğitim.....	18
1.3. Değer Eğitimi Etkileyen Kuramlar.....	21
1.3.1. Psikanalitik Teori.....	21
1.3.2. Sosyal Öğrenme Teorisi.....	22
1.3.3. Davranışçı Teori.....	22
1.3.4. Bilişsel Teori.....	23
1.3.4.1. Dewey'e Göre Ahlak Gelişimi.....	23
1.3.4.2. Piaget'e Göre Ahlak Gelişimi.....	24
1.3.4.3. Kohlberg'e Göre Ahlak Gelişimi.....	25
1.3.5. Gillian, C.'a Göre Ahlak Gelişimi (Sorumluluk Ahlakı).....	29
1.3.6. Domain (Etki Alanı/ Bağlam) Teorisi.....	30
1.4. Okul Öncesi Dönemde Değer Eğitimi.....	32
1.5. Dünyada Değer Eğitimi.....	38
1.6. Türkiye'de Değer Eğitimi.....	43
1.7. Değer Eğitiminde Ailenin Rolü.....	43



1.8. Değer Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	: 45
1.9. Değer Eğitiminin Müfredattaki Yeri.....	: 49
1.10. Amaç.....	: 52
1.11. Önem.....	: 53
1.12. Sayılılar/ Varsayımlar.....	: 54
1.13. Sınırlılıklar.....	: 54
1.14. Tanımlar.....	: 55
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	: 56
3.YÖNTEM.....	: 63
3.1. Araştırmanın Modeli.....	: 63
3.2. Evren ve Örneklem.....	: 64
3.3.Verilerin Toplanması.....	: 67
3.3.1.Veritoplama Araçları.....	: 67
3.3.2.Veritoplama Yöntemi.....	: 70
3.4.Verilerin Analizi.....	: 72
4. BULGULAR ve YORUM.....	: 74
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	: 111
KAYNAKÇA.....	: 117
EKLER.....	: 131

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Örneklem Grubundaki Okulların ve Çocuk Sayılarının Dağılımı.....	66
<b>Tablo 2.</b> Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	75
<b>Tablo 3.</b> Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı.....	76
<b>Tablo 4.</b> Ailedeki Çocuk Sayılarına Göre Dağılımı.....	77
<b>Tablo 5.</b> Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumlarına Göre Dağılımı.....	78
<b>Tablo 6.</b> Anne ve Babaların Yaşlarına Göre Dağılımı.....	79
<b>Tablo 7.</b> Anne ve Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	80
<b>Tablo 8.</b> Ahlaki değer Yapılarını Belirleme Ölçeğinin Uzman Görüşlerine İlişkin Mod, Medyan, Minimum ve Maximum Değerleri .....	137
<b>Tablo 9.</b> 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği Adalet Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	88
<b>Tablo 10.</b> 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği Sorumluluk Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	90
<b>Tablo 11.</b> 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği Nezaket Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	92
<b>Tablo 12.</b> 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	94
<b>Tablo 13.</b> 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği Öz Güven Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	96
<b>Tablo 14.</b> 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	98
<b>Tablo 15.</b> 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği Saygı Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	100

<b>Tablo 16.</b> 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği Sabır Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	102
<b>Tablo 17.</b> 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	104
<b>Tablo 18.</b> 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Puanlayıcı Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Değerleri .....	108
<b>Tablo 19.</b> 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Test Tekrar Test Güvenirliği Korelasyonuna İlişkin Değerleri:	110

## BÖLÜM I

### 1.GİRİŞ

Toplumsal değerler insan yaşamının önemli bir yanını oluşturur. Bir değer, belirli bir insan davranışının veya yaşam amacının, bir diğerinden daha üstün olduğu yönünde tutarlı ve derin inançtır. Değerler toplumdan topluma ve zaman içerisinde değişir. Toplumlar değerleri doğrultusunda bazı davranışların sergilenmesini takdirle karşılar. Örnek olarak; sadakat, sevgi, cesaret, dostluk, temizlik, saygı, dürüstlük, nezaket ve benzeri, önem verilen toplumsal değerlerdir. Değerler toplum için önemlidir, değerlere uygun davranan insanlar da toplumun gözünde değerlidir (Cüceloğlu, 2002: 60).

Bir toplum değerler kültürünü ailenin, eğitimin, iş yaşamının ve devlet yönetiminin içine koymadıkça gerçek anlamda uygar ve çağdaş bir toplum olamaz (Cüceloğlu, 2000: 187). Son yıllarda hızla yok olmaya doğru giden değerleri korumak, çocuklara daha yaşanılabilir bir dünya bırakmak anne babaların ve eğitimcilerin temel görevleridir. Çocuklara karakter eğitimi vermek, onlara akademik dersleri öğretmek kadar önemlidir. Değerlerin okulda öğretilmesi, sağlıklı bir toplum oluşturmak açısından gerekli bir eğitim çalışması olup aile desteği ile pekiştirilmesi gerekir.

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları incelendiğinde; “Bütün bireyleri: Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek” ve “beden, zihin, ahlak ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” ifadelerine rastlanmaktadır. Görülmektedir ki temel değerlerin kazandırılması amacı, Türk

Milli Eğitim Temel Kanunu amaçları içerisinde yer almaktadır. Öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması okulun temel hedefleri arasındadır (Ekşi, 2003: 81).

Okul öncesi eğitiminin temel ilkeleri incelendiğinde “Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.” ilkesi göze çarpmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Bu noktada okul öncesi eğitiminde, temel insani değerlerin çocuklara kazandırılması gerektiği görülmektedir.

Okul öncesi dönem, insan yaşamının diğer dönemlerinin temelini oluşturan bir dönemdir. Ancak bu dönem yalnızca gençlik ve yetişkinliğe hazırlık olarak değil, kendi başına da önemlidir. Adalet, umut, nezaket, sevinç barış gibi özellikler çocukların da en az yetişkinler kadar sahip olması gereken özelliklerdir (Oktay, 1999: 132–133). Çocuk bir takım yeteneklerle dünyaya gelir, ancak bu potansiyel yeteneklerin tek tek ele alınarak işlenmesi, bir bütünlük içerisinde geliştirilmesi gerekir (Bayraktar, 2005:117). Çocuklar içinde yaşadıkları toplumun kurallarını bilmezler. Paylaşmayı, yardımlaşmayı, işbirliği içinde çalışmayı, duygularını ve düşüncelerini içinde yaşadıkları kültürün uygun gördüğü biçimde ifade etmeyi sonradan öğrenirler. Toplu yaşamak ve topluma uyum sağlamak için bu davranışların öğrenilmesi gerekir. Sosyalleşme öğrenme yoluyla gerçekleşir. Çocuklar kavrama ve taklit yolu ile kültürün âdet ve değerlerini kazanırlar. Çocuk içinde doğduğu, çocukluğunu yaşadığı grupların ya da girmek istediği grupların değer ve normlarını özümleyerek sosyalleşir. Kültürel değerler ve normlar sosyalleşme süreci sonunda kazanılır (Çağdaş ve diğerleri, 2002: 9). Ahlak değerlerinin kazanılması, çocuğun ruhsal gelişmesini, kişiliğinin oluşumunu ve bilişsel gelişimiyle sıkı sıkıya ilişkilidir. Bu nedenle kişiliğin temellerinin atıldığı ilk yedi yıl bu değerler benliğe yerleşirler, sonraki çağlarda da pekişerek özümserirler (Koca, 1997: 1).

Okul öncesi dönem, diğer birçok bilgiler gibi değerlere ilişkin bilgilerin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bu dönem çocuğu en iyi yaparak ve yaşayarak, yani kendi deneyimlerini kazanarak öğrenir. Okul öncesinde, eğitim ortamında, sistematik olarak verilecek bir değer eğitimi çocuğun ileriki yaşantısında akademik ve sosyal başarısını da etkileyecektir. Bir çocuk, okula başlama döneminde sorumluluk, kendini kontrol ve azimli olma konusunda problem yaşıyorsa okul başarısında da çeşitli sorunlarla karşılaşacağı bilinmektedir. Değerler aileden başlayan ve kurumlarda devam ettirilen eğitimle çocuklara kazandırılmalıdır.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programı çerçevesinde, toplumsal değerleri kazandırmak amacı ile hazırlanmış özel bir program yer almamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği amaç ve kazanımlar doğrultusunda 5-6 yaş çocuklarının gelişim özelliklerine uygun bir değer eğitim programı planlanarak uygulanması öğretmenlerin bu konuda ki bilgi birikimlerine bırakılmıştır.

### **1.1. Ahlak ve Ahlak Eğitimi**

Ahlak; iyi ve kötü davranışlar bütünüdür ve insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallardır. Bu tanımdan hareket ederek iyi ve doğru olanın ve olmayanın ne olduğunun ve ne olmadığına sorgulanması gerekir. İyi ve kötü davranışın ne olduğu hakkında kişiden kişiye göre değişen yargılar vardır. Ahlakla ilgili konular üzerinde genel bir araştırmanın, iyi ve kötünün ne olduğu konusunda herkesin ortak olduğu bir temelin olmadığına işaret edilmiştir, (Kulaksızoğlu, 1997: 185). Ahlak ilkeleri adalet ve eşitlik ile çelişmeyen, adil olan, insanların üzerinde ortak olarak birleşebilecekleri genel soyut ilkelerdir. Ahlak kuralları adalet ve eşitliğe dayalı olan kurallardır. İnsanlar arasında ahlaki değerlendirmeler ve ahlaki düzey bakımından farklar olmakla beraber, bütün insanların birleşebilecekleri adalet ilkelerine dayalı ortak değerler de vardır, (Kulaksızoğlu, 1997: 87)

İnsanlar yerleşik ve bir arada yaşamaya geçmesiyle birlikte karşılıklı ilişkilerini düzenleyen kuralları da geliştirilmeye başlanmıştır, (Aydın, 1997: 131). Ahlaki olarak yüksek düzeyde davranmak ileri bir ahlaki akıl yürütme evresini gerektirir. Eğer kişi ahlaki ilkelerini anlamaz ve onlara inanmazsa onları izleyemez. Öte yandan, kişi bu ilkeler doğrultusunda akıl yürütebilir, ancak bunlara uygun olarak yaşamayabilir. Çeşitli deneysel ve doğal durumlarda ahlaki evre, davranışın iyi bir yordayıcısı olmasına karşın, bireyin belirli bir durumda kendi ahlaki akıl yürütme evresini uygun olarak yaşayıp yaşamayacağını birçok etmen belirler (Onur, 1995: 243).

Ahlaklı olmanın verdiği bir iç tatmin vardır, bu mutluluğun asıl kaynağıdır. Bu olmadan mutluluk olmaz. Ahlaklı olmanın getirdiği iç huzuru ve mutluluğu özgür isteme dayanmalıdır, çünkü ancak özgür irade ile ahlaklı olmak seçilebilir (Akarsu, 1998: 112).

Ahlak değerlerinin kazanılması çocuğun ruhsal gelişmesi, kişiliğin oluşumu ve bilişsel gelişimiyle sıkı sıkıya ilişkilidir. Bu nedenle kişiliğinin temellerinin atıldığı ilk altı, yedi yıl bu değerler benliğe sinerler, sonraki çağlarda daha da pekişerek özümserler (Koca, 1997: 1). Fakat çocuk bir takım kabiliyetlerle dünyaya gelir, ancak bu potansiyel kabiliyetlerin tek tek ele alınarak işlenmesi, bir bütünlük içerisinde geliştirilmesi gerekir (Bayraktar, 2005: 117).

Ahlak eğitimiyle ilgili önemli problemlerden biri de ahlak eğitimine başlama zamanıdır. Ahlak eğitimine ne zaman başlanacağı, nasıl bir yol izleneceği ve küçük yaş grubuna nasıl verilmesi gerektiği en çok merak uyandıran konulardandır. Ahlak eğitimine başlama zamanıyla ilgili filozofların değişik yaklaşımları vardır. Russel “ahlak eğitimine başlanma zamanı doğum anıdır” diyerek erken yaşlardan itibaren ahlak eğitimine başlanmasını ister. Kant da ahlak eğitiminin geciktirilmesinden yana olmayıp, küçük yaştan itibaren ahlak eğitiminin verilmesini ister. Ancak Roussau, ahlak eğitiminin erken yaşlarda verilmesine taraftar değildir. Ona göre muhakeme çağından önce ahlak eğitimi verilmemelidir.

Ahlak eğitiminin geciktirilerek, soyut-işlemler döneminde verilmesini isteyen Piaget de Rousseau'nun düşüncelerine uygun bir görüş sergilemektedir. Bu doğrultuda çocuklara verilen ahlak eğitiminin erken çocukluk döneminde verilmesi de ağırlık kazanmıştır (Maboçoğlu, 1997: 11).

Çocuklar, gerek yetişkinlerle olan ilişkilerinde gerekse kendi aralarında, uğramış oldukları haksızlık konusunda birtakım duygulara sahip olurlar. Bu duygular çocuklarda zamanla ahlaki yargının gelişmesine öncülük eder. Yetişkinlerin çocukla kurduğu ilişkilerin boyutlarının çocuklar açısından faydalı olmasına dikkat edilmelidir. Çünkü bu duygular zamanla davranış boyutuna dönüşecektir (Heimsoeth, 1997: 39).

Çocuklar bir yandan toplumun kurallarını bir yandan da ahlaki yargıları öğrenirler, bu bilgiler çocukların toplumsal ahlak boyutlarını oluşturur (Yenişehirlioğlu, 2000: 22). Sosyal farklılıklar için fırsatlar sağlanan çocukların sosyal rollerinde bir pekişme, ahlaki boyutta bir gelişme sağlanır (Lickona, 2001: 35). Çocuklarda da tıpkı büyükler gibi belli erdemler, belli değerlere özel önem verilir. Geleneksel dürüstlük ölçülerine, titizlikle bağlı olmaya daha çok özen gösterilmelidir (Arthur, 1999: 604). Çocukların model aldıkları insanların ahlaki davranışlarını gözlemleyerek öğrenebilirler (Bruening, 1999: 16).

Bireylerin görevi, çocukların düşüncelerini davranışlara dönüştürmelerine yardımcı olmaktır. Eğer bu düşünceler davranışlara dönüştürebilirse ahlaki eğitimde başarı sağlanmış olur. Çocukları, içinde yaşadıkları toplumun bir bireyi olarak düşünmeli ve düşündüklerini uygulayabilen bir birey haline gelmelerine yardımcı olunmalıdır. Çocuklar, bedensel bakımdan bir bütün olduğu gibi ruhsal düşünsel ve ahlaki olarak da bir bütünlük içindedir. Çocuğa verilecek eğitimin de bu yönde olması gerekmektedir, (Dewey, 2004: 57)



İlköğretim dönemindeki çocuklar, soyut ilke ve değerleri kavrayabilmek için ahlaki sorunları gözlerinde canlandırabilmelidirler. “İnsanlar dürüst olmalı” “yalan söylememeli” “başkalarına yardımcı olmalı” “nazik olmalı” şeklinde öğütler çocuklarda davranış değişikliklerini ortaya çıkarmaya yeterli olmamaktadır. Çocukların soyut değer ve ilkeleri kavrayabilmeleri için, onların varlığı ya da yokluğunda karşılaşılabilecek durumları gözlerinde canlandırabilmeleri gerekir. Örnek olarak; bulmuş olduğu cüzdanı sahibine iade eden bir öğrencinin davranışının doğru ve dürüst bir davranış olduğunun sınıf içinde belirtildikten sonra, cüzdan sahibinin parasını, bulmasaydı neler olabileceğinin tartışılması “başkalarının eşyalarını almamalısınız” türden öğütler verilmesinden daha etkilidir ve çocuklarda istendik davranışların ortaya çıkmasına daha kolaylıkla yol açar, (Erden ve Akman, 1995: 116).

Davranış; bireysel bir edinim, kişisel bir eylem biçimi olarak düşünüldüğünde kişiyi ahlakın toplumsal yönünden ruhsal yönüne götürür. Ahlaki davranışın betimlenmesi gereken yönünü bilmek için güdü ve iç tepkilerin neler olduğunu, çocuk gelişiminin her basamağında bunlardan hangilerinin etkili olacağını bilmek gerekir. Bu ilkelerin dikkate alınmayışı, ahlaki davranışı mekanik bir taklit durumuna sokar. Bu taklit dışsal olduğu ve özünde birey bulunmadığı için ahlak bakımından pasif kalmaya mahkûmdur, (Dewey, 2004: 57)

Ahlaki ilkelerin ruhsal sözcüklerle anlatılması gerekir, çünkü çocuk bireye yalnız ahlaki ilkelerin gerçekleşmesine yarayan araç ya da gereçler sağlar. Öğretim programındaki ders konuları önem derecesine göre, ne kadar mantıklı biçimde seçilmiş olursa olsun, bireyin kendi deneyimleri, alışkanlıkları ve istekleri göz önünde tutulmadığı sürece inandırıcı ahlak içeriği oluşturma bakımından bir anlam, bir değer taşımaz (Dewey, 2004: 57).

Toplumda hızla yayılan temel ahlaki değerlerde yıpranma söz konusudur. Özellikle son yıllarda meydana gelen şok edici bozulma ve değişimler toplumdaki

değerleri hızla değiştirmekte ve bu da bir çözülmeyi getirmektedir. Bu çözümlenin önlenmesi için değerler eğitim yoluyla aşılabilir

(Corr, 1997: 5).

İnsanlar arasındaki ahlaki farklılıklar eğitim yolu ile azaltılabilir ve ahlaki eğitim insanların ahlaki gelişim bakımından bir üst düzeye geçmelerinde yardımcı olur. Alınan ahlaki eğitim insanların daha üst düzeyde değerler kazanmalarına yardımcı olur.

Eğitimin ve okulun amaçlarından biri de iyi ahlaklı insanlar yetiştirmektir. Ahlak eğitiminde amaç; özgür olarak dış etkenlerden sıyrılmış, vicdanına sığınarak yargıda bulunan ve davranan insanlar yetiştirmektir (Kaya, 1997: 185).

Verilen ahlaki eğitimin başarıya ulaşabilmesi için, ahlaki ve ahlak dışı davranışların bilinmesi gerekmektedir. Bu değerler bilinirse davranışların değişmesi bakımından da bir ilerleme olabilir. Bunun yanı sıra, insanların sahip oldukları bu değerlerin derecesini de bilmek gerekmektedir. Öğrencilere sürekli ifade edilen ve her defasında da bir öncekine oranla daha fazla tekrarlanan “dürüst olun, saygılı olun, yardımsever olun, iyilik taraftarı olun” sözleri öğrencilerde beklenen etkiyi vermemektedir. Çünkü bu ifadelerin davranışa dönüşmemesi bu değerlerin inançlar düzeyinde yerleşmemesi anlamına gelir (Kaya, 1997: 185).

Ahlaki konularda öğrencilerin problem çözme yetenekleri de geliştirilmelidir. Ahlaki eğitim, öğrencilere ahlaki durumlar içeren örnek olaylar sunularak tartışmalar yaptırılıp, onların daha üst düzeylerde ahlaki yargı göstermeleri yolunda fırsatlar verilmesi olarak açıklanabilir (Kaya, 1997: 192). Bir ahlaki eğitimin başarılı olabilmesi için, öğrencinin ahlaki düzeyine inmek gerekir. Öğrenciler kendi düzeylerinin üstünde olan düşünme yollarının anlamada zorlanmalarına karşın, kendi düzeyleri altında olanları hemen reddetmektedirler.

Ahlak değer eğitimi, bir kişinin daha ũst ahlak evresine geğmesi için gerekli olan her Şey değildir.

Ahlaki deęer eęitimin amacı, ųęrencilerin seçim yapma ve karar verme yeteneklerini geliřtirmek ve bunun yařam boyu sũren bir ųzellik olduęuna dikkat çekmektedir (Onur, 1995: 247). Amaç, sadece bireyin dũnyadaki yařamını dũnyayı bulunduęu gibi sũrdũrmesi deęildir. İnsan bũyũk oranda kendi yarattıęı bir çevrede yařar. Bu nedenle insanın sadece çevreyi bulduęu Őekilde kabul edip bununla yařamasını ųęrenmek yerine, onu deęiřtirme seçeneęi vardır. İnsana, yařam kalitesini yũkseltecek Őekilde çevreyi deęiřtirme Őansı verilmiřtir. Bu nedenle eęitimin amacı, insanın geliřimini bu amaca doęru gųtũrmek olarak yeniden tanımlanabilir (Onur, 1995: 248).

Ahlak olgusu karşısındaki tutumun ahlak eğitimi anlayışına da yansıdağı sųylenebilir. Ahlaki dũřũnceyi insanı suçlama ya da bağımlı olma yųnũnde geliştirilen bu tutum ahlak eğitimini de bu yųnde oluşturacaktır. Oysa kişinin ahlaki anlayışa sahip olması, geniş anlamda, kişinin gitgide bağımsızlaşması, kendi değerini ųzgũr olarak seçmesi, kararlarını ųzgũr olarak vermesi demektir. Ahlakın kazanılması, aynı zamanda toplumsallaşmanın da gerçekleşmesi anlamına gelir. Őu halde, çocuğu aynı zamanda toplumsallaştırmayı amaçlayan bir ahlak eğitimi, ya suçluluk duygusuna, ya bağımlılık eğilimine, ya da toplumsallığın ve ahlakın reddedilmesine yol açacaktır.

Saęlıklı bir geliřim, en geniř anlamda bir yařama ve arařtırma ųzgũrlųęũnũ gerektirir. Ahlak eęitimi de, ancak bųyle bir ortamda gerçekleřtirilebilir. Ahlak eęitiminde izlenecek yol, ne disiplin saęlama gerekçesiyle kiřilięi boyunduruk altına almak, ne tarihsel-kũltũrel mirası sũrdũrme bahanesiyle gũncelleřmeyi engellemek olabilir (ileli, 1996:110).

## 1.2. Değer Kavramı

Değerler kavramsal olarak üzerinde çok durulan bir konu olmasına rağmen, değer kavramının yeterince açıklığa kavuşturulduğunu söylemek zordur. Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Psikolojinin, sosyoloji ve antropoloji gibi değer kavramı ile yakından ilgili davranış bilimcilerince geliştirilen yöntemler ve ulaşılan sonuçlar bakımından değer kavramının üzerinde büyük ölçüde tutarlılık kazandığı görülmektedir. Bireylerin her davranışları dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedirler(Özgüven, 2004: 349).

Değer kavramlarına ilişkin literatürde çeşitli tanımlara yer verilmektedir. Değer yargısı, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifade ise, o halde değer de bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör, 2006: 25). Değerler; belli bir durum ve şartlara bağlı kalmaksızın, arzu edilen, yararlı görülen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslar olarak da tarif edilebilir. Bir varlığın psikolojik, sosyal, ahlaki veya estetik açıdan taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı davranışlar onun niteliğini belirtir. (Şirin, 1993:4)

Ayrıca, toplumsal hayatta, insanların ortak olarak önemsedikleri ampirik olgulara ise toplumsal değerler adını vermekteyiz (Türkiye Sanayicileri Ve İş Adamları Derneği [TÜSİAD], 1991: 3).

Değerler bireyin, tutum, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir ögesini oluştururlar. Bir toplumun yaşamında, her şey değerlere göreli olarak algılanır ve diğerleriyle karşılaştırılır. Bireyler, içinde yaşadıkları grup, toplum ve kültür değerlerini genellikle benimseyerek, bunları muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar.

Böylece daha iyi, daha doğru, daha uygun, daha güzel, daha önemli ve daha adil gibi genel yargılara varma olanağını bulacaklardır. Bireysel tutum ve davranışlar, büyük ölçüde ahlaksal ve dinsel değerlerle, örf ve adetlerin içerdiği değerlerin etkisi altında kalır. Ancak bu değerler normlar içerisinde somutlaşır ve normlar aracılığıyla etkinlik kazanır. Zira daha genel ve soyut olan değerlere karşılık normlar, yaptırım gücüyle toplumsal yaşamın belirgin bir unsurunu oluştururlar (Durmuş,1996: 17).

Değer bir insanın, çeşitli insanları, insanlara ait olan özelliklerini, istek ve niyetlerini, davranışlarını değerlendirirken başvurduğu bir kıstas demektir. Bunu bir örnekle açıklayacak olursak; Ali iyi bir insandır. Niçin sorusuna, Ali insanlara elinden geldiğince yardım etmeye çalışmaktadır. Çünkü Ali insanlara yardım etmenin iyi olduğu inancına sahiptir.

Değer, bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca karşılık gelir. Yukarıda verdiğimiz Ali'nin insanlara yardım etme konusundaki örneği ele alacak olursak; insanlara yardımcı olmanın iyiliği hakkındaki inancımız bizim insan ilişkileriyle ilgili çeşitli hayat tecrübelerimizden doğmuştur. Bundan dolayı da birden fazla inancın; insana verilen kıymetten iyilik yapmanın verdiği iç huzurdan oluşan inanç, yardım severliğin barışa yol açacağı inancı gibi bu tür organizasyonlardan oluşan bir sistem bütünlüğüdür (Güngör, 2006: 25).

Değerler en genel ifadesiyle, bir dünyaya bakış, bir insanı algılayış, bir bugün ve yarın üzerine düşünüş şeklinde somutlaştırılabilirse, bu somutlaştırma da tutarlı anlamlı olur ise bir önem taşır (Erinç, 1995: 74).

Değerler, insana özgü, insanı insan yapan ve onu diğer canlılardan ayıran bir nitelik taşır. Ayrıca değerler, insanın amaçlarına uygun tarzda kendini gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine, yardımcı olur. Aristoteles'in deyişiyle, kişilere "insanın işini" yapabilecek duruma gelmelerine insana özgü diğer bütün

etkinlikleri amaçlarına uygun gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmak değerlerin işlevidir. Yani değerler kişilere doğru bilinmesinde, doğru düşünme, doğru değerlendirmesinde, doğru eylem içinde olduğunu görebilmesinde yardımcı olmaktır (Kuçuradi, 1995: 8).

Bütün insanlığını, özgürlüğünü ve mutluluğunu başka insanlara borçlu olduğunu derinliğine kavrayan kimse, ahlakın bütün kurallarını kendiliğinden bulup uygulayabilecek durumdadır. Böyle bir kimse bencilliğin, çıkarıcılığın ve yalancılığın; son aşamada, insanın kendi çıkarlarına zarar vereceğini kolayca görebilir.

Gerçekten insanlara, bir yandan topluma çok şey borçlu olduğunu gösterirken, bir yandan da onun bu borcunun ağırlığı altında ezilmesine gerek bulunmadığı da vurgulanmalıdır. Bunun içinde ona, toplumsal yaşama özgürleşmek için girdiği ve kendisinin payının bulunduğu anımsatılmalıdır. Çünkü iyi bir insan, ödevleri kadar özgürlüğünün de bilincinde olan insandır (Hacıkadıroğlu, 1995: 37).

Bilindiği gibi değerler, insanların tutum ve davranışlarını etkiler; tutum ve davranışları belirleme, biçimlendirme ve yönlendirmede önemli rol oynarlar. Bireylerin önemli problemlerini ve o kişinin benimsedikleri değerler hakkında güvenilir bilgileri dikkate almadan anlamak, değerlendirmek ve yorumlamak zordur. Bireyleri, grupların ve çeşitli kültürlerin değerleri hakkında bilgi edinerek, onların tutum ve davranışlarını büyük ölçüde önceden kestirebiliriz (Başaran, 2002: 49). Teknolojik gelişmeler ve yaşadığımız zaman göz önüne alındığında değerler ideallerden önce hayatın anlamını kapsar (Greene, 1997: 4).

Bireylerin ve grupların değerleri hakkında bilgi edinmek, onların tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmamıza olanak verir. Duygusal bir gerilim taşıyan her hangi bir durumun gerektirdiği davranış yapmak doyum, gerekli bu davranışın yerine getirilmemesi ise doyumсузлук doğurur. Bu durumda bireylerin

davranışlarını ve tutumlarını tahmin edebiliriz. Psikolojik olarak, yiyecek, giyecek, barınak ve karşı cins gibi temel gereksinimler bizim için değerli olanların başında gelir. Bir yemek, adamakıllı yenildikten sonra kişi için yine acıkıncaya kadar çok değerli bir şey olmaktan çıkar. Bu durumda ihtiyaçlar, kişinin sergilemiş olduğu tutum ve davranışlara yön verir (Şirin, 1993: 99).

Bir toplumun, kültürün etkisi altında kalan davranışları, o kültürün değerlerini yansıtmaktadır. Her toplumun kendisine ait kültürü olduğundan, her kültürün kendine özgü değerleri vardır. Değerler toplumdan topluma değişiklik gösterebileceği gibi, bazı değerler bazı toplumlarca ortak olarak da benimsenebilir. Bunun yanı sıra, her bireyin farklı değer yargıları olabilir (Aydın, 1997: 253).

Kişinin değerleri, kişilerarası ilişkilerde doğrudan doğruya veya dolaylı ortaya çıkan sevgi, dürüst olma, bağlılık, saygı, adil olma, açık düşünebilme, kontroller kurabilme gibi kişisel değerlerdir (Kuçuradi, 1995: 58).

Değerler ya davranış tarzına veya ulaşılmak istenilen hedeflere aittir. Bir kişinin değerlerinden bahsediyorsak, kişinin bu değerlerinin, davranış tarzına veya ulaşılmak istenilen hedeflere ait inançları olduğunu biliyoruz demektir.

Değer, bir inanç olması bakımından, dünyamızın belli bir kısmıyla ilgili idrak, duygu ve bilgilerimizin bir terkibi demektir. Fakat değer inancın, spesifik bir şekil olmak itibarıyla ondan daha yukarıda bir zihin organizasyonudur. Şöyle ki bir değer bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca tekabül eder. Yukarıda örnek verilen değer emsal olarak ele alındığında, insanlara yardımcı olmanın iyiliği hakkındaki inançların insan ilişkileriyle ilgili çeşitli hayat tecrübelerinden doğduğu ve bunun içinde birden fazla inancın- insanın kıymetine olan inanç, iyilik yapmanın vicdani huzuru vereceğine olan inanç,

yardımsaverliğin barışa yol aacağına olan inanç, Tanrının yardım edicileri sevdiğine olan inanç v.s.- katkısı olduğu söylenilebilir (Güngör, 2003: 20).

Diğer tanımlardan yola çıkararak değerlerin özelliklerini zet olarak belirtmek gerekirse;

- Toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireyleri iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- Değerler, bireyin bilincinde yer eden davranışı yönlendiren güdülerdir (zgven, 2004: 350).

Küçük ayrıntılar olmasına rağmen bütün dinlerde ve toplumlarda değer aynı anlamı taşımaktadır. nemli olan, bu değerlerin eğitim yolu ile verilmesidir (Lovat, 2000: 15).

### 1.2.1. Değerler Eğitimi

Globalleşme ve teknolojik değişimler yeni problemleri de beraberinde getirmekte fakat bunun yanında teknolojik olarak yapılabilenler, yaşamın uzamasına neden olmaktadır. Gelecekte de bireysel ya da toplumsal olarak, bizim için hayatın anlamının ne olacağı hakkında karar vermek zorunda kalacağız. İnsanlar kendi haklarında çok az bilgiye ve ipucuna sahip. İnsanlık sorumluluklarının sınırları ve olayların ahlaki boyutu gibi problemler ile yaşam boyu her toplumda karşılaşılır. Bu noktada karşılaşılacak odak noktada da değerler olacaktır. Fakat zamanla değerlerde değişim gösterecektir (McPherson, 1995:5). Bu değişiklikler doğrultusunda değer eğitiminde, ahlak sisteminin gerekliliği, kişinin kavramları ve ahlaki kavramlarının geliştirilmesi değer eğitimi açısından önemli noktalardır. Bu noktaların birbirleriyle ilgisiz olmamaları ve bütünlük içinde olmaları değer eğitimi açısından yararlılık gösterecektir (Wright, 2003: 4).



Bütün değer konularında olduğu gibi ahlaki değerler konusunda akla gelen iki husus vardır. Değerlerin öğretilirliği ve değerlerin benimsenmesi hem de benimsetilmesi. Tutarlı bir değer öğretimi konusunda yaklaştığımızı söylemek kolay görünmemektedir. Bu problem, bizim aşına olduğumuz her eğitim sisteminde mevcuttur. Köklü ve tepeden inme bir kültür değişmesi sancısı çeken Türk toplumuna özgü bir problem değildir. Türkiye’de değerlerin öğretilirliği, çevremizdeki kültür bölgelerine nazaran çok daha huzursuz edici, dolayısıyla yıpratıcı olmuştur (Aydın, 1995; 253). Tepeden inme bir kültür değişikliği yerine medyayı kullanarak verimli bir değer eğitim yoluyla problem çözüme ulaşabilir (Schrank, 2000: 1).

Değer eğitimi, eğitimin ve etiğin çok yönlü bileşimidir (Carbone ve Peter, 2001: 3). Değer eğitimin bütün modelinin (çerçevenin) sadece bir parçası olarak ele almak yanlıştır. Eğitim modelinin ruhunu değerler oluşturur (Aydın, 1997: 253).

Değerlerin öğrenilmesi aşamasında ise; değerlerin öğrenilmesi daha ziyade rol öğrenmesi şeklinde bir sosyal öğrenmedir. Herkesin toplumun içinde bir mevki (kız, erkek, memur, tüccar, evli, dul, genç, v.s) ve bu mevki için toplumun uygun gördüğü rolleri vardır. Şu halde bulunulan bir mevkide o mevkideki insanların neler yapması, neler düşünmesi, nelere kıymet vermesi gerektiği hakkındaki bilgilere sahip olunmalıdır. Bir genç için cesaret, azim ve sebat, soğukkanlılık gibi vasıflar değer verilen şeyler olur; bu değerlerin arkalarında toplumun desteği buldukça birey toplumda kuvvetle yer eder, fakat bu destek zayıflayınca bu değerler değişmeye veya bozulmaya başlar (Güngör, 2003; 50). Bu değerlerin zayıflamaması ve bozulmaması için okullar değerlerin verilmesi aşamasında pekiştireç olarak kullanılabilir (Champion, 2000; 8). Okulda etkili bir değer eğitimi içinde öğretmenler hizmet içi eğitim programlarına katılmalı ve yaşantılarını paylaşmalıdırlar, (Merrill, 1996: 4).

Bu doğrultuda öğretmenler;

- Model olmalı,
- Sınıf içinde ortak bir sosyal doku oluşturmalı,
- Her öğrenciye sorumluluk verip, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalı,
- Öğrencileri cesaretlendirip veya cezalandırarak değerler empoze edilmeli,
- Öğrencilere karar verme olanağı tanınmalı,
- Paylaşım fırsatı vermeli,
- Ortaklaşa çalışmaya teşvik edilmeli,
- Tartışma ve paylaşma ortamları oluşturmalı (Tyree ve Vence, 2007: 12),
- Kendini bilme ile ilişkili olarak soru sordurmaya yönlendirmeli (Golbecker, 1996: 34).

Okulda öğretmenlerin ve evde ise aile bireylerinin hangi değerleri öğretecekleri konusunda işbirliği yaparak çocuklara model olmalıdırlar (Cottom, 1996:5). Spesifik değerleri, ahlak ve tutumları sosyal programların bir parçası olarak düşünmek gerekir (Olmo, 1995: 11). Ancak bu doğrultuda çocuklara verilen değer eğitimi onların benlik saygılarını da geliştirme açısından fayda sağlayacaktır (Eidle, 2003: 11).

Okul kendi başına değer eğitiminde fazla faydalı olamaz,(Barth, 2004: 2). Okullarda çocuklara yönelik eğitim programları yapılırsa da sistemli bir şekilde olmadığı için yapılan eğitim sonucunda da beklenen sonuç elde edilemeyecektir, (Jockell ve Hodal, 2001: 23).

Değerlerin öğrenilme aşamasında fertler bir gruba dahil olarak, o grubun kendine has olan değerlerini öğrenirler. Zaman içerisinde ferdi ait olduğu grubun değerlerini kendisine mal eder. Sahip olacağı değerler, bireyin davranışlarının ne olacağını ve nasıl olacağını konusunda ona rehberlik eder. Fakat bireyler grubun

değerlerini aynı biçimde ve tempoda benimsemezler. Benimserlerse dahi bireysel farklılıklardan dolayı, bu değerleri yaşama, dışa vurma, ifade gibi durumlarda farklılık yaşanmaktadır (Şirin, 1993: 25). İnsanları hangi değerler yönetiyorsa ona göre davranır, toplumdan ne bekleniyorsa yine aynı şekilde paralel davranış geliştirirler (Scott ve Oulton, 1998: 16).

Değer eğitiminin hedefine ulaşabilmesi için;

- Bireysel değer sistemleri aydınlanmasında öğrencilere yardım için birçok strateji ve materyallerin geliştirilmesi,
- Yeni fikir ve materyallerin oldukça etkili kullanmaları için onlara birçok tecrübeli eğitimcinin ilgi göstermesi,
- Değer kavramının kurulması için çeşitli teorilerin geliştirilmesi,
- Çeşitli konularda değerlerle ilgili biyografilerin derlenmesi,
- Değer eğitiminde bir diğerine nasıl daha iyi hizmet yapıldığını öğrenmek için birçok insanla birlikteliğin sağlanması,
- Değer eğitimiyle ilgili araştırma hakkında bir çok insana bilgi vermek (Northwiev Public Schools, Grand Rapids, MI, 1990:2).
- Eğitimcinin üstlenmiş olduğu rolü gereğince yerine getirebilmesi önerilmektedir (Goldbecker, 1996:34).

Bu doğrultuda ifade edilenler dikkate alındığında verilen değer eğitimi başarıya ulaşacaktır.

Anne ve babaların değer eğitiminin çoğu kısmında ilk sorumluluğun kendilerine ait olduğunu bilmeleri gerekir (Powney ve diğerleri, 1996:45). Bu doğrultuda hareket edilirse değer eğitiminde yararlılık sağlanacaktır.

### 1.2.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler ya davranış tarzına, ya da ulaşılmak istenen hedeflere aittir. Bir kişinin değerlerin olduğundan bahsediliyorsa, davranış tarzına veya ulaşılmak istenilen hedeflere ait inançları olduğunu biliyor demektir. Bu iki değer türüne “aracı değerler” ve “temel değerler” denir. Değerler arasındaki aracı ve temel ayrımı birçok bilim adamı tarafından dile getirilmiştir,(Şirin, 1993:4).

Değerler temel ve aracı değerler olarak sınıflandırdığımız gibi, bu değerleri de kendi aralarında bazı hususiyetlerine göre sınıflandırabilir. Temel değerler şahsi ve sosyal değerler olarak ikiye ayrılırlar. Temel değerleri sınıflandırmada esas; değerlerin şahsa dönük veya topluma dönük olması ya da şahsa özgü veya şahıslar arası olmasıdır. Örnek olarak iç huzur, selamet gibi değerler şahsa özgüken, barış içinde bir dünya, kardeşlik gibi nihai durumlar şahıslar arasında bir nitelik taşırlar (Şirin, 1993:4).

Ahlaki değerleri de ahlaki değerler ve beceri değerleri olarak ikiye ayrılır. Ahlaki değerler davranış tarzlarına ait olup hedef olan durumlar içermemektedir. Bu değerler, aracı değerlerin belirli türlerini kapsar. Kişiler arası bir niteliğe sahip olan ahlaki değerler, yanlış yapmaktan dolayı insanda suçluluk duygusuna yol açar. Dürüstlük, kibarlık, sorumluluk sahibi olmak gibi değerler ahlaki değerlere örnek verebilir (Şirin, 1993:4).

Ahlaki değerler insanın değer sisteminde apayrı bir bölüm teşkil etmiyor. Başka cinsten -mesela ilmi, siyasi, -değerler ahlak değerleriyle sıkı bir münasebet halindedir ve bunlar pekâlâ birer ahlaki değerler görünümü alabilir. Mesela başkalarının görüşlerine saygı duymak hem ilmin hem de ahlakın gereğidir. Fakat bu yakınlığa bakarak örnek olarak ilmin, siyasetin, birer ahlak sistemi olduğunu söyleyemeyiz. Bu sıkı münasebeti başka bir şekilde daha doğru kavramlaştırmak da mümkündür; nitekim günlük hayatımızda biz bunu daima yapıyoruz. İnsan

faaliyetinin her sahası –ilim, sanat, din, siyaset v.s- genel ahlaka uyumlu, fakat özel durumlar gösteren ahlaki prensipler ihtiva eder (Güngör, 2003: 29).

### 1.2.3. Değerlerden Arınmış Eğitim

En yüksek insani hedeflere ve değerlere ait iç görünüm kazana bilmesinin bir başka özelliği de, bunun yaşayan her insan için geçerli olmasıdır. Bunun yanı sıra, değerlere ait iç görünüm kazanma doğumdan başlayarak ölüm anına kadar olan süreyi kapsamaktadır. Ve bu nedenle eğitim, demokrasilerde her tekil bireyin tam insan olma yolculuğunda yardımcı bir unsur olacaksa, o zaman ilke olarak tamamen evrensel, aynı anda her yerde bulunan ve yaşam boyu süren bir girişim olmalıdır. Sadece bilişsel alanın değil, tüm insani kapasitenin kullanılmasını içermelidir. Zeki olanların yanı sıra zekâ özürü olanların, çocukların yanı sıra yetişkinlerinde eğitimini içermelidir. Ayrıca kesinlikle sınıflara hapis olmadan götürülen bir eğitim öngörülmelidir (Maslow, 1996: 68).

Değerlerden arınmış tümüyle teknolojik olmaya çalışmak, yalnızca geleneksel ve alışlagelmiş olana tutunmak, eğitimi sadece fikirlerin aşılması gibi basit bir biçimde algılamak, işte tüm bunlar değerler karmaşasını ortaya çıkarmaktadır. Değerlerden arınmış bir eğitim sistemimizin tam anlamıyla görevini yerine getirmediğini söylenemez.

Eğitim, kendisini geleneklere, alışkanlıklara, incelenmiş kör inançlara, toplumun önyargılarına ve geleneksel dini kuruluşlarına dayandırmadığı, ancak doğal ve bilimsel bilgiyi dayandırıldığı oranda değişecek ve kendi içinde en yüksek değerlerine doğru sağlam adımlarla ilerleyecektir (Maslow, 1996: 70)

Günümüzde eğitim sisteminde değerlerden ve ahlaki yargılardan yoksun olma yolunda bir eğitime gidış görünmektedir. Bu durum o kadar ileriye gitmiştir ki,

kişiliği geliştirmeye engel olma yolunda gelişen bir eğitim sistemi içinde yer alıyoruz.

Eğitimin ileri hedefi tam bir insan olma, kendinin en yüksek potansiyellerini gerçekleştirme, doyum verme ve olabileceği en yüksek olası boyutun gelişmesine yardım etmek olmalıdır. İnsanların olabileceğinin en iyisi olması ve gerçekte içinde var olan potansiyel doğrultusunda kendini oluşturmasına yardımcı olma eğitimin amaçlarındandır.

Bugün herkes şimdinin ve yakın geleceğin, bir bilgi çağı olduğunu, olacağını vurguluyor. Bilgiye üretmenin yanı sıra, üretilen bilginin insanın yararına yönelik kullanılması, insana ilişkin değerler açısından değerlendirilmesi bizim içinde yaşadığımız toplumun, yaşadığımız çağın gelişmişlik düzeyinin bir göstergesidir, (Ang, 2005: 44).

Yukarıda yapmış olduğumuz açıklamalar doğrultusunda değerlerden arınmış bir eğitim düşünülemez. Birçok eğitimciye göre değerlere ait amaçlar günümüzde terk edilmiştir ya da yavaş yavaş terk edilmektedir. Sanki değerlerden arınmış ve ahlak dışı olma sınırına gelmiş, salt teknolojik bir eğitimden yana tavır alınmıştır.

Bu teknolojik öneme dayalı görüşe karşı çıkar gibi görünen. Saf bilginin elde edilmesini vurgulayan, bunun liberal eğitimin özünü oluşturması gerektiğini hisseden ve teknolojik eğitime karşı çıkan birçok eğitimci de yok değildir. Ama öyle görünüyor ki, bu eğitimcilerin birçoğu da değerler karmaşası içindedirler ve saf bilginin elde edilmesi olan amaç, değerler hakkında çok açık bir bakışa sahip olmadıkları sürece de böyle kalmak durumundadırlar. Saf bilgi de şimdiye dek bir tür işlevsel özerkliğe sahip olagelmıştır. Bu tip gereksinimlerin belki başlangıçta işlevsel geçerlilikleri olmuş olabilir, ama bu nedenlerdir ki çok uzun süreden beri yetersiz kalmışlardır. Bilgi kendi köklerinden, kendi güdülenmelerinden ve

işlevlerinden bağımsız bir duruma gelmiştir. İşlevselliğini kaybetmiş, hatta işlem dışı kalmış olmasına ve insana yaşam veren gereksinimleri karşılamak yerine engellenmiş olmasına rağmen halen direnmeye eğilim göstermektedir.

Belki de konumuza diğer bir noktadan, eğitimin temel amaçlarının ne olması gerektiğinden yaklaşırsak daha açık olabiliriz. Eğitimin ileri hedefleri (aynı zamanda psikoterapi'nin, aile yaşamının, çalışmanın, toplumun ve yaşamın kendisinin de) kişilere tam bir insan olma, kendinin en yüksek potansiyellerini gerçekleştirme, doyum verme, olabileceği en yüksek hedeflere ulaşabilmede yardım etmek olmalıdır. Kısaca olabileceğinin en iyisi olması ve gerçekte içinde var olan potansiyel doğrultusunda kendini oluşturulmasına yardımcı olmalıdır. Sağlıklı gelişme dediğimiz şey işte bu yönde, amaç-hedefler yönünde geliştirmeye olanak veren bir gelişmedir. Ve eğer bu, eğitimin doğrusal yönü ise (amacımıza bir anlam, değer kazandıran ve doğrulayan bir yön) o zaman iyi öğretiler kötülerinden, işlevsel olanları olmayanlarından, iyi müfredatı da kötü müfredattan ayırabilecek bir mihenk taşına sahibiz demektir.

Son ve gözden kaçırılmayacak bir sonuç olarak, eğitim (tüm toplumsal kurumlar gibi) kendi amaç-değerleri ile ilgili olmak zorundadır ve bu da aynı zamanda “yüksek değerler” olarak adlandırdıklarımızla aynı değerlerdir. Bunlar, eskimiş (belki de felsefi, dini, insancıl ve ahlakçı) sorularımıza yanıt bulmamıza yardımcı olarak. Örnek olarak: İyi yaşam, iyi insan, Erdem, Doğa, ölüm, yaşlanma, kardeşlere karşı sorumluluklar gibi bir takım soruları içeren seçme ilkeleridir, (Maslow, 1996:69).

### 1.3. Değer Eğitimi Etkileyen Kuramlar

Değer eğitimi ve değer gelişiminin etkilerini inceleyen, etkileyen altı tane kuram vardır. Bu kuramlar aşağıda belirtilmektedir.

- *Psikanalitik Teori*
- *Sosyal Öğrenme Teorisi,*
- *Davranışçı Teori,*
- *Bilişsel Teori,*
- *Carol Gillian'a göre Ahlak Gelişimi (Sorumluluk Ahlakı),*
- *Domain (Etki Alanı/Bağlam) Teorisi.*

#### 1.3.1. Psikanalitik Teori

Psikoloji alanında ahlak konusu ile ilgili ilk bilimsel yaklaşım Freud ile başlamıştır (Kuşin, 1999: 35). Freud, ahlak ve kişilik gelişimini duygusal ve güdüsel bir süreç olarak ele almıştır. Freud duygusal güdüsel ahlak gelişmesini, id, ego, süperego ilişkilerindeki denge kavramına bağlamaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002: 102–104). Süperego; toplum değerlerinin ve kurallarının birey tarafından içselleştirilmesidir ve 5 yaş civarında oluşmaya başlamaktadır (Başal, 2003: 169). Kurallara uyan davranışlar doğru, uymayanlar ise yanlış olarak kabul edilir (Akman ve Erden, 1998: 113). Böylelikle süper ego bireyde var olan değerler sisteminin kaynağı olmaktadır (Başal, 2003: 170). Çocuk süper egosu vasıtası ile öğrendiği standartlara göre davranışlarını yönlendirmekte ve toplumsal rolleri benimsemektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002: 105).



Freud bu teori ışığında, kişilik ve ahlak gelişmesinin ana hatlarının ilk beş yılda tamamlandığını ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan başka önemli bir gelişmenin olmadığını öne sürmüştür (Çağdaş ve Seçer, 2002: 106).

Psikanalitik kavramlar doğrultusunda ahlak gelişimini araştıran diğer bir kuramcı Erik Erikson'dur. Erikson, ahlak gelişimini yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar devam ettiğini belirtmiştir.

### **1.3.2. Sosyal Öğrenme Teorisi**

Sosyal öğrenme teorisyenleri (Bandura ve Mischel) öncelikle ahlakın davranışsal bileşeni ile iteleyici bir öge ile karşılaştığımızda eylemsel olarak ne yaparız? Konusu ile ilgilenmişlerdir (Güngör, 2006: 83). Sosyal öğrenme teorisi, insanın doğuştan ne iyi ne de kötü özellikler getirmediğini kabul eder. Toplumda geçerli yargılar şartlanma ve modellenme yöntemi ile öğrenilir (Kuşin, 1999: 35). Çocuk bir şahsı model olarak gözler ve taklit eder.

Önceden bilmediği herhangi bir şeyi nasıl yapacağını bir modelin davranışlarını gözleyerek öğrenebilir. Sosyal öğrenme teorisinde, çocuğun ahlak gelişimini belirleyen kültürel normların doğru ve ya yanlış değerler olarak içselleştirilmesidir. Bu yaklaşıma göre değerler görecelidir ve bireyin doğup büyüdüğü kültüre bağlıdır (Çağdaş ve Seçer, 2002: 106–107). Erken öğrenilmiş, kazanılmış olan davranışların kalıcı olma özelliği daha fazladır (Aydın, 1997: 135).

### **1.3.3. Davranışçı Teori**

Davranışçı teoriye göre ahlaki yargılar, bireyin dışındaki etkenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Onay gören ve pekiştirilen davranışlar doğru, hoş görülmeleyen cezalandırılan davranışlar ise yanlış olarak kabul edilmektedir (Akman ve Erden, 1998: 113). Çocuk ahlaki değer ve yargıları şartlanma yolu ile kazanmaktadır (Başal, 2003: 170). Çocuk davranışları etiketlemekle ne yapıp ne yapmayacağına karar vermektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002: 107).

### 1.3.4. Bilişsel Teori

Ahlak gelişiminde bilişsel yaklaşım, ahlakın temelde gelişmiş zihinsel süreçlerin sonucu olduğunu kabul eder (Kuşin, 1999: 36). Bilişsel gelişim psikologları esas olarak ahlaki akıl yürütme ve kara verme üzerinde durmuşlar ve çocuklar büyüdükçe ahlaki akıl yürütmenin nasıl değiştiği ve bu değişimleri hangi etkenlerin etkilediği konusunda bilgi toplamışlardır (Gander ve Gardiner, 1998: 261). Ahlak gelişimine değinen bilişsel gelişim psikologları; Dewey, Piaget ve Kohlberg'dir.

#### 1.3.4.1. Dewey'e Göre Ahlak Gelişimi

Bilişsel gelişim paralelinde ahlak gelişimine eğilen ilk kuramcı Dewey'dir. Dewey ahlakın(değerlerin) gündelik yaşam problemlerine (kişisel, siyasal, sosyal ve eğitimsel davranışa) yansıtılması gerektiğini düşünmektedir (Guttek, 2001: 94-95). Ahlak eğitiminin temelinde zihinsel eğitimi görmüş ve ahlak eğitiminde genel eğitim süreci gibi temelde çocuğun farklı değerler ve bu değerlere ilişkin kararlarda aktif akıl yürütmesi ile gerçekleştirebileceğine inanmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002: 108).

Dewey ahlak gelişimini 3 temel gelişim evrede incelemiştir.

- Ahlak veya gelenek öncesi düzey: Biyolojik ve sosyal dürtülerle güdülenen ahlaki davranışları içeren evredir.
- Geleneksel düzey: Bireyin grubuna özgü değerleri benimsediği evredir.
- Özerk düzey: Bireyin davranışlarının akıl yürütme ve karar vermesi ile oluştuğu, bireyin içinde bulunduğu grubun standartlarını irdeleyerek benimsediği evredir (Akt. Dilmaç, 1999). Ama bu evreler kuramsal düzeyde kalmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002: 108).

Dewey, sosyal yaşama etkili bir şekilde katılabilmeyi sağlayan her eğitimim ahlaki olduğunu belirtmiştir. Ahlak kurallarının kazanılmasında, eğitim müfredatı ile sosyal yaşam arasındaki sürekliliğin önemli olduğunu vurgulamıştır (Dewey, 2004: 381)

### 1.3.4.2 Piaget'e Göre Ahlak Gelişimi

Piaget ahlak gelişiminin belli evreler içerisinde gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Piaget'e göre ahlak gelişimi, çocuğun bilişsel gelişimine bağlı olarak arkadaş çevresi ile olan sosyal etkileşimi çerçevesinde gerçekleşmektedir (Barth, 2004: 129).

Piaget ilk olarak çocukların doğru ve yanlış hakkındaki inançları hakkında daha fazla bilgi edinmek için, çocukların oyunlarına odaklanmıştır. Okulların, çocukların doğruluğa dayanan genel kuralları çözmesini sağlayarak işbirlikçi karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir (Murray, 2010 ).

Piaget'in çocukların yaşlarına bağlı olarak, yargılama sistemlerinde ortaya çıkan değişmelere ilişkin gözlemleri ahlak gelişimi dönemlerini belirlemeye yöneltmiştir. Piaget "öyküler" kullanarak çocukların akıl yürütme biçimlerini incelemiştir (Erden ve Akman, 1998: 127).

Dışa Bağlı Dönem: Ahlak gelişiminde on yaşına kadar olan dönem, dışa bağlı dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuklar ahlaki olarak başkalarına bağımlıdırlar. Yetişkin tarafından konulan kuralları sorgulamadan kabul ederler (Erden ve Akman, 1998: 116). 2-7 yaş arasındaki dönem egosantrizm dönemidir. Bu dönemde doğru ve yanlış sabittir, bir şey ya doğrudur ya da yanlıştır. Çocuk tek yönlü düşünür, mantıksal düşünce gelişmemiştir (Kuşin, 1999: 36). Dışa bağlı ahlak döneminde, işlenen bir suçun önem derecesini, ortaya çıkaran fiziksel sonuç belirlemektedir (Başal, 2003: 172). bir eylemin doğruluk ya da yanlışlığına cezalandırılıp cezalandırılmayacağına göre karar verirler. Öte yandan kimse görmemiş bile olsa yanlış davranışlarının cezalandırılacağına inanma eğilimindedirler, çünkü ceza yanlış davranışın doğasında bulunan bir sonuçtur (Gander ve Gandiner, 1998: 262). 7- 11 yaş arasında ise baskı ahlakı hâkimdir. Tek yanlı bir ahlak anlayışı vardır. Kabullenme ve onaylanma ister (Kuşin, 1999: 36).

Özerk Dönem: Bu dönemde, mantıklı bir akıl yürütme, soyut, çok yönlü ve objektif düşünce başlamıştır. Ahlaksal değerler artık ak ve ya kara olarak sadece iki alternatifli olarak görünmez (Kuşin, 1999: 37). 11 yaş ve üzeri olan bu dönemde çocuklar, kuralların değişmez olduğuna inanmazlar ve kuralların anlaşmaya dayalı olduğunu ve değiştirilebileceğini bilmektedirler. Bu evredeki çocuklar, bir davranışın doğru ya da yanlış olduğunu söylerken, durumsal ve kişisel etkenleri dikkate alırlar (Başal, 2003: 172–173).

Piaget, çocukların kuralları bir grup için sadece öğrenmesi ve özümsemesi inancını reddetti; bireylerin ahlaklılığı adil çözümlere ulaşmak için kendi çabalarıyla bireysel olarak tanımladıklarına inandı. Piaget sınıf öğretmenin zor bir görev gerçekleştirmesini önerdi: eğitimci öğrencilere kuralları aşılardan ziyade, onlara problem çözme boyunca kişisel keşifleri için imkân sağlamak zorundadır. (Murray, 2010 ).

### 1.3.4.3 Kohlberg'e Göre Ahlak Gelişimi

Kohlberg'e göre ahlak, hak haksızlık, doğru yanlış, iyi kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır (Çiftçi, 2003: 50). Kohlberg okullarda öğretilen değerlerin, toplumun tümü tarafından onay görmemesi ve bu değerlerin uygulanmasının karışık yapısından dolayı değerler üzerine odaklanmayı reddetmiştir. İnsanların aynı temel ahlak değerlerini ele aldıklarında değişik kararlar verdiklerini vurgulayan Kohlberg ahlak davranışını etkilemek için en iyi yaklaşımın ahlak gelişiminin basamakları üzerine odaklanması gerektiğine inanmıştır.(Murray, 2010 ).

Kohlberg ahlak gelişiminin dönemler içinde ortaya çıktığını ifade etmiştir ve ahlak gelişimi çalışmalarını ve kuramını Piaget'ten birkaç adım daha ileriye götürmüştür (Gander ve Gandiner, 1998: 262; Erden ve Akman, 1998: 117). Ahlaki düşünmenin farklı düzeylerinde toplam üç düzey ve her düzeyde ikişer

basamaktan altı basamak vardır. İlk önce maddi ve kendi davranışının yarar getirici sonuçların kodlanmasına odaklanır; sonra kişiler arası ve toplumsal beklentilerle özdeşleşir ve nihayet kişilerin kendi ahlaki prensiplerini kullandıkları bir düzeye ulaşır bu gelişim süreci evrensel ve de kendi akış sırası içinde değişmez olarak kabul edilmiştir (Çiftçi, 2003: 53). Kohlberg kişinin içinde bulunduğu düzeyi saptamak için, bir sorunla karşılaştığında bulunan çözüm ile değil, çözüme varılırken gözlenen akıl yürütme süreci ile ilgilenmiştir (Eden ve Akman, 1998: 118). Kohlberg'e göre birey karşı karşıya kaldığı bir durum hakkında ahlaki yargıda bulunurken, bir ikilem içindedir ve bu ikilemlere vereceği ahlaki tepkiler sonucunda giderek kendi ahlak anlayışını oluşturmaktadır (Can, 2004: 130).

#### Kohlberg'e Göre Ahlak Gelişim Dönemleri

1. Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeydeki çocuk, kültür içinde kabul edilen iyi ve kötü ölçülerine göre davranır (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001: 95)

- Ceza Ve İtaat Eğilimi: Bu aşamadaki çocuklar sadece otoriteye uyar ve cezalandırılmaktan kaçınırlar. Genel olarak olayların dış görünüşüne ve meydana gelen olayın büyüklüğüne bakarak karar verirler (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s.95). Bu evrede çocuk, başkalarının da çıkarları olduğunu ve bu çıkarların kendisinininkinden farklı olabileceğini düşünmez. Çocuğun kendi çıkarları ile diğer çıkarlar arasında bir bağlantı kurulmaz (Bingham, 2002: 13–14).

- Çıkara Dayalı Alış Veriş: Bu aşamada çocuk için doğru, kendisinin ve çevresindekilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve somut değişime dayanan adil alış verişler yapmaktır (Aral ve diğerleri, 2001: 96).

2. Geleneksel Düzey: Bu düzeyde beklentilere ve toplumsal göreneklere uygun davranışlar göstermeye dayalı bir ahlak anlayışı vardır (Can, 2004: 132).

- **Kişilerarası Uyum:** Bu aşamada iyi davranış başkalarını mutlu etmektir. Benmerkezciliğin azalmasıyla çocuk olaylara başkaları açısından bakabilme özelliğini kazanır (Aral ve diğerleri, 2001: 96).kendisinden beklenen davranışı göstermenin doğru olduğu yargısındadır ve ana babası, öğretmeni ve arkadaşlarının kendisinden beklediği gibi davranırsa, onların sevgisini kazanabileceği, onlar tarafından takdir edilerek kabul göreceği düşüncesindedir (Can, 2004: 132).

- **Kanun ve Düzen Eğilimi:** Bu aşamada kişi toplumsal rolleri ve kuralları tanımlayan sistemin bakış açısını kabul edere, bireysel ilişkilerini bu sistem içindeki kurallar dâhilinde kullanır (Bingham, 2002: 14).

3. **Gelenek Sonrası Düzey:** Bu düzey ilkeli ahlaklık olarak da adlandırılır. Bu düzeydeki ahlak anlayışına ulaşmış olan bireyler, genelde toplumsal normlara, değerlere uygun davranışlar sergilemekle birlikte, insani değerlerle çatışan yasal düzenlemeleri sorgulayabilir. Kohlberg'in ahlak gelişimin bu en üst düzeyine çok az insanın ulaşabildiği belirtilmektedir (Can, 2004: 133).

- **Sosyal Sözleşme Eğilimi:** Kanunların kullanımı ve bireysel haklar eleştirici bir şekilde incelenir. Kanunlar, sosyal düzeni korumak, temel yaşama ve özgürlük haklarını güvence altına almak için gerekli görülmektedir (Aral ve diğerleri, 2001: 97).

- **Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi:** Bu aşamada kişi ahlak ilkelerini kendisi seçip oluşturur. Bu ilkeler adalet, eşitlik gibi soyut kavramlara dayalıdır (Aral ve diğerleri, 2001: 97). Kohlberg 1970'li yılların sonunda yaptığı araştırmalara bağlı olarak kuramını yeniden gözden geçirmiş ve bir basamağın sayısını azaltarak, ahlak gelişimini yine üç düzeyde, beş basamak olarak ele almıştır (Edem ve Akman, 1998: 122).

Kohlberg'in ahlaki yaklaşımı, aşağıda niteliksel özellikleri göstermektedir;

- Gelişim evreleri adım adım birbirini izlemektedir. Bir evre bitmeden diğerine geçilemez. Evre atlanamaz.
- Gelişim herhangi bir evrede sona erebilmektedir. Kohlberg mahkûmların çoğunun çoğunlukla ikinci basamağın üzerine çıkamadıklarını belirtmiştir. Yetişkinlerin çoğunda dördüncü basamakta olduklarını gözlemiştir.
- Bireyin ahlaki yargısı, ara sıra bir üst ya da alt evreye yoğunlaşmakla birlikte baskın olarak bir evrede yoğunlaşmaktadır.
- Birey baskın olduğu evre düşüncesinden bir üst düşünceye yöneltilebilir, ancak bir alt düşünce evresine yöneltilemez.
- Yaş her zaman gelişim göstergesi değildir. Bazı gençler yetişkinlerden daha yüksek evrelere ulaşabilmektedir.
- Bilişsel gelişim ahlaki gelişim için gerekli ancak yeterli değildir (Güngör, 2006: 77).

Akıl yürütmeye ilişkin en etkili kuramlardan ikisi Piaget ve Kohlberg'in kuramlarıdır. Piaget'in çalışmaları daha önce gelmiş Kohlberg'i güçlü bir şekilde etkilemiştir (Gander ve Garnier, 1998: 216). Kohlberg ahlak gelişim aşamalarının aşağı yukarı aynı yaşlardaki bireylerde aynı sırayı izlediğini, ABD, İngiltere, İsrail, Bahama, Malezya, Meksika, Tayvan ve Türkiye'de ortaya koymuştur. Birçok araştırmayı erkeklerle yürütmekle birlikte, kadınlarla yapılan araştırmalarda da benzer yapılar bulunmuştur. Ancak Kohlberg, bu bulgularını bütün insanlara genellemiştir (Oktay, 2002: 73). Bu da Kohlberg'in kuramının sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

Kohlberg çalışmaları sonunda insanların kesin sınıflamalar ile ayrılamayacağını belirtmiştir. Aksine insanlarda ahlaki karakterin gelişime bağlı bir süreç olduğu kanaatine varmıştır. Uzun süren araştırmaları sonucunda ahlak gelişiminin belirgin bir sıra izleyerek geliştiğini belirtmiş ve bu durumunda

kültürden, alt kültürden ve ya ülke ve kıtalardan etkilenmeyen bir süreç olduğu kanaatine varmıştır (Aydın, 1997: 140).

### **1.3.5. Gillian 'a Göre Ahlak Gelişimi (Sorumluluk Ahlakı)**

Gilligan, Kohlberg'in çalışmasına, popüler kitabı "Değişik Ses: Psikolojik Teori ve Kadınların Gelişimi" (1982)'nde önemli eleştiride bulunmuştur. Kohlberg'in teorilerininin kadınlara karşı önyargılı olduğunu öne sürmüştür, çünkü Kohlberg çalışmalarında sadece erkekleri kullanmıştır. Kadınların deneyimlerini dinleyerek, Gillian sorumluluk ahlakının, Kohlberg tarafından kabul edilen adalet ahlakı ve haklar ahlakının yerine gereksinimi karşılayabileceğini ileri sürmüştür. Onun bakış açısında, adalet ve haklar ahlakı eşitliğine dayanırken, sorumluluk ahlakı şiddetten kaçınmaya dayanır. Bu farklara bakmak için diğer bir yol, iki ayrı karar sağlarken bu iki ahlakı incelemektir-diğerlerine haksız davranmama kararı ve yardıma ihtiyacı olan (bakım) birinde sırtını dönmek kararı. O bu ahlakları ayrı olmakla beraber potansiyel olarak ilgili tanır. İlk çalışmalarında, Gilligan, cinsiyet farklarının bu iki yönelimler ile ilgili olarak düşünüldüğünü vurgulamıştır. Sorumluluk ahlakı birbirine bağlılığı vurgular ve tahminen kızlarda, kendi anneleri ile kimlik oluşumunda ilk bağı dair borçlanma daha büyük derecede ortaya çıkar.

Diğer bir tarafta, sorumluluk ahlakının, bireylerin özerk etkileşimlerinin ayarlanması kapsamında ortaya çıktığı söylenmiştir. Adalet dayanan yönelim erkek çocukları arasında daha yaygın olarak düşünülmüştür çünkü anneleri ile bağıllık ilişkileri ve sonradan gelen kimlik oluşumları erkek çocuklarının bu ilişkiden ayrılmasını ve annelerinden bireyselleşmesini gerektirir. Erkek çocukları için, bu ayırım aynı zamanda kendileri ve yetişkinler arasındaki güç ilişkisinin farkında olmalarını yükseltir, bu yüzden eşitsizlikler üzerinde bir dizi yoğun konuları meydana çıkarır. Bununla birlikte kız çocukları için, annelerine olan sürekli bağıllıkları devam ettiği için, Bu gibi eşitsizliklerin kesin şekilde farkında değildirler, bu yüzden konu olarak doğrulukla daha az endişelidirler. Ancak, daha ileriki araştırmalar, ahlaki muhakemenin Gilligan'ın başlangıçta raporladığı farklı



cinsiyet çizgilerini takip etmediğini ileri sürer. İfadenin üstünlüğü şudur: hem erkek hem kadın anlayışı adalet ve bakıma dayanır. Gilligan'ın çalışması, buna göre sorumluluğun, ahlaki anlayışın ayrılmaz bileşeni olduğunun gelişmiş farkındalığına katkıda bulunur. ( Murray, 2010).

### **1.3.6. Domain (Etki Alanı/ Bağlam) Teorisi**

1970'lerin başında, Kohlberg araştırma grubu tarafından yönetilen boylamsal çalışmaların aşama etkisinde sapmalar ortaya çıkarmaya başlamıştır. Araştırmacılar, temel Kohlberg bünyesinde denenmiş evre tanımlamalarındaki düzenlemelere doğru bu sapmaları çözmek gerektiğini, diğer teorisyenler ise bunun yanında, teorinin kendi içinde düzensiz verilere gerektiren önermenin önemli düzenler gerektirdiğini bulmuşlardır. Bu araştırma sürecinde ortaya çıkan en önemli noktalardan biri, etki alanı teorisinin Eliot Turiel ve meslektaşları tarafından geliştirilmesidir (Murray, 2010 ).

Son yapılan bilimsel araştırmalarda çocukta ahlaki gelişimin domain ya da alan teorisi ile açıklamaya çalışıldığı görülmektedir. Bu teoride ahlaki fikirlerin geliştirilmesi ve diğer sosyal bilginin alanları arasında bir ayırım yapılmaktadır.

Domain teorisine göre, çocuğun ahlaki ve sosyal alışkanlıklarına ilişkin kavramlar, bu iki sosyal olay sınıfıyla bütünleşen sosyal tecrübelerinin birbirinden farklı şekillerini niteliksel olarak açıklamaya çalışmasından ortaya çıkar (Nucci, 2002; Akt. Balat, Dağal, 2006:10).

Ahlaklılık ve gelenek, Kohleberg'in tek sistem düşüncesinden daha ziyade, ayrı, paralel gelişim yapılarıdır. İnsanların ahlaklılık ve gelenek sorunları arasında meydana gelebilecek olası etkileşimleri düzenlemeleri, eylemin özelliğinin belirginliğini ve kişinin gelişim seviyesini kapsayan çeşitli faktörlerin işlevidir. Kohlberg'in teorisini tek gelişimsel yapı içinde oluşturmak için çabalamasını onaylayan Turiel'in anlayışı, aslında insanların çeşitli farklı etki alanlarından kendi sosyal kuralcı anlayışlarını düzenlemek üzere gelişim içinde değişik noktalarda yaptıkları yaşa bağlı çabaların serisidir. Böylece, Domain teorisi çevre

içinden bireylerin yargılarında çok daha fazla tutarsızlık öne sürer, geleneksel Kohlberg paradigması içinde beklenene kadar daha genç ve daha az gelişmiş kişilerden gelen ahlaki temelli kararların (dürüstlük ve huzur) çok fazla olasılığını mümkün kılar (Murray, 2010 )

Domain teorisine göre, sosyal dünya birimsel değildir. Çocuklar farklı tipte sosyal bilgi sistemleri veya sosyal bilgi alanlarının yorumlanmasına varan farklı nitelikli sosyal etkileşimlere sahiptir. Bundan dolayı, çocukların sosyal dünyada düşünmeleri ve eylemleri heterojenlik ve çeşitli sosyal yönelme, motivasyon ve hedeflerle birlikte olmaları ile karakterize edilir. Domain teorisi, çocukların çeşitli sosyal deneyimlerinden ve akranlarını olduğu gibi ailesini de kapsayan farklı etkileşim arkadaşlarından gelen bilginin aktif yapısı üzerine odaklanmıştır. Sayısız çalışmalar, küçük çocukların kural, kural ihlali, kötülük ve akran çatışması deneyimleri boyunca fiziksel, psikolojik zarar, eşit dağılım ve hakların ihlali ile geniş sosyal deneyimlere sahip olduğunu belgelemektedir.

Daha belirli bir biçimde, ahlak çelişmelerinde katılımcı olarak ve ahlak ihlallerine kurban olarak ve gözlemci olarak çocukların deneyimleri, haklı ve haksızın, doğru ve yanlışın teorik kavramlarının yorumlanmasına yol açar. Çocuklar, kendi kötülük veya adaletsizlik gibi hareketlerinin esas özelliklerinin deneyimlerinden, ahlak çelişmesi ve kural ihlalinin yanlışlığı anlayışını çıkarır.

Sosyal bilginin gelişimi için deneysel temelden gelen sosyal etkileşimler hakkındaki önerme, çocukların doğal olarak meydana gelen sosyal etkileşimlere tepkilerinin incelenmesi ile test edilmiştir. Araştırmacılar, sosyal içeriklerde, benzer varsayım farkları olan sosyal etkileşimlerinin sistematik kalıplarını arar. Sosyal etkileşimler ve sosyal yargılar arasındaki uyumun, şunu gösterdiği görülmüştür: sosyal etkileşimler sosyal bilginin inşası için temel sağlar (Smetana, 2010 ).

Şu unutulmamalıdır ki çocuk kendisine verilen kuralları, değerleri, düşünceleri kendi bireysel gelişim özelliklerine göre özümsemekte ve kendine özgü ahlaki değer yargılarına dönüştürmektedir. Çocukta ahlaki değer yargısının oluşmasında ve gelişmesinde aile, çevre, din ve okulun rolü bulunmaktadır (Başal, 2003: 182–184).

#### **1.4. Okul Öncesi Dönemde Değer Eğitimi**

Çocukta karakter gelişimini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar biyolojik kalıtım, fiziksel ve sosyal çevre, sağlık durumudur. Kısacası karakter gelişimi geniş ölçüde değerli ve tutarlı tecrübelerle bağlı bulunmaktadır. Bu tecrübeler çocuğun doğru seçimler yapmasına, değişen çevreye uyabilmesi için yeterli olan yeteneği elde etmesine yaramaktadır. Çocuğa her zaman doğru seçim yapmak ve değerli etkinliklerde bulunma fırsatı verilmelidir (Çağdaş ve Seçer, 2002: 97).

Çoğu kez eğitim programları içerisinde, ahlaksal gelişimi desteklenmediği düşünülür. Gerçekte eğitimciler sürekli olarak çocuklara ahlaki mesajları iletmektedirler. Çocukların kurallara uyumu ve davranışları, onların ahlaki değerini yansıtır. Çocuklar ahlaki değerleri, gözledikleri davranışlardan ve bu davranışların sonuçlarından öğrenirler. Okul öncesi eğitim kurumları yakından incelendiğinde verilen eğitimin ahlak gelişimini kapsadığı ama kurumların, ahlaki gelişimin nasıl destekleneceğine ilişkin bilgiye ihtiyaç duydukları görülmektedir (Bayhan ve Artan, 2005).

Çocuğun kendine güven duygusu önemli bir noktadır. Çocuğun kendine güveni geliştirilmelidir. Çocuklara yaşlarına uygun olan becerileri kendilerinin yapmaları için fırsat sağlanmalıdır. 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. Kendine güven,

azimli olma ve kusursuzluğu öğrenmeyi de gerektirir. Bir göreve başlamak ve tamamlamak için de çocuğun deneyimlere ihtiyacı vardır (Balat, 2005: 203).

Erken çocukluk eğitiminde, çocukların karar verdikleri ve kararlarının sonuçlarını gördükleri etkinlikler yapılmalıdır. Bu dönem çocuklarının davranışlarına gösterilen tepkiler, onların doğru ve yanlış ayırt etmelerine yardımcı olur. Tartışma ve değerlendirme olanağı sağlandığında onlar için zengin öğrenme ortamı oluşur (Bayhan ve Artan, 2005).

Okul öncesi dönemde değerler eğitimi ile ilişkili diğer bir nokta ise sosyal becerilerin kazanılmasıdır. Bu dönemde çocuklara sosyal becerilerle ilgili şu davranışları kazanmalarına yardımcı olunmalıdır (Balat, 2006):

- Kuralları öğrenme
- Başkalarının kendi düşünce ve hislerinin olduğunu öğrenme
- Başkalarının haklarının olduğunu anlama
- Paylaşma
- Bekleme
- Başkalarının eşyalarına özen gösterme
- Bir grubun parçası olduğunu anlama
- İşbirliği yapma
- Sessiz oturma
- Yetişkini dinleme
- Nazik olma

Bu dönemdeki çocukların bilişsel yapıları, ahlaki gelişimin soyut kavramlarını anlayabilecek düzeyde değildir. Bu nedenle yetişkinlerin çocuğa iyi birer örnek olmaları gerekmektedir. Morgan'ın 1984 yılında yaptığı araştırmada, yardımseverlik ve diğerkâmlık davranışında bulunan modelin, o an çocuğa ne yaptığını açıklarsa, o olumlu sosyal davranışın çocuk tarafından model alınacağını ortaya koymuştur (Akt: Çağdaş ve Seçer, 2002: 134). Çocukların uyması gereken kurallar açık bir dil ve anlatımla açıklanmalıdır. Ahlaki gelişimde önemli bir rolü olan empatinin çocukta gelişebilmesi için çocuğa empatik yaklaşılmalıdır. Gerek ev gerekse sınıf ortamı için ahlaki konularla ilgili çeşitli tartışma konuları açılıp, çocukların düşünce ufukları geliştirilmelidir (Güngör, 2003: 90).

Fixler'in anasınıfındaki işbirliği ve sorumluluk odaklı karakter gelişimi eğitimini içeren araştırması; rol model olarak öğretmenin davranışlarını, sınıf toplantılarını, müfredatın içine karakter eğitimini birleştirmeyi, işbirlikçi öğrenim aktivitelerinin kullanımını, çoklu zekâyı ve yaşam becerilerinin kazanımı için aile katılımını içerir. Bu araştırma sonucunda çocuklar arasında karakter gelişiminin düzeldiği görülmüştür (Fixler, 2000).

Erken dönemde verilen değerler eğitimi ile ilgili, alan yazın ve yapılan araştırmalar incelendiğinde değerlerin; Adalet, Sorumluluk, Nezaket, Yardımseverlik, Liderlik, Özgüven, Saygı ve Sabır başlıkları altında toplandığı görülmektedir. (Huitt,2004 ;Balat ve Dağal,2006)

- *Adalet:* Adalet kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü'nde; "Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe, hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk" olarak tanımlanmıştır (Balat ve Dağal,2006).

Adalet duygusu, bireyde çocuk yaşlardan itibaren kendiliğinden bulunur. Bu duygu insanın benmerkezci başlangıcını dengeye sokarak insan ilişkilerinin düzenlenmesinde yardımcı olur. Adaletin yalnızca eşit dağılım olarak algılanması

ve aktarılması eksik bir tanımdır. Adalet duygusuna paylaşım, cömertlik, doğruluk, hoşgörü, hak, dürüstlük, eşitlik gibi diğer kavramlar da eşlik etmektedir. Gerçek adalet anlayışının, bu kavramları da bünyesinde barındıran bir anlayış olduğu unutulmamalıdır.

Çocuklara öğretilen bilgiler taşta kazınan yazılar gibidir. Fakat çocukların genel olarak anlatılanları değil, gördüklerini ve yaşadıklarını daha fazla hayatlarına aktardıkları bilinmektedir.

Bu noktada, adalet değerinin kazandırılması ebeveyn, eğitimci ve sürece katılan diğer öğelerin sunacağı tüm girdilerin, çocuk tarafından özümsemiyle oluşacaktır. (Lott ve diğerleri, 2000: 369).

- *Sorumluluk*: Sorumluluk kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü'nde; "Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet" olarak tanımlanmıştır. Sorumluluk kişilerin yapması gereken görevleri yerine getirebilmesi ve bu doğrultuda gerekli alt yapıya sahip olmasıdır Sorumluluk duygusu küçük çocuklarda içgüdüsel değildir öğretilmesi gereken bir duygudur (Lott ve diğerleri, 2000: 369). Çocuğun doğduğu andan itibaren çevresinde sezindiği olaylar, anne babanın ona karşı gösterdiği özen ve bakım, sorumluluklarını yerine getiriliş biçimi onda ilk etkileri oluşturur (Altınköprü, 1999: 173). Sorumluluk bilinci çocuğa erken yaşlardan itibaren aşama aşama kazandırılmalıdır. Anne babaların örnek davranışlarla çocuğa model olması gerekmektedir. Otoriter, tutarsız, hoşgörülü, korumacı aile tutumları çocuğa sorumluluk kazandırmada etkili değildir.

Sadece demokratik aile tutumu sergileyen ortamlar sorumluluk kazanmak için idealdir (Tuzcuoğlu, 2003: 55).

Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara sorumluluk eğitiminin verilmesinde önemli bir yere sahiptir. Her yaşa uygun olarak çocuğa belli konularda çeşitli seçeneklerin sunulması ve bu seçeneklerden birinin seçilmesinin istenmesi sorumluluk duygusunun kazanmasında önemli yeri vardır (Unutkan, 2005: 191–195). Sorumluluğun yerleşmesi kadar bu sorumluluğun

türü de önemlidir. Yanlış temeller ve çarpık değerler üzerine oturtulan sorumluluklar, çarpık kişilik oluşumlarına neden olur (Özen, 2001: 25).

- *Nezakət:* Nezakət kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü'nde; "Başkalarına karşı saygılı ve incelikle davranma, incelik, naziklik, zarafet" olarak tanımlanmıştır. Nezaketin temelinde her zaman başkalarına iyilik etme düşüncesi bulunmaktadır. Nazik davranışlar, toplumsal ilişkilerde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İnsan yaşamındaki başarılarda nezaketin önemli bir yeri vardır.

Çocuk basit nezaket kurallarını okul yaşantısında kullanmaya başlar. Teşekkür ederim, rica ederim gibi nezaket kelimeleri okul öncesi çağdaki çocuklardan beklenen basit nezaket kurallarıdır. (Unutkan, 2005: 191–195).

- *Yardımsızlık:* Yardımsızlık en yalın anlamı ile ihtiyacı olana, hiçbir karşılık beklemeden gönüllü olarak destekte bulunmaktır. Çocuklar en iyi model alarak öğrenirler. Yardımsızlık davranışının çocukta var olabilmesi için, çevresindeki kişilerde bu davranışı gözlemlemesi gerekmektedir (Halsey, 2008:2).
- *Özgüven:* Özgüven; kişinin kendine yönelik olumlu yargılarının olması, kendini ve olayları kontrol edebileceği inancı, kendini sevmesi, yeterli olduğunu düşünmesi ve değerinin farkına varması, kendisiyle barışık olması, kendini olduğu gibi kabul etmesi, kendisini tanıması gibi durumlarla ilgili bir kavramdır (Hebold, 2002). Özgüven bir çocuğun kendisine yönelik iyi duygular geliştirmesi sonucu kendisini iyi hissetmesi demektir. Başka bir deyişle kendisi olmaktan memnun olması ve bunun sonucu kendisi ve çevresiyle barışık olması demektir (Eldeleklioğlu, 2004: 111-112). Başarının temelinde özgüven bulunmaktadır. Özgüveni yüksek kişi eksikliklerini kapatabilecek güce sahiptir (Cüceloğlu, 2003: 118-119). Özgüven bileşenleri, davranışları belirleyen en önemli özelliklerdir ve yaşamın ilk yıllarından itibaren geliştirilmesi gerekir.

Bunun için çocukluk ve ergenlik dönemlerinde uygun ebeveyn tutumları, öğretmen tutumları ve yakın çevredeki bireylerin tutumları son derece önemlidir. Özgüven duygusunun temeli ilk çocukluk yıllarında atılmakta ve daha sonraki yıllarda gelişmektedir (Eldeleklioğlu, 2004: 111-112).

- *Liderlik*: Liderlik kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü'nde; "Lider olma durumu" olarak tanımlanmıştır. Liderlik başkalarının davranışlarını kontrol etme ve yönlendirme işlevidir. Liderlik 3-6 yaş arasında ortaya çıkan bir özelliktir. Lider oyunlarda ya da diğer etkinliklerde eylemi başlatır, diğer çocuklar ise onun önderliğini izler. Lider olan çocuk kendine güvenir. (Çağdaş ve Seçer, 2002: 53). Bir insanın liderlik özelliklerine sahip olduğu sadece davranış tarzıyla değil, aynı zamanda diğer insanların ona karşı davranışları sayesinde de anlaşılır. Liderlik teşvik edilmesi ve yetiştirilmesi gereken bir özelliktir. Liderler yalnızca harekete geçirmezler aynı zamanda motive ederler ve yaşamı zenginleştirirler (Ellis, 2007).
- *Saygı*: Saygı kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü'nde; "Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu" olarak tanımlanmıştır.

Saygılı insanlar, diğer insanları da dikkate alarak davranan kişilerdir. Diğer kişilerle ilişki halindeyken uygun şekilde davranırlar. Çocukların saygılı davranışlar geliştirmeleri öncelikle etraftaki yetişkinlerin kendilerine saygı duymaları ve bu saygıyı çevrelerine de yansıtmaları gerekir. Çocuklarda saygı duygusunun gelişmesi için öncelikle kişilik olarak onlara saygı duyulmalı, görüşlerine önem verilmeli, istekleri dinlenmeli ve iletişim çabaları yanıtız kalmamalıdır (Balat ve Dağal, 2006: 13). Çocuklar çevrelerindeki yetişkinleri onlara ve uygun yaş düzeylerine saygı gösterdiği için, karşılıklı saygı ortamında saygı göstermeyi öğrenebilir (Lott ve diğerleri, 2000: 417).

- *Sabır*: Sabır kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü'nde; "üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi, olacak



veya gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme” olarak tanımlanmıştır. Sabırlı olmak bir insanda olması gereken en önemli özelliklerden biridir. Bunun temellerinin erken yaşlarda atılması yararlı olur. Her istediğine istediği anda ulaşan çocuk, ileriki yaşantılarında zorluk çeker ve sahip olduklarının değerini bilmez (Tuzcuoğlu, 2003: 106).

### **1.5. Dünyada Değer Eğitimi**

Değer eğitimi ABD’de en hızlı gelişen okul reformu olmuştur. Araştırmalar geçmiş birkaç sene içerisinde Amerikalıların karakter eğitimini ilk öncelik olarak okullardaki yeniden yapılanma programlarına aldıklarını ve bu toplumsal kaygının kesinlikle geçici olmadığını vurgulamaktadır. ABD eyaletlerinin yarısından fazlasında değer eğitimi teşvik edici yasalar bulunmaktadır ve 37 eyalet değer eğitimi geliştirmesini teşvik edici federal fon almaktadır (Edgington, 2002: 113).

Yurtdışında değerleri öğretmek için kişilik eğitimi adı altında zorunlu eğitim döneminin başında, yani anasınıfından başlanarak, sistemli bir program dâhilinde devam edecek şekilde geliştirilmiş pek çok program uygulanmaktadır. Bu programlardan bazıları şunlardır (Balat, 2004: 20);

\*Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi(AEGIS): Bu program, ana sınıfından altıncı sınıfa kadar olan çocuklar için Weed ve Skanchy tarafından geliştirilmiştir. Programın amacı, verimli, sorumlu ve yararlı vatandaşlar olabilmek için gerekli olan ahlaki ve temel standartları çocukların öğrenebilmelerine yardımcı olmaktır. Bu programda altı ahlaki değer üzerinde odaklanılmıştır. Bunlar; değer ve saygınlık, haklar ve sorumluluklar, dürüstlük ve adalet, gayret ve mükemmellik, dikkat ve düşünce, kişisel doğruluk ve sorumluluktur (Balat, 2005: 204).

\*Çocuk Gelişimi Projesi: Çocuk gelişimi projesi, çocukların sosyal davranış ve tutumlarını geliştirmek için üç öneriden oluşan bir programla öğretmenlere ve ailelere yardımcı olmak için ortaya konmuştur. Çocuk Gelişimi Projesi özellikle doğruluk, ilgi ve başkalarına saygı, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerini temel almaktadır ve bu sosyal değerlere ve gerekli sosyal beceriler üzerinde durmaktadır.

Çocuk gelişimi projesi, çocukların hem özel yeteneklerini hem de uygun sosyal ortamda kültürün birikmiş ahlaki değerlerini öğrenme ihtiyacını vurgular (Huitt, 2004)

\*Kişilik Eğitim Müfredatı(Character Education Institute): Program çocuklara On iki evrensel değeri öğretmek üzerine odaklanmıştır. Bunlar; onur, cesaret, inanç, dürüstlük, doğruluk, cömertlik, nezaket, yardımseverlik, adalet, saygı, özgürlük ve eşitlik. Okul öncesinden dokuzuncu sınıfa kadar kullanılmak üzere ders olarak on bir ünite programda yer almaktadır. Programın öğretiminde çeşitli eğitim teknikleri kullanılmıştır (Balat ve Dağal, 2006: 22-23).

\*Toplumsal Özen(Community of Caring): Toplumsal Özen, engellileri hedefleyen bir karakter eğitim programıdır. Sorumlu karar ve davranışların dayandığı temel olan aile, güven, sorumluluk, saygı ve özenin kabul gördüğü düşüncesini savunur. Toplumsal Özen okulları bu değerleri okul yaşamının her alanına yayar ve müfredatın bölümleri bunlardan oluşur: Grubun gelişimi, Aile ve toplum katılımı, Sosyal alanlar, Öğrenci önderliği, Eyleme koyarak öğrenme. Müfredattaki değerler özürülü öğrencileri içine alan, bütün öğrencilerin ahlaki ve akademik olarak başarılı olduğu sağlıklı ve güvenli bir eğitim ortamında gerçekleşen değerlerle, özenli bir okul ortamı yaratmaya inanır. Toplumsal özen 1982 yılında Eunice Kennedy Shriver tarafından kurulmuş ve Kanada'da 1000'in üzerinde okulda uygulanmıştır. Program araştırılmış ve başarıya ulaşmıştır. (Huitt, 2004)

\*Gerekli Zorunlu Proje(Project Essential): Gerekli-Zorunlu proje Temel Enstitüsü tarafından çocuklara yapabileceklerinin en iyisini yapmayı hedefleyen bir program olarak sunulmuştur. Gerekli-Zorunlu Projenin Müfredatı anasınıfından 12. sınıfa kadar olan çocukların özsaygı ve doğruluğunu geliştirmeye yardım eden bir okul programı olarak ortaya çıkmıştır. Gerekli-Zorunlu Proje çocukların becerilerini, davranışlarını ve hareketlerini değiştirmesine ve geliştirmesine yardım etmek için oluşturulmuştur. Öğrenciler niçin ve nasıl öğrenir. Öğrenciler: Empati, Amaca ulaşma, Gözlem, Hoşgörü becerilerini öğrenir. (Edgington, 2002: 113).

\*Çocuklar İçin Etik Müfredatı: Heartwood enstitüsü tarafından ilköğretim dönemi çocukları için edebiyat temelli kişilik eğitimi programıdır. Programın müfredatı; öğrencilerin içsel ve dışsal kaynaklardan gelen düşünceleri birbirinden ayırt etmelerine yardımcı olmayı içerir. Programda saygı, cesaret, adalet, umut, sevgi, sadakat ve dürüstlük olmak üzere yedi temel değer ele alınmıştır (Balat ve Dağal, 2006:23).

\*Hyde School: Program 25 yıldan beri uygulanmaktadır ve her çocuğun hayattaki amaç ve kaderlerini tanımlayan potansiyel bir mükemmellekle ödüllendirildiği inancıyla rehberlik etmektedir. Program, hem bireysel hem de okul olarak karakterleri özellikle cesareti, dürüstlüğü, başkalarına karşı ilgi ve saygıyı, merak ve liderliği geliştirmeyi gerektiren bir eğitim programıdır. Bu programın sonucunda; her öğrenci okul hayatının sonunda programın onlara vermek istediği zihinsel, fiziksel, ruhsal ve duygusal kazanımları gösterebilmişlerdir. Öğrencilerin %90'ının kendilerine olan özsaygıları gelişmiştir (Huitt, 2004).

\*Giraffe(Zürafa) Programı: Bu program, ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar kişilik eğitimi programı olarak geliştirilmiştir. Programda cesaret, ilgi ve sorumluluk değerlerinin çocuklara öğretilmesi hedeflenmektedir. Program içeriğinde olarak, cesaret ilgi ve sorumluluk yer almaktadır. Programda hikâyeler vardır. Hikâyelerde dinlenen karakterler tartışılır (Balat, 2005: 202).

\*Karakter Dersleri(Jafferson Center For Character Education): Karekter Eğitimi için Jefferson merkezi hem özel hem de devlet okullarında karakter eğitimini öğretme ihtiyacından dolayı 1963 yılında kurulan bir organizasyondur. Toplum sorumluluğunu, evrensel değerleri ve iyi karakter davranışlarını anaokulundan 12. sınıfa kadar öğrencilere öğretmek için dürüstlük, saygı, sorumluluk, cesaret, özen gibi değerleri sistematik bir biçimde öğretmeyi vurgulayan, programlar geliştirilmektedir. Karakter dersleri anasınıfından beşinci sınıfa kadar olan çocuklar için kişilik eğitimi programıdır. Altı temel değer benimsenmiştir. Güvenilirlik, saygı, sorumluluk, doğruluk, ilgi ve vatandaşlık (Balat ve Dağal, 2006: 23).

\*City Montessori School: City Montessori School tarafından savunulan evrensel değerlerin öğretimi, çocuğun doğuştan var olan ruhsal kapasitesini içeren bir konsept ile başlar. Bu çocuk aktivitelerinin bütünü akademik, fiziksel ve ya sosyal olabilmesi için ruhsal bir temel oluşturur. City Montessori School'da üzerinde durulan bazı değerler güvenilirlik, şefkat, alçak gönüllülük, cesaret, kibarlık ve saygıdır (Huitt, 2004).

\*Lions-Quest Programı: Anasınıfından beşinci sınıfa kadar olan çocuklara, yaşadığımız çevre içinde iyi bir vatandaş ve yaşam için gerekli olanları, eğitimciler, toplumun üyeleri ve aileler ile öğretmek için planlanmıştır. Programda dört temel alandaki davranışlar kazandırılmayı hedefler, bunlar; iç disiplin, sorumluluk, adil davranış ve diğerleriyle başa çıkma (Balat, 2005: 202-203).

\* Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (Living Values Education Program):

Bu eğitim programının amacı bireyin fiziksel, entelektüel, duygusal ve ruhsal unsurlardan oluştuğunu göz önünde bulundurarak kişinin bütünü gelişmesi için gerekli yönlendirici ilke ve araçları sağlamaktır. Eğitimcilere, destekçilere,

ailelere ve bakıcılara evrensel değerleri keşfetme ve geliştirmelerine yardımcı olmada eğitim, pratik yöntemler ve çok çeşitli deneyimsel değerlerle ilgili aktiviteler sunar (Balat ve Dağal, 2006: 24).

ABD’de çeşitli eyaletlerde uygulanan değer eğitimi programları bulunmaktadır.

Bu programlar incelendiğinde (Ekşi, 2003: 86-90);

- Florida eyaleti Alimacani İlköğretim okulunda uygulanan değer eğitimi programı, diğer gamlık, sorumluluk, sebat gibi değerleri tecrübe etme imkânlarını tanıyarak sadece nasihat içeren iyi şeyler yapmak söyleminin ötesine geçme amacını taşımaktadır. Ayrıca aylık okul personeli bülteni ve veliler için bültenler ve aylık toplantıları ile bu çalışma 1 yıl devam ettirilmiştir. Çalışma sonuçta başarıya ulaşmıştır.
- Cravens orta öğretim okulunda uygulanan karakter eğitimi programında belirlenen değerler haftalık düzeyde çeşitli araçlarla uygulanmıştır. Her günün 25 dakikasını karakter eğitimi olarak müfredata bütünleştirmişlerdir. Bu program çocuklarda olumlu değişiklikler meydana getirmiştir. (Hanson ve diğerleri, 2005).
- Allen akademisinde ise; haftanın kelimesi programı uygulanmıştır. Bu programın en temel özelliği tüm çocuklardan tüm öğretmenlerin sorumlu olmasıdır. Bu program sürecine velilerde dâhil edilmiştir. Bir başka program ise Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Ve Kültür Bakanlığının temel eğitim 3. sınıf için müfredata koyduğu “Karakter Gelişimi ve Sosyal Beceriler Eğitimi” dersidir. Bu dersin ana hedefi öğrencilerin olumlu karakter özellikleri geliştirmesine ve sosyal beceriler kazanmasına yardımcı olmaktır. Dürüstlük, adalet, özgüven, işbirliği gibi konular ve bu konularla ilgili sınıf içinde yapılabilecek etkinlikler belirtilmiştir (Hanson ve diğerleri, 2005).

## 1.6. Türkiye’de Değer Eğitimi

Değer eğitimi ile ilgili ülkemizde ki çalışmalar incelendiğinde, bu konu ile ilgili yapılmış sınırlı sayıda çalışma olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar ilköğretim ve daha üst yaş grubundaki çocukları kapsamıyla birlikte karakter eğitimi ile iç içe bir değer eğitimi geliştirmiştir.

Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçları incelendiğinde görülmektedir ki temel değerlerin kazandırılması amacı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu amaçları içerisinde yer almaktadır.

Öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması okulun temel hedefleri arasındadır (Ekşi, 2003: 81).

Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığının 2008 yılında yürüttüğü değer eğitimi projesi ülkemizde konuyla ilgili yapılmış en kapsamlı çalışmadır. Bu proje öğrencilerin ahlaki davranışlarının, öğretmen-öğrenci-aile ilişkilerinin olumlu olarak geliştirilmesi, öğrencilerde başarı ile birlikte ahlaki davranışların da önemli olduğu bilincinin geliştirilmesi ve kültürel değerlerin içselleştirilmesi amacıyla milli eğitime bağlı ilköğretim okullarında sınıf öğretmenleri sorumluluğunda uygulanmıştır.

Proje kapsamında belirlenen değerler her iki haftada bir tane olmak üzere zamana yayılarak etkinlikler ile işlenmektedir. VCD ve kitap setleri ile proje desteklenmiştir.

Projenin devamlılığı hala sağlanmaktadır, projenin hedeflerine ulaşması doğrultusunda olumlu dönütler olduğu bilinmektedir. Günümüzde de proje uygulanmaya devam etmektedir. Valilikler projeyi desteklemektedirler.

## 1.7. Değer Eğitiminde Ailenin Rolü

Aile çocuğun üyesi olduğu en küçük toplumsal kurumdur. Okul öncesi çağ çocuğunun hayatında en etkili sosyalleştirme kurumu ailedir. Ailede anne baba ve diğer bireylerin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirler.

Çocuk ilk sosyal davranışları aile içindeki etkileşimleri ile öğrenir. Aile çocuğun ilk sosyal yaşantılarını edindiği yerdir. Dolayısı ile çocuğa yöneltilen davranışlar ve ona karşı takınılan tavırlar, tutumlar, onun hem kişiliğini hem de sosyal gelişimini şekillendirmektedir. Aile çocuğun alacağı kavramları seçerek çocuğa vermekte ve sonucu değerlendirmektedir. Bu seçici ve değerlendirici süreç, çocuğun kişisel ve sosyal davranışlarıyla ilgili değer duygusunun gelişmesine neden olmaktadır(Başal, 2003: 145; Çağdaş ve Seçer, 2002: 59).

Her anne ve baba çocuğunu en iyi biçimde yetiştirmek çabasıdır. Çocuğun erdemli bir insan olarak toplumda yer alması, başarılı bir yetişkin olması kadar önemsenir. Erdemler hemen her toplumda ulaşılmaya çalışılan yüce değerler olarak bilinir. Toplumsal yaşamın düzenli gitmesi için insancıl değerlerin gücüne gereksinim duyulmaktadır (Yörükoğlu, 2000: 221).

Okul öncesi eğitim çağında bulunan çocuklar iyi birer gözlemcidirler. Anne babalarının kendileriyle, birbirleriyle ve diğer kişilerle olan ilişkilerini gözlemler. Çocuk insan ilişkilerinde önemli rol oynayan anlaşma, uzlaşma ve işbirliğine ilişkin davranışları, anne babaları ile etkileşimleri ve gözlemleri sonucunda kazanır. Onların tavır ve davranışlarını ve değer yargılarını örnek alarak taklit eder. Anne baba çocuğun sosyalleşmesi için toplumca kabul edilen uygun davranış biçimleri yönünden ona model olur (Çağdaş, Seçer, 2002: 59-60). Bu noktada yetişkinlerin olumlu rol model olmaları büyük bir önem taşımaktadır.

Her ne kadar sosyalleştirme kuramcıları ahlaki öğrenmenin başlangıçta çocuklar üzerinde ailenin etkisinden kendi ebeveyn alışkanlıklarına doğru geldiğini düşünse de, yapısal - gelişimsel kuramcılar, genellikle aile-çocuk ilişkisinin hiyerarşik tabiatının çocukların ahlaki gelişimini zorladığını ileri sürer. Bu, ahlaki muhakeme gelişiminde okul gibi sosyal kurumların ve akranların biçimlendirici rolü üzerine hâkim ilgi merkezine ve ailenin rolünün göreceli ihlaline yol açar. Sosyal etki alanı teorisine göre, çocuklar yetişkinler (aileleri, öğretmenleri ve diğer yetişkinler), akranları ve kardeşleri ile olan sosyal

deneyimleri içinden sosyal bilgi birikimlerinin yanında, etik değerleri de kapsayan değişik sosyal bilgileri birikimlerini kurar.(Smetana,2010 ).

Çocuğun sosyal yönden sağlıklı gelişebilmesi için anne babanın iyi bir model olmasının yanı sıra, çocuklarına karşı yönelttikleri tutum ve davranışlarının da önemli olduğu bilinmektedir. Anne babanın aşırı hoşgörü ve şımartıcı tutumu çocuğu yardımlaşma, paylaşma, fedakârlık gibi sosyal davranışlar geliştirmesini engelleyerek, bencil bir kişi durumuna gelmesine neden olur. Anne babaların çocuğa karşı tutarlı bir disiplin uygulamaları, çocuğun kabul edilebilecek ve kabul edilemeyecek davranışların neler olduğunu anlamasına yardımcı olur. Çocuğun toplumun kurallarına uygun davranışlar sağlamasına yardımcı olur. Çocuğun toplumun değer yargılarına ve beklentilerine uygun davranışlar geliştirmiş olması ise, onun, içinde yaşadığı sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırır (Çağdaş, Seçer, 2002: 60-65). Anne ve baba, çocuğuna karşı takındığı tutum ile en küçük sosyal birim olan aileye uyumu ve bu uyum kalıplarının kazandırılması ile çocuğun ileride karşılaşacağı sosyal çevrelerde kazanacağı değerlerin inşasına zemin hazırlamış olacaktır.

Ailelerin değerler eğitimi ile ilgili olarak dikkat etmeleri gereken nokta “model olmanın anahtar” olduğudur. Ahlaki eğitimde en etkili yöntem yetişkinin kişiliğidir. Çocukların değerleri öğrenmesinde ciddi anlamda yetişkinlerin olumlu davranışları izlemesi ve bunları kendi gözleri ile görmesi gerekmektedir (Balat, Dağal, 2006: 19).

### **1.8. Değer Eğitiminde Öğretmenin Rolü**

Değer eğitimi çabuk öğrenilebilecek bir paket program değil okul hayatının bir parçasıdır. Önemli olan nokta ise yaşa göre kaliteli karakter desteğini kimin vereceğidir. Günlük hayatta sınıflar karakteri güçlendirecek modelleyip pozitif şekle getirebilecek yerlerden biridir ve dolayısıyla da öğretmenler bu değer eğitiminin merkezini oluştururlar. Sınıftaki işlemler (sınıf stratejileri gibi) kritiktir.



Günümüzün verimli ders programları farklıdır. Eğer eğitimciler öğrencilerin pozitif karakter davranışları göstermelerini istiyorlarsa, şu çok açıktır ki eğitim sistemi olarak değişik bir düşünce tarzı sergilemek öğrencilere karakterin içinde büyüme ve saygınlık kazanma şansı verecektir. Bu da eğitimcilerin karakterin temel davranışlarına eğilmesiyle mümkündür: saygı, sorumluluk gibi. Diğer yandan, etkili öğretmenler ve okullar değer eğitimini sınıfla sınırlı tutmak yerine toplumun içinde de sürdürmelidirler. Sağlam bir temel ancak okullar aileler ve diğer araçlar değer eğitimi üstünde birlikte çalışırlarsa mümkün olur (Anderson, 2000: 139-142).

Öğretmenlerin değer eğitiminin ne olduğunu net bir şekilde anlamaları gereklidir. Değer eğitimi erdemliliği öğretmeye ilişkin gayret, çaba göstermektir. Erdemler değişmeyen, iyi insan özelliklerinden birisidir. Kişilere oldukları kadar toplum içinde güzel özelliklerdir. Adalet, dürüstlük ve sabır bazı erdemlerdir. Erdemler zaman, kültür ve kişisel tercihlerle zaman içinde aktarılan objektif ahlaki kurallardır. Her erdem üç temel kısımdan oluşur: ahlaki bilgi, ahlaki duygu ve ahlaki davranış. Öğrencilerin içindeki erdemli karakteri geliştirmek isteyen öğretmenler öğrencilerine, erdemlerin neler olduğunu, önemine saygı duymaları gerektiğini ve onlara sahip olmaları gerektiğini ve günlük hayatta onları kullanmaları gerektiğini anlatmalıdırlar (Lickona, 2001: 65).

Eğitimciler, çocukların kendi kültürlerinin kural ve eğilimleri ile adalet (doğruluk) ve insan rahatı için evrensel ahlak sorunları arasında ayırım yapmalarına yardım edebilir. Beş eğitimsel uygulama, ahlaki eğitimde öğretmenlere yol gösterir.

- Ahlaki eğitim adalet, doğruluk ve insan refahı konuları üzerine odaklanmalıdır.
- Etkif ahlaki eğitim programları, ayrı özel program ve ünite olarak ele alınmasından ziyade, müfredat programları ile bütünleşmiştir.

- Öğrenciler oldukça farklı ahlak seviyelerinde ve ahlaki ikileme karşı yaklaşık en iyi çözümlerle uyuşamadıkları zaman ahlaki tartışmalar ahlaki gelişimi yükseltir.
- Yardımcı hedef yapıları hem ahlaki hem akademik büyümenin değerini artırır.
- Sağlam, eşit ve esnek sınıf yönetim uygulamaları ve kuralları öğrencinin ahlaki büyümesine katkıda bulunur. Öğretmenler, çiğnenmiş kurallardan ve yerine getirilmemiş sosyal beklentilerden daha ziyade ahlak ihlallerinin zararlı ve haksız sonuçlarına yanıt vermelidir (Nucci,1997). Erken çocukluk dönemi uzun süreden beri çocukların ahlaki ve toplumsal değerlerin biçimlenmesinde kritik bir zaman olarak düşünülmüştür. Küçük çocukların toplumsal gelişiminde akranlarla iletişimin önemli bir rolü olduğu kabul edilmektedir(Akman, 1994,). Evde başlayan ahlak eğitimi okulda da sürer. Ancak bu ahlak dersleri yoluyla değil, öğretmenlerin örnek davranışlarıyla sağlanır (Yörükoğlu, 2000: 228).

Okul öncesi dönem çocuğun başkalarının davranışlarına ilişkin ahlaki yargılarında, bu davranışın sonucuna göre doğru olup olmadığına karar vermesi, çocuğu başkalarının haklarına tecavüz edecek türden davranışlara yöneltebilir. Öğretmen bu amaçla sınıfta öyküler okuyarak, kahramanlar hakkında tartışmalar başlatabilir düşünmeye yöneltebilir (Barth, 2004: 137). Leaming 2000 yılında edebiyat temelli eğitim programlarına yönelik yaptığı araştırmada, programın çocukların bilişsel gelişimine pozitif etkilerinin olduğunu ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının önemli bir işlevi çocukları toplumsallaştırmaktır. Eğitim kurumu çocuğa oyun içinde toplumsal bir ortam sağlamalıdır. Çocuk bu yolla toplumsal bir birey olmaya başlar. Kurallara uyan, paylaşabilen iş birliği yapan ve sorumluluk alabilen bir küçük vatandaş olmayı öğrenmektedirler (Başal, 2003: 146). Çocuk ahlak kurallarını yetişkinden öğrenirken en basit oyun kurallarını kendisi bulur ve bu kuralları kuşaktan kuşağa iletir (Yavuzer, 2005). Bu dönem çocuklarına, eğitimciler uygun disiplin yöntemleri kullanmalı, çocukların bireysel özelliklerini dikkate almalıdırlar. Değerleri yeni öğrenmeye çalışan çocuklar için disiplin problemleri ile sıklıkla karşılaşılabilir. Burada önemli olan nokta, eğitimcinin çocuğa ya da gruba uygun

özel açıklamalarda bulunması ve uygun disiplin yöntemlerini kullanmasıdır (Balat, 2005: 201). Değer eğitiminde öğretmenin rolü kolaylaştırıcılıktır. Ahlaki konularla ilgili açılan tartışma konularında şu basamaklar izlenmelidir;

- Konuyu tanıttın.
- Tartışılan konuda ön yargısı olan herhangi birisine hiçbir şekilde işaret etmeyin dikkatleri onun üzerine çekmeyin.
- Gruptaki bütün öğrencileri tartışmaya dâhil etmeye gayret edin.
- Herhangi bir öğrencinin tartışmada baştan sona baskın olmasına müsaade etmeyin.
- Gruptaki öğrencilerin diğer konuları da tartışmaları için yeri geldiğinde sorular sorun.
- Tartışmanın sonuç bölümünde öğrencilerin yaptığı değerlendirmelerin hepsine teker teker değinerek onların yorumlarını tekrar değerlendirin.
- Öğrencilerin bilinçli ve sorumlu seçimler yapmalarının değerini anlamalarında onlara yardımcı olun.
- Öğrencilerin çeşitli problem çözme tekniklerini araştırmalarını destekleyin. (Başal, 2003: 146).

Johansson 2001 yılında İsveç'te çocuklarla dürüstlük üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin stratejilerini incelemiştir. Bu çalışmanın genel amacı çocukların ifade ettikleri ahlaki değerlere öğretmenlerin nasıl dikkat ettiklerini araştırmaktır.

Öğretmenler çocuklarda hangi değerleri geliştirmek isterler ve hangi değerlerin gelişimini teşvik ederler. Sonuçlardan anlaşılmaktadır ki öğretmenlerin bu konudaki stratejileri çocukların dürüstlüğü nasıl öğrendikleri hakkındaki fikirleriyle, farklı ahlaki sorular ve dürüst çocuğu oluşturan öğeler hakkındaki düşünceleriyle ilgilidir.

Yapılan analizler sonucunda çocukların dürüstlüğü nasıl öğrendiğine dair bazı ana perspektifler ortaya çıkmıştır. Öğretmenler çocukların dürüstlüğü öğrenmelerine empati, diğerlerinin görüşlerini anlama, modelleme ve kısıtlamalar yollarıyla yardımcı olurlar. Diğer bir görüş ise, çocukların ahlaki yeteneklerinin sınırlı olduğunu iddia etmektedir (Johansson, 2002).

Davidson ve Stokes (2001) Kuzey Alabama'daki devlet okullarında öğretmenlerin değer eğitimi bakış açılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin değer eğitimi bakış açılarının olumlu olduğu, yöneticilerin ise öğretmenlerden daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya katılan eğitimciler göre öğrenciler değer eğitiminden ötürü, iyi vatandaşlık özelliklerine sahiptirler.

Wood ve Roach'ın Kuzey Dakota'daki kırsal alandaki okul yöneticilerinin değer eğitimi ile ilgili algılamalarını belirlemek için yapmış oldukları araştırmada yöneticilerin değer eğitimi destekleyici olduklarını ve aile ve öğretmenlerin değer eğitimi destekledikleri kanısında olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca bu araştırmada yöneticilere göre en önemli 5 değer eğitimi değeri sorumluluk, dürüstlük, iyi vatandaşlık, saygı ve işbirliği olarak tespit edilmiştir(Wood, Roach, 2000).

### **1.9. Değer Eğitiminin Müfredattaki Yeri**

Değer eğitimi okulda ayrı bir müfredat olarak değil, tam aksine okulun bütün ders programlarına bütünleşmiş bir müfredattır. Bu sebeple değer eğitimi “fast food” tarzı sabit bir program olarak düşünülmemeli, daha ziyade okul yaşamının bir parçası olmalıdır. Sınıf günlük tabanda olumlu karakter değerlerinin pekiştirildiği, modellendiği ve uygulandığı bir mekân olabilmelidir (Ekşi, 2003: 81). Basit bir şekilde müfredatın içinde araya eklenen “özel” programlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin çok genel amaçları ile birbirine uymayan hale getiren içsel yapaylık ve kopukluk sağlar. Bu gibi programların ömürleri genelde

kısadır. Kendisinin bu tarz ilk programlarından birisi hakkında Lawrence Kohlberg (1995), “müdahale operasyonu bir başarı iken, hasta ölmüştür” ifadesini kullanmıştır. Bir sene sonrasına, araştırma yükümlülüğü bittikten sonra tek bir öğretmenin bile ahlaki tartışmada çalışmaya devam etmediğini görülmüştür (Nucci, 1997).

Eğitimde karakter gelişimini nihai bir hedef olarak belirlememize karşın, okullarda en fazla zaman ayrılan bilgiye ulaşma süreci, karakterden tamamen bağımsız olarak düşünüldüğünde, okullardaki ahlak eğitimi pratik olarak umutsuz hale gelecektir. Bu koşullar altında ahlak eğitimi kaçınılmaz olarak soru-cevap, açıklama ve örneklerle aşılana çalışılacak ahlak dersleriyle sınırlı kalacaktır. Okullardaki ahlak eğitimi sorunu, asıl olarak dürtüler ve alışkanlıklarla bağlantılı bilginin sunulması sorunudur. Çünkü bilgisine ulaşılan herhangi bir olguyu kullanmak, onun bağlantılarını kurmayı gerektirir (Dewey, 2004).

Eğitim müfredatındaki sosyal yaşamdaki standart faktörleri temsil ettiği sürece sosyal değerleri de yansıtır. Eğitim müfredatındaki çalışmaların sosyal hayattan koparılması halinde, ulaşılan bilginin sadece teknik bir değeri olacaktır. Ulaşılan bilginin sosyal anlamının kavranılması halinde ise çalışmalar, ahlaki ilgiyi besleyecek ve ahlaki bir bakışın geliştirilmesini sağlayacaktır (Dewey, 2004: 379).

Viadero (2003), değerler eğitimi programları 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. City Montessori School programının sonuçları göstermiştir ki programa katılan öğrencilerin daha paylaşımcı, işbirliğine açık ve birbirlerine karşı daha duygusal, ilgili ve destekleyici oldukları grlmştir. Çocuklar daha sosyal, problem çözen beceriler ve stratejiler göstermişlerdir ve genel olarak belli demokratik değerlere bağlıdırlar. Programa katılan çocuklar daha fazla kendilerini gösterme sorumluluğu göstermişlerdir. Çocuklar, bir grubun bütün üyelerinin grubun kararlarına ve aktivitelerine katılma haklarının bilinci içersinde bütün sunumlara ve aktivitelere daha fazla katılmışlardır. zet olarak, ocuk Gelişimi Projesi'ndeki bütün öğretmenler çocuklara sınıf içersinde nasıl doğru, dikkatli ve sorumluluk bilinci içersinde olunması gerektiğini öğretmişlerdir. Ayrıca ğretmenler çocukların, temel sosyal değerlerin önemini ve anlamını tartışmalarına ve düşünmelerine, bu değerleri ilk olarak sınıfta, okulda, aile ortamında ve toplumda uygulamalarına fırsat vermişlerdir (Huitt, 2004).

Erken ocukluk döneminde kişilik gelişiminin önemli orandan tamamlandığı düşünüldüğünde ve M.E.B. Okul ncesi Eğitim'in amaçları incelendiğinde, okulöncesi kurumlarında değer eğitimi vermenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ancak günümüzde değer eğitiminin sistematik bir şekilde hazırlanmış program aracılığıyla verilmediğine rastlanmıştır. Bu nedenle Okul ncesi dönemde karakter eğitimini içeren, yaş gruplarına uygun olarak eğitim müfredatlarında değerler eğitimine planlı ve sistemli bir şekilde yer verilmesi son derece önemlidir.

### **1.11. Amaç**

Kişiliğin temellerinin atıldığı okulöncesi dönemde ahlak değerlerinin kazanılması, çocuğun ruhsal gelişimi, kişiliğinin oluşumu ve bilişsel gelişimi açısından son derece önemlidir. Okul öncesi dönemde çocukların ahlaki değerleri kazanım düzeylerinin tespit edilmesi, yetersiz ahlaki değer yapılarının belirlenmesi ve konu ile ilgili yapılacak araştırmalara geçerli ve güvenilir bir ölçüt sağlanması açısından; bu araştırma çocukların ahlaki değer yapılarını değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği'ni geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

#### **Alt Amaçlar**

Ankara Örneğinde Anaokuluna Devam Eden “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”;

1. Geçerli midir?

2. Güvenilir midir?

### 1.12. Önem

Günümüz dünyasında akademik başarı kadar, çağdaş yaşamın vazgeçilmezi haline gelen dürüstlük, saygılı olma, etik değerlere uyma, rahat iletişim kurma, insan ilişkilerine özen gösterme, nezaket kurallarına uyma, temizlik, güven vb. kavramlar da ön plana çıkmaktadır. Birey bir bütün olarak ele alınmakta, insanı insan yapan özelliklerin geliştirilmesine çaba harcanmaktadır.

Eğitimin en önemli amacı, kişisel, sosyal uyum için gerekli becerilerin, kişiye kazandırılmasıdır. Aile de bu işin başlangıç noktasıdır. Sosyal bir gerçeklik olarak her aile, değerlerini çocuklarına bilinçli ya da bilinçsiz olarak aktarmaya çalışır. Burada önemli olan hangi değerleri, hangi yaşta ve nasıl aktarılacağıdır. Değer eğitimi doğru ve yetkin bir şekilde yapıldığında, kuşkusuz bireyin gelişimine önemli katkıları olmaktadır. Bugün sahip olduğumuz yanlış inanışların çoğu çocukluk döneminde aldığımız yanlış bilgilerden kaynaklanmakta, birçok saplantılı fikir hatta bu konularda işlenen suçlar değer eğitiminin doğru yapılmamasından kaynaklanmaktadır.

Eğitim bireye onun ihtiyaç duyduğu anda, içtenlik ve samimiyetle, abartısız verilmelidir. Temel insani ve evrensel değerler, tüm dünyanın onayladığı değerlerdir. Kişiden kişiye değişebilecek değerler konusunda baskıcı olmamalı, birçok değişik inanışlardan bahsederek çocuğun kendi bakış açısını oluşturması sağlanmalıdır. Öğretilecek değerlerin adı ne olursa olsun, çocuk kendi yaşına göre bu değeri algılayacak ve yorumlayacaktır. Çocukluk döneminde kazandırılacak belli başlı davranışlar şunlar olabilir:

Güven, ikna etme, saygı duyma, hakkını koruma, savunma, teşekkür etme, yardım isteme, özür dileme, sorumluluk alma, izin isteme, paylaşma, karar verebilme, problem çözebilmedir.

Bu becerileri kazanmada okul öncesi eğitimin önemi çok fazladır. Kişiliğin çok önemli bir bölümü 0-6 yaş arasında gelişmektedir. Burada okul aile arasında yapılacak işbirliği ve ailenin tutumu çok önemlidir. Değer eğitimi için öncelikle “zaman” ayrılmalıdır. İkinci olarak, aile fertlerinin, sosyal becerilerin gelişmesi ve kalıcı olması için ev ve diğer ortamlarda benzer tutum ve davranışları “tutarlı” bir biçimde sergilemeleri gereklidir. Üçüncü olarak da çocuk model



görerek öğrendiğinden, toplumda benzer olayların, resimlerin, kişilerin çocuğa gösterilmesi, gözlemlenmesi önemlidir.

Sosyal becerileri gelişmeyen çocukların uyumsuzluk ve suç işleme oranlarının arttığı düşünüldüğünde, bu işe gereken önemin verilmesi ve öncelikle yetişkinlerin çocuklara “model” olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Bu nedenle çocukların içinde bulunduğu her ortam dikkatle değerlendirilmelidir.

Ayrıca konu ile ilgili literatür incelendiğinde, çocukların ahlaki değer yapılarını değerlendirmeye yönelik Türk çocuklarına uygulanmış bir ölçeğin olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada Değer Yapısını Belirleme ölçeğinin geliştirilerek Türk çocuklarına uygulanması okul öncesi eğitim alanındaki eksikliği gidermesi ve alana katkı sağlaması yönünden önemlidir.

### **1.13. Sayıtlar/ Varsayımlar**

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir;

- 61-72 aylık çocukların ahlaki değer yapılarına ilişkin özelliklerinin “61-72 Aylık Çocukların Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”ne objektif olarak yansıdığı varsayılmıştır.

### **1.14. Sınırlılıklar**

Bu araştırma “Ahlaki Değer Yapısını Belirleme” ölçeğinin geliştirilmesi çalışması ve Türk çocuklarına uygulanması konusunda, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde yapılacaktır.

Araştırma;

- Ankara merkez ilçelerindeki M.E.B’ e bağlı resmi bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.
- Normal gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır.
- Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği’nin puanları ile sınırlıdır.

### 1.15.Tanımlar

- Karakter: Kişiyeye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel faaliyetine çevrenin verdiği değerdir (Çağdaş ve Seçer, 2002: 96).
- Karakter eğitimi: Karakter eğitimi yaygın olarak, öğrencilerde temel etik değerleri anlama, onlara bağlılık ve bu değerlere göre davranma eğilimini geliştirme sürecidir (Milson ve Ekşi, 2003: 100).
- Okul Öncesi Eğitim: İlköğretim çağına kadar olan çocukların zihin, beden, duygu ve sosyal gelişimlerini sistemli bir ortam içinde sağlayan, iyi davranışlar kazandıran, yeteneklerin gelişmesine yardımcı olan ilköğretime hazırlayan eğitim evresidir (Ural, 1996: 13).
- Ahlak; iyi ve kötü davranışlar bütünüdür ve insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallardır. (Kulaksızoğlu, 1995: 185)
- Değer; Bir varlığın psikolojik, sosyal, ahlaki ve estetik açıdan taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı davranışlar değerlerin niteliğini belirten belirli bir durum ve şartlara bağlı kalmaksızın, arzu edilen, yararlı görülen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslardır (Şirin, 1993: 4 ).
- Tutum; Doğrudan gözlenmese de davranıştan önce gelen hareketlerimizi yönlendiren bir yapı olarak görülmektedir. (Arkonaç, 1998: 170)
- Norm; bir sosyal birimin üyeleri için tutum ve davranışların yayılımını tarif eden, grup üyelerinin nasıl davranması gerektiğine dair belirli kurallar tespit eden, bireylerin kendi çevrelerini yapılandırmalarına ve hakkında tahminler yapabilmelerine yardımcı olan, grup içerisinde davranışın düzenlenebileceği ortalama bir davranış şeklidir. (Arkonaç, 2003: 44-45)

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Beatrice ve Whiting (1975), Sekiz ülkede çocukların yardımseverlik, bencillik davranışları üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma araştırmacılar tarafından yeniden analiz edilmiş ve araştırmaya beş tane daha ülke eklenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Amerikan çocukların daha fazla bencil, daha az yardımsever oldukları saptanmıştır. En fazla yardımsever olan çocukların geldikleri toplumların özellikleri ise şu şekilde sıralanmıştır: çocuklara aile içinde küçük görevlerin (kardeşe bakmak, yemek hazırlamak gibi) yüklendiği toplumlar, çocukların çalışırlarsa aile ekonomisine yardımcı olabildikleri toplumlar, ev içi ve ev dışı pek çok sorumluluğa sahip olan annelerin olduğu toplumlar ve aile otoritesine saygı duyan çocukların bulunduğu toplumlar (Akt: Çağdaş, Seçer, 2002: 134).

Morgan (1984), yılında yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği verilerle, yardımseverlik ve diğer gamlık davranışında bulunan modelin, o anda çocuğa ne yaptığını açıklarsa, o olumlu sosyal davranışın çocuk tarafından model alınacağını ortaya koymuştur (Akt: Çağdaş, Seçer, 2002: 73).

Crowther, (1995), araştırmada anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan çocuklarla sekiz aylık bir eğitim periyodu uygulanmıştır. Bu süre içinde kütüphane görevlisi öğretmen ve aile ile yapılan çalışmalarda 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.

Dilmaç (1999), yaptığı araştırmada ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine insani değerler eğitimi vermiş ve bu eğitimim etkililiğin, ahlaki

olgunluk ölçeği ile sınımıştır. Yapılan çalışma sonucunda insani değerler eğitimi programının ilköğretim kademesindeki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna varmıştır.

Bonnic (2000), tarafından yapılan bir araştırmada karakter eğitimi okul öncesi sınıf ortamına saygıyı, sorumluluğu ve işbirliğini temel alarak yerleştirilmeye çalışılmıştır. Karakter eğitiminin ihtiyaçlarını ortaya koymak için ve gelişimi belgelendirmek için annelere ve öğretmenlere bir davranış listesi verilmiştir. Proje esnasında anekdotlar teybe kaydedilmiştir. Projede demokratik bir sınıf oluşturmada öğretmen davranışının model olması, karakter eğitiminin programa dahil edilmesi, çoklu zekanın kullanımı ve işbirliği aktiviteleri ve ayrıca öğrenme sürecine ailenin dahil edilmesiyle birlikte gerçek yaşam şartlarının sınıf ortamına getirilmesine özellikle yer verilmiştir. Verilen eğitimin sonunda bazı çocuklarda gelişme kaydedildiği gözlenmiştir ancak müdahalelere biraz daha fazla zaman ayrıldığında çok daha başarılı sonuçlar alınacağını düşünülmektedir.

Carlson, Johnson, ve Swift (2000), araştırmada öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi için bir program geliştirilip üç değişik okulda dördüncü, altıncı sınıf ve özel eğitim sınıflarına uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; pozitif karakter özelliklerinin kuvvetlendirilmesi, davranış bozukluklarını azaltmıştır. Fakat bu araştırma öğrencilerin başkalarına saygı duyma konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir

Leaming (2000), edebiyat temelli değerlere ilişkin kitaplardan oluşan kişilik eğitimi programlarına yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya, Amerika'da farklı bölgelerde edebiyat temelli kişilik eğitimi program uygulayan birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan 965 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları, programın çocukların bilişsel gelişimine pozitif etkileri olduğunu, duygusal ve davranışsal sonuçların ise oldukça kompleks olduğunu göstermektedir (Akt. Balat, 2005)

Wood ve Roach (2000), Kuzey Dakota'daki kırsal alandaki okul yöneticilerinin karakter eğitimi ile ilgili algulamalarını belirlemek için yapmış oldukları araştırmada yöneticilerin karakter eğitimini destekleyici olduklarını ve aile ve öğretmenlerin karakter eğitimini destekledikleri kanısında olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca bu araştırmada yöneticilere göre en önemli beş karakter eğitimi değeri sorumluluk, dürüstlük, iyi vatandaşlık, saygı ve işbirliği olarak tespit edilmiştir

Burke (2001), okullardaki öğrenim çevresini geliştirmek için karakter eğitimi programının etkilerini incelediği araştırmada (ilköğretim kademesinde) karakter eğitimi programı sekiz anahtar kelime çerçevesinde düzenlenmiştir. Bunlar; saygı, sorumluluk, vatandaşlık, yardımseverlik, adil olma, başkasının bakış açısını alma, dürüstlük, esnekliktir. Bu karakter özellikleri müfredatla birleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda karakter eğitimi programının, öğrenci etkileşimini pozitif etkilemekte olduğu görülmüştür.

Covell ve Howe (2001), yılında yayınlanmış bir makalelerinde on üç-on beş yaş arasındaki çocuklara altı aylık bir sürede beş ayrı okulda verilmiş çocuk haklarına ilişkin programdan bahsedilmiştir. Bu programın özelliği, değerler eğitimi yöntemleri arasında en kullanışlı olanlardan birinin çocuk haklarına yönelik eğitim olduğu ve çocukların kendi haklarına ilişkin inançlarının diğerlerinin haklarına yönelik tavırlarını da etkileyebildiğidir. Eğitim programı deneysel olarak irdelenmiştir. Program çocuk merkezli olarak uygulanmıştır. Bu program neticesinde program almayan yetişkinlere göre program uygulananlar daha yüksek kendine güven göstermişler, akranlarının ve öğretmenlerinin desteğini daha fazla hissetmişler ve başkalarının haklarına karşı daha saygılı olmuşlardır.

Davidson ve Stokes (2001), Kuzey Alabama'daki devlet okullarında öğretmenlerin değer eğitimine bakış açılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin değer eğitimine bakış açılarının olumlu olduğu, yöneticilerin ise öğretmenlerden daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya katılan eğitimcilere göre öğrenciler değer eğitiminden ötürü, iyi vatandaşlık özelliklerine sahiptirler

Johansson (2001), yılında İsveç'te çocuklarla dürüstlük üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin stratejilerini incelemiştir. Bu çalışmanın genel amacı çocukların ifade ettikleri ahlaki değerlere öğretmenlerin nasıl dikkat ettiklerini araştırmaktır. Öğretmenler çocuklarda hangi değerleri geliştirmek isterler ve hangi değerlerin gelişimini teşvik ederler. Sonuçlardan anlaşılmaktadır ki öğretmenlerin bu konudaki stratejileri çocukların dürüstlüğü nasıl öğrendikleri hakkındaki fikirleriyle, farklı ahlaki sorular ve dürüst çocuğu oluşturan öğeler hakkındaki düşünceleriyle ilgilidir. Yapılan analizler sonucunda çocukların dürüstlüğü nasıl öğrendiğine dair bazı ana perspektifler ortaya çıkmıştır. Öğretmenler çocukların dürüstlüğü öğrenmelerine empati, diğerlerinin görüşlerini anlama, modelleme ve kısıtlamalar yollarıyla yardımcı olurlar. Diğer bir görüş ise, çocukların ahlaki yeteneklerinin sınırlı olduğunu iddia etmektedir. Pedagogların dürüstlük ile ilgili işleri, teşvik etme ve destek olmanın yanı sıra yetişkinlerin büyük saygı duydukları ahlaki değerlere aykırı davranış gösteren çocuklara yönelik kısıtlama ve suçlama yapmayı da içermektedir. Her şeyden önce pedagogların savundukları ya da korudukları başkalarının bütünlüğüne ve sahip olduklarına saygı, cömertlik ve insanların iyiliği gibi değerlerdir. Aynı zamanda yetişkinler bu değerleri kendi davranışlarıyla ihlal ederler

Milson (2001), yılında öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki yetkinliklerini ölçmek amacıyla yaptığı araştırmada (CDEBI), ilköğretim öğretmenlerinin yüksek düzeyler sergilediklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin demografik özellikleri ve eğitim düzeyi ve okutulan sınıf açısından da öğretmenlerin yetkinliklerini analiz etmişler ve bu noktada,

eğitimini dini, özel kolej ya da üniversitelerden alan öğretmenlerin devlet okullarından mezun olan öğretmenlerden daha yetkin olduklarını tespit etmişlerdir

Revell (2002), araştırmada Chicago'daki Amerikan devlet okullarında vatandaşlık ve karakter eğitimi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma çok farklı okul ve yaştaki 700 çocuğun üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre; birbirine yakın eğitim materyalleri, eğitim ortamları ve eğitim programlarına rağmen çocukların karakter eğitimi hakkında verdikleri cevaplar farklılık göstermektedir. Bu farklılığın; okul tipinden kaynaklandığı düşünölmektedir.

Ekşi ve Milson (2003) Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalasının (CDEBI) uyarlama çalışmasının sonuçlarında, öğretmenlerin karakter bozukluğuna sahip olan öğrencilere karakter eğitimi verme konusunda kendi yetenekleri hakkında kuşkuları bulunduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca bu araştırma, hizmet içi eğitim ve karakter eğitimi konferanslarının öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ve üniversiteye dayalı eğitimin öğretmenin yetkinliği konusunda hiç bir önemli teşvik içermediğini göstermiştir

Güven (2003), Ahlâk eğitimiyle ilgili yapılan alan araştırmalarından biri olan çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ahlâk ve tarih eğitimi ilişkisi üzerine görüşlerini tespit etme amacı güdülmüştür. Araştırmada iki ayrı evren üzerinde çalışılmıştır. Birinci evren Sakarya ilinde görevli 103 sosyal bilgiler öğretmeni, ikinci evren ise, aynı ilde Adapazarı Namık Kemal İlköğretim Okulunun altıncı ve yedinci sınıflarındaki 83 öğrencisidir. Elde edilen bulgular; sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularını işlerken ahlâkî davranışlar kazandırmaya çalıştıklarını göstermiştir. Araştırmaya katılanlar ahlâk konularının sadece din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde verilmemesi gerektiğini ve tarih konularında da ahlâkî değerlerin kazandırılabilereğini belirtmişlerdir.

Ancak kitaplarda ahlâkî konular içeren okuma parçalarının az olduğu ve öğretmenlerin ahlâkî davranış kazandırmak için hikâye ve fıkra anlatma yöntemini az kullandıkları görülmüştür.

Viadero (2003), değerler eğitimi programları araştırmasında, işbirliği, sorumluluk, empati, iç kontrol ve savunmacılık gibi beş alanda çocuklarla çalışmıştır. Araştırma sonucunda çalışmanın yapıldığı sınıfta çocukların problem davranışlarında azalma olduğu, eğitimcilerin daha güvenli olduğu ve akademik başarıda artış olduğunu belirtmişlerdir.

Ada, Baysal ve Korucu (2005), sınıf öğretmenleri ile karakter eğitimi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf içindeki olumsuz durumlara gösterdikleri tepkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi konusunda desteklenmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır

Yazıcı (2005), Makalede yazar ahlâk eğitiminde örtük programın rolü ve etkilerini Kohlberg'in görüşleri doğrultusunda açıklamaya çalışmıştır. Çalışmada özellikle ahlâk eğitiminin bir ders biçiminde ve otoriter bir tarzda verilmesinin yetersizliğine dikkat çekilmiş bu konuda örtük programın önemini açıklanmıştır. Ülkemizde geliştirilen yeni ilköğretim programlarının ahlâkî değerlerin öğrencilere kazandırılması konusunda yeni bir anlayış getirdiğini söyleyen yazar bu programda yer alan ahlâkî değerlerin öğrencilere kazandırılabilme derecesini Kohlberg'in örtük program konusundaki görüşleri doğrultusunda tartışmaya açmıştır.

Gökçek (2007), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimi alan beş, altı yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Karakter Eğitimi



Programı”nın etkililiğinin sınanması için, “Öğretmen Davranış Kontrol Listesi”, “Aile Davranış Kontrol Listesi” ve “Aile Bilgi Formu” kullanılmıştır. Eğitim programı, seçilmiş olan yedi anahtar değer (saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır) için hazırlanmış olan etkinliklerden oluşturmaktadır. Örneklem grubunda 44 çocukla yapılan çalışmada, deney ve kontrol grubuna önce ön test uygulanmış, daha sonra eğitim programının yedi haftalık kısmı uygulanmış ve deney ve kontrol grubuna ara test uygulanmıştır. Ara testten sonra üç haftalık eğitim programına devam edilip onuncu haftanın sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Üç ölçüm arasındaki ilişki test edilmeye çalışılmıştır. Uygulanan eğitim programının sonuçlarına bakıldığında programda yer alan tüm değerlerde olumlu davranış değişikliği görülmüştür.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırma, anaokuluna devam eden çocukların ahlaki değer yapılarını belirlemek üzere geliştirilmiş olan “61-72 Aylık Çocuklar İçin Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği” nin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın evreni, uygulandığı örneklem grubu, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Anaokuluna devam eden çocukların ahlaki değer yapılarını belirlemek üzere geliştirilmiş olan “61-72 Aylık Çocuklar İçin Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği” nin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan bu araştırma genel tarama modelindedir.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar; 2007: 79).

Araştırmada, evrenden tabakalama örnekleme yöntemi ile seçilen örneklem grubu üzerinde 61-72 Aylık Çocuklar İçin Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden ve normal gelişim gösteren 61 – 72 ay arasındaki çocuklar oluşturmuştur. Araştırmada evreni temsil edecek örnekleme belirlemek için, Basit Rastgele Örneklem formülü kullanılmıştır.

Araştırmada Basit Rastgele Örneklem formülüne göre, örneklem seçiminde kullanılan temel ölçüt 61-72 aylık çocuk sayısıdır. Bu amaçla öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü okul öncesi eğitim verilerine bağlı olarak Ankara ili merkez ilçelerine bağlı 61-72 Aylık Çocukların devam ettiği bağımsız anaokullarının listesi ve çocuk sayıları elde edilmiştir. Daha sonra, bu okulların ilçelere dağılımları incelenmiş, her ilçedeki okul sayısı ve öğrenci kapasitesi göz önüne alınmıştır. Her merkez ilçe, bir alt evren olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın örnekleminin oluşturulmasında, listede bulunan okullar arasından Milli Eğitim Müdürlüğü'nün belirlemiş olduğu alt, orta ve üst olarak farklı sosyoekonomik ve sosyo-kültürel düzeyde aileleri ve çocukları temsil eden okullar arasından, Basit Rastgele Örneklem formülü yöntemine göre, araştırmanın uygulanacağı okullar seçilmiş ve istatistiksel hesaplamalara bağlı olarak araştırmaya dahil edilecek çocuk sayılarına ulaşılmıştır.

Örnekleme dahil olma kriterleri şunlardır:

- Araştırma verilerinin toplandığı tarihler arasında çocukların Ankara il merkezinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı bağımsız anaokullarına kayıtlı olarak devam ediyor olmasıdır.
- Araştırma verilerinin toplandığı tarihler arasında çocukların kronolojik yaşlarının 61 - 72 aylar arasında olmasıdır.

Bu çalışmada uygulama yapılacak örnek hacmi Basit Rastgele Örneklem formülü yardımı ile hesaplanmıştır. Basit Rastgele Örneklem formülüne göre örnekleme alınan çocuk sayılarının istatistiksel hesaplamaları aşağıdaki şekildedir.

Basit Rastgele Örneklem formülü :

$$n = \frac{N \times t^2 \times (pxq)}{d^2 \times (N) + t^2 \times (pxq)}$$

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü = 5093

d: Tolerans düzeyi ( duyarlılık) = 0,04

t: Güven aralığı (0.05 kabul edilmiştir) = 1,96

P=Q: 0,04

n = 537 kişi olarak bulunmuştur.

Ankara il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokullarına devam eden, normal gelişim gösteren 61-72 aylık çocuklar arasından basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak, uygun istatistiksel sayıda seçilen 278 kız ve 275 erkek çocuk bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Örneklem büyüklüğü belirlenirken her bir madde için en az beş denek olması gerekliliği de dikkate alındığında  $108 \times 5 = 540$  olarak hesaplandığı görülmektedir. İki yöntem ile de aynı veya birbirine çok yakın örnek hacmi elde edilmektedir.

Yapılan istatistiksel hesaplamalarda, Ankara merkez ilçelerine bağlı bağımsız resmi anaokullarından belirlenen okul ve çocuk sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**  
**Örneklem Grubundaki Okulların ve Çocuk Sayılarının Dağılımı**

İlçeler	Okullar	5-6 Yaş Çocuk Sayısı	Örnekleme Alınan Çocuk Sayısı
Altındağ	Koza anaokulu	76	67
Yenimahalle	Öğretmenim Anaokulu	61	57
Yenimahalle	Tomurcuk Anaokulu	73	62
Sincan	Sincan Anaokulu	67	62
Sincan	Lale Anaokulu	62	60
Çankaya	Zübeyde Hanım Anaokulu	69	60
Çankaya	Atatürk anaokulu	61	56
Etimesgut	Çiğiltepe Anaokulu	64	62
Etimesgut	Gelincik Anaokulu	66	66
<b>TOPLAM</b>		<b>599</b>	<b>553</b>

Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız yedi anaokulundan toplam 553 çocuk katılmıştır. Belirlenen örneklem üzerinde “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanmasında Genel Bilgi Formu, 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkındaki bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu ve geçerlik-güvenirlik çalışmasını yapmak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen üzerinde “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

##### **3.3.1.1. Genel Bilgi Formu**

Genel Bilgi Formu araştırma kapsamına alınan çocukların aileleri ve kendileri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Genel Bilgi Formu, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süreci, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, meslekleri, yaşları gibi bilgilerin ortaya konulmasına yönelik soruları içermektedir (Ek, 1). Genel bilgi formları her çocuk için araştırmacı tarafından okullardaki çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı olarak doldurulmuştur.

##### **3.3.1.2. 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği**

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” araştırmacı tarafından 2009 yılında geliştirilmiştir. “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” değer yapılarının değerlendirilmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir.

61-72 aylık çocukların ahlaki gelişimleri ve değer gelişimleri ile ilgili alan yazın taraması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Yurt içi ve yurt dışı literatürü

incelemeleri sonucu 61-72 aylık çocuklara yönelik bir çalışma olan Bandura tarafından geliştirilen Ahlaki Ayırma Ölçeğine rastlanmıştır. Bu ölçek incelenmiş ve bu ölçek çıkış noktası kabul edilerek alt boyutlar belirlenmiştir. İlgili literatür çalışmalarına dayanarak alt boyut maddeleri oluşturulmuştur. Bu maddelerden madde havuzu oluşturuldu ve maddeler yeniden gözden geçirilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri temel alınarak ölçeğin maddeleri belirlenmiştir.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması için örneklem seçimi gösteren 61-72 aylık çocuklar arasından basit rastgele örneklem formülü kullanılarak, uygun istatistiksel sayıda seçilen 553 kız ve erkek çocuk, bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın örnekleminin oluşturulmasında, listede bulunan okullar arasından (Koza Anaokulu, Tomurcuk Anaokulu, Atatürk Anaokulu, Zübeyde hanım Anaokulu, Lale Anaokulu, Sincan Anaokulu, Çiğiltepe Anaokulu, Gelincik Anaokulu, Öğretmenim Anaokulu ) Milli Eğitim Müdürlüğünün belirlemiş olduğu alt, orta ve üst olarak farklı sosyo-ekonomik ve sosyokültürel düzeyde aileleri ve çocukları temsil eden okullar arasından, basit rastgele örnekleme formülüne göre veri toplama araçlarının uygulanacağı okullar seçilmiştir. Bu okullardaki öğretmenlerden çocuklar üzerindeki son üç aylık gözlemlerine dayanarak her çocuk için ölçeği doldurmaları istenmiştir.

Türkiye’ de ilk kez geliştirilen ve kullanılan “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” nin içerik organizasyonu aşağıda belirtilmiştir. “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” alt boyutları ile madde sayıları şu şekildedir.

Alt Boyutlar:

*\*Adalet: 13 Madde*

*\*Sorumluluk: 15 Madde*

*\*Nezakət: 12 Madde*

*\*Yardıms severlik: 13 Madde*

*\*Özgüven: 15 Madde*

*\*Liderlik: 15 Madde*

*\*Saygı: 13 Madde*

*\*Sabır: 12 Madde*

Buna göre “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” sekiz alt boyut toplam 108 maddeden oluşmuştur.

### **61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeğinin Uygulanması**

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” nin sessiz ve rahat bir ortamda uygulanması önerilmektedir. Ölçek öğretmenlerin çocuklar üzerindeki son üç aylık gözlemlerine dayalı olarak öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Ölçeğin maddeleri beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Maddeler olumlu, olumsuz olma durumlarına göre birden beşe kadar puanlandırılmıştır. Ölçeğin tümünün uygulanması her çocuk için 15-20 dakika arasında sürmüştür. Her alt boyut için ham puan, alt boyut maddelerin puan toplam sayısıdır.



### 3.3.2. Veri Toplanma Yöntemi

Araştırmanın verileri “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” ve çocuklara ilişkin kişisel bilgileri içeren genel bilgi formu ile toplanmıştır. Verilerin toplanması aşağıdaki aşamalarda gerçekleşmiştir.

Birinci aşama; Ahlaki değer eğitimi ve gelişimi ile ilgili alan yazın incelenerek sekiz alt boyuta karar verilmiştir. Bu alt boyutlara ilişkin madde havuzu gözden geçirilerek alt boyutlara uygun şekilde dağılımları yapılmıştır. Buna göre ölçek sekiz alt boyut ve 108 maddeden oluşmuştur.

İkinci aşama; Ölçeğin kapsam geçerliğini gerçekleştirmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Okul öncesi eğitim alanında beş akademisyen ve iki okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam yedi uzamanın görüşlerine sunulmuştur ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçek Uygulamaya hazır hale gelmiştir. (Ek,3)

Üçüncü aşama; “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” nin, Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Yenimahalle, Altındağ, Sincan, Etimesgut ilçelerinde yer alan bağımsız anaokullarına devam eden 61-72 aylık çocuklara uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek,2).

Dördüncü aşama; “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”nin geçerlik-güvenirliğinin yapılmasının amaçlandığı araştırmada, 2009–2010 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında Ankara merkez ilçelerinde örneklem alınan resmi bağımsız ana okullarının araştırmaya katılmaya gönüllü olan yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülerek, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve ölçek öğretmenlere uygulanmaya başlanmıştır. Genel Bilgi Form’ları araştırmacı tarafından okullardaki çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı kalarak doldurulmuştur.

Beşinci aşama; “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”nin ölçülmek istenen değer bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirleyebilmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Zübeyde Hanım Anaokulunda 61-72 aylık 60 çocukla 08.03.2010 – 28.03.2010 tarihleri arasında ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçek, araştırmacının bizzat kendisi tarafından öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama sessiz bir ortamda, öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeği dolduracak olan öğretmenlere

araştırmacı “bu ölçek çocukların güçlü ve zayıf oldukları ahlaki değer yapılarını belirleyecek maddeler içermekte çalışmamın sonucunun bilimselliği ve objektifliği yansıması açısından tüm maddeleri özenle okuyup dikkatle doldurmanızı rica ediyorum” diyerek çalışmayı başlatmıştır. Öğretmenler çalışmaya katılan her bir çocuk için ölçek formunu son üç aylık gözlemlerine dayanarak doldurmaları istenmiştir. Uygulama sırasında beşli likert tipi ölçeğin her maddesinde uygun olan seçeneği öğretmen işaretlemiştir. Ölçeğin sonunda her alt boyut için ayrı ayrı madde puanları toplanarak belirtilmiştir. Uygulama bir çocuk için ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

Altıncı aşama; Ön uygulama sonucu gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Buna göre ölçek alt boyutlarında ve maddelerinde herhangi bir değişikliğe gereksinim duyulmamıştır. Bu nedenle ön uygulama kapsamındaki 60 çocuk örneklem sayısına dahil edilmiştir.

Yedinci aşama; “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ilçelerdeki örnekleme alınan bağımsız anaokullarındaki 61-72 aylık 553 çocuğa 03.04.2010- 20.05.2010 tarihleri arasında ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere ölçekteki her çocuk için bir ölçek formu verilerek uygulama kuralları doğrultusunda doldurmaları istenmiştir.

Sekizinci aşama; İstatistiksel olarak test tekrar test güvenilirliğini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından araştırmaya katılan 553 çocuktan tesadüfi olarak seçilen 60 çocuğa, uygulamadan beş hafta sonra, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” tekrar uygulanmıştır. Ölçek, araştırmacının bizzat kendisi tarafından ölçeğin uygulanma kurallarına bağlı kalınarak çocuklara uygulanmıştır. Daha sonra verilerin girişi ve istatistiksel analizleri yapılmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen çocukların, Genel Bilgi Formu, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”nden aldıkları puanlar bilgisayar ortamına aktarılarak gerekli istatistiksel analizler yapılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada, çocuklara ve anne babalarına ait demografik bilgilere ilişkin dağılımlar SPSS 12 programında incelenerek, frekans ve yüzde değerleri olarak verilmiştir. “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” ile toplanan verilerin analizinde, araştırmanın amaçlarını test etmek amacıyla parametrik istatistikler kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi SPSS 12 paket programlarında uygun istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir.

- Ön uygulama sonuçlarına göre “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” nden elde edilen ölçek puanları arasındaki iç tutarlığı incelemek amacıyla ölçek maddelerine verilecek yanıtlar 5’li likert puanlaması niteliğinde olduğundan Cronbach's Alpha güvenilirliği ve ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçek toplam puanı arasındaki ilişki, madde toplam puan korelasyonu ile hesaplanmıştır.
- Uzman görüşü değerlendirme formlarının madde dağılımlarını belirlemek amacıyla SPSS 12 programında medyan, mod, minimum, maximum değerleri hesaplanmıştır.
- “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” nin alt boyutları ve ölçeğin toplamı arasındaki ilişkilere ait korelasyon değerleri, SPSS 12 paket programında hesaplanmıştır.
- Test tekrar test güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla, testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen iki puan seti arasındaki ilişki, SPSS 12 paket programında pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

- Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 12 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilere ilişkin frekans ve yüzdesel dağılımlar verilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayı olan Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. İki gruplu karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, 3 ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup,  $p < 0,05$  olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu,  $p > 0,05$  olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”nin geçerlik güvenirliğini test etmek amacıyla yapılan araştırmanın bulguları üç grup halinde verilmiştir.

- Örneklemin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2 ile Tablo 7 arasında verilmiştir.
- Ölçek geçerliğine ilişkin bulgular kapsam, yapı ve ölçüt-bağımlı geçerlik başlıkları altında toplanmıştır.
- “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” güvenirlik sonuçlarına ait bulgulara ise, Tablo 9 ile Tablo 17 arasında yer verilmiştir.

#### 4.1. Örnekleme İlişkin Bilgiler

Tablo 2’de araştırmaya alınan çocukların, cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 2**

**Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	N	%
Kız	278	50,3
Erkek	275	49,7
Toplam	553	100,0

Tablo 2 incelendiğinde çocukların % 50.3’ ünün kız, % 49.7’ sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Buna göre çocukların cinsiyetlerine göre dengeli bir dağılımın olduğu söylenebilir.

Tablo 3’te araştırmaya alınan çocukların kardeş sayılarına göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 3**  
**Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı**

Doğum Sırası	N	%
İlk çocuk	184	33.3
Ortanca veya ortancalardan biri	237	42.9
Son çocuk	132	23.9
Toplam	553	100.0

Tablo 3 incelendiğinde çocukların %33.3 'nün ilk çocuk, %42.9'nun ortanca veya ortancalardan biri, %23.9'unun ise son çocuk oldukları görülmektedir.

Tablo 4'te araştırmaya alınan çocukların ailelerindeki çocuk sayılarına göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 4**  
**Ailedeki Çocuk Sayılarının Dağılımı**

Ailedeki Çocuk Sayısı	N	%
1 çocuk	124	22.4
2 Çocuk	214	38.7
3 Çocuk	188	34.0
4 Çocuk ve üstü	27	4.9
Toplam	553	100.0

Tablo 4'e göre, çocukların % 22.4'ünün tek çocuk, % 38.7'nin iki kardeş, % 34.0 nın üç kardeş, % 4.9'nun dört ve daha fazla kardeşe sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya alınan çocukların kardeş sayılarına göre dağılımına bakıldığında çoğunluğunun (% 60) tek çocuk ve iki kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te araştırmaya alınan çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumlarına göre dağılımı verilmiştir.



**Tablo 5****Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumlarına Göre Dağılımı**

<b>Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0-6 ay	112	20.3
7-12 ay	241	43.6
12-18 ay	73	13.2
19-24 ay	92	16.6
2 yıldan fazla	35	6.3
Toplam	553	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların % 20.3' ünün 0-6 ay, % 43.6'sının 7-12 ay, % 13.2' sinin 12-18 ay, % 16.6' sının 19-24 ay ve %6.3' ünün iki yıldan fazla okul öncesi eğitim kurumuna gittikleri görülmektedir. Araştırmaya alınan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumlarının dağılımlarına bakıldığında yaklaşık yarısının (% 43.6) yedi, on iki aydır okul öncesi eğitim kurumuna gittikleri gözlenmektedir.

Tablo 6'da araştırmaya alınan çocukların annelerinin ve babalarının yaşlara göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 6**  
**Anne ve Babaların Yaşlarına Göre Dağılım**

Yaş	Anne		Baba	
	N	%	N	%
29 yaş ve altı	151	29.3	47	8.5
30-39 yaş arası	328	59.3	336	60.8
40-49 yaş arası	74	13.4	154	29.8
50 yaş ve üstü			16	2.9
Toplam	553	100.0	553	100.0

Tablo 6'ya göre, çocukların annelerinin % 59,3'ünün 30-39 yaş arası, % 13,4'ünün 40-49 yaş arası % 29,3'ünün 29 yaş ve altı olduğu, babalarının ise, % 60,8'inin 30-39 yaş arası, % 29,8'inin 40-49 yaş arası, % 8,5'inin 29 yaş ve altı, % 2,9'unun 50 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, annelerin yaş dağılımının 30-39 yaş aralığında (% 59.3), babaların ise (% 60.8) yine 30-39 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir.

Araştırmanın okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılmış olması nedeniyle bu yaş aralığındaki anne-babaların çoğunlukta olmasının doğal bir sonuç olabileceği söylenebilir.

Tablo 7'de araştırmaya alınan çocukların annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 7**  
**Anne ve Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı**

Öğrenim Durumu	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Oku -yazar	57	10.03	15	2.7
İlkokul-ortaokul mezunu	113	20.4	83	15.0
Lise mezunu	150	27.1	182	32.9
Üniversite	220	39.8	252	45.6
Lisansüstü mezunu	13	2.4	21	3.8
Toplam	553	100.0	553	100.0

Tablo 7’de çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde % 39.8’inin üniversite mezunu, % 27.1’inin lise mezunu, % 20.4’ünün ise ilkokul-ortaokul mezunu olduğu, babalarının ise; % 45.6’sının üniversite mezunu, % 32.9’unun lise mezunu % 15’inin ilkokul-ortaokul mezunu olduğu bulunmuştur. Buna göre, çocukların anne babalarının, çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Kadınların öğrenim düzeylerinin giderek yükselmesi ve buna bağlı olarak çalışma olanaklarının artması okul öncesi eğitim kurumlarını gerekli kılan nedenler arasındadır (Oktay, 2002: 189). Üniversite veya yüksek okul mezunu olan annelerin çalışma yaşamının içinde daha fazla yer almaları ve anne babaların günümüzde giderek okul öncesi eğitimi konusunda bilinçlenmeleri nedeniyle çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermeyi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

## **4.2. (61-72 Aylık) Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeğinin Geçerlik Sonuçlarına Ait Bulgular**

Geçerlik, bir ölçme aracının neyi ölçtüğü ve bu işi ne kadar iyi yaptığı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda istenilen özelliği ölçme ve bu işi diğer özelliklerinin etkilerine kapalı kalarak yani onların etkilerini ölçümlere yansıtmadan yapma derecesidir. Bir başka deyişle testin, bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğünü belirten bir kavramdır. Bir ölçekle ilgili geçerlik çalışması ölçeğe dayanarak yapılacak çıkarımları destekleyen verilerin toplanma sürecidir ve yapılan çalışmaların bu süreçte ölçeğin kendisinin değil, ölçeğin özel kullanımlarına ait çıkarımların geçerliğini ortaya koyduğu daima göz önünde bulundurulmalıdır (Tavşancıl, 2006: 34; Büyüköztürk, 2009: 167).

Bir testin geçerlik derecesi, testin belirli amaçları yerine getirmekte ne kadar başarılı olduğunu göstermektedir. Buna yönelik geçerlik teknikleri;

1. Kapsam geçerliği,
2. Yapı geçerliği,
3. Ölçüt-bağımlı geçerlik sınıflandırması şeklindedir.

### **4.2.1. Kapsam Geçerliliği**

Bir testin testle ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığı ile ilgilidir. Test maddelerinin ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtıp yansıtmadığını açıklamaya çalışmaktadır. Kapsam geçerliğine sahip bir test, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örnekleme sahiptir. Kapsam geçerliğini belirlemede başvurulan yollardan biri de uzman kanısıdır. Uzmanlardan beklenen; test maddeleriyle ölçülmek istenen nitelikleri, uygun olup olmadıkları yönünden karşılaştırıp bir karara varmasıdır. (Büyüköztürk, 2009:168; Ellez, 2009: 183).

Bu doğrultuda, öncelikle araştırmada kullanılan ve “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”nin çalışmaları şu şekilde gerçekleşmiştir;

Birinci aşamada; Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasından önce, araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için konuyla ilgili İngilizce ve Türkçe alan yazını (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırma vb.) incelenerek, veri toplama aracının kavramsal yapısı ve ana erevesi belirlenmiştir. Geniş bir alan yazın taraması yapıldıktan sonra, araştırma konusu ile ilgili madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasının ardından belirlenen maddelerden uygulanabilecek bir ölçek formu geliştirilmiştir. Kullanılacak lek formunun mümkün olduğunca kısa, anlaşılır ve az sayıda maddeden oluşmasına, öğretmenlerin en kısa zamanda bu leği tamamlamasına, ölçek öncesinde hazırlanan yönerge bölümünün çalışmanın amacını vermesine dikkat edilmiştir. Birbirleriyle ilişkili olan maddeler gruplanarak alt boyutlar oluşturulmuştur. Ölçek formu tamamlandıktan sonra ölçek maddelerini içeren formu hazırlama aşamasına geçilmiştir. Her madde için maddeyi temsil edecek şekilde ve çocukların yaş ve gelişim özelliklerine dikkat edilerek uygun davranışlar araştırılmıştır. Ölçek formuna maddeler tablolaştırılarak hazırlanmıştır.

İkinci aşamada; 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”nin kapsam geçerliği ve uygunluğu için, testin orijinal formu Hacettepe niversitesi (ncesi Eğitimi Anabilim Dalı (1)), Gazi Üniversitesi (Mesleki Eğitim Fakültesi Okul ncesi Eğitimi Anabilim Dalı (2)) Ankara Üniversitesi (Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (2)) ve Okul ncesi ğretmeni (MEB (2)) olmak üzere alanlarında uzman yedi akademisyen ve ğretmen (Ek,3) görüşüne sunulmuştur.

Araştırmacı, ölçeğin bir kopyası ve araştırmacı tarafından hazırlanan her bir maddenin ayrı ayrı değerlendirileceği uzman görüşü değerlendirme formuyla birlikte Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Okul ncesi Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Psikoloji alanında çalışan yedi akademik uzman ve öğretmenle birebir görüşme yapmış ve testin kapsam geçerliliği için uzmanların değerlendirilmelerini almıştır.

Uzmanlardan, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” nde yer alan maddeleri, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkarılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, geçerlilik-güvenilirlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için ölçekte yer alan maddelerin uygunluğu, ölçeğin maddelerini “Uygun”, “Uygun Değil”, “Değiştirilebilir” şeklinde üçlü Likert tipi değerlendirme ölçütlerine uygun olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Buna göre;

- Uygun / Kalsın: Eğer maddenin ölçmek istenen yapıyı ölçtüğünü düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.
- Uygun Değil / Çıkarılsın: Maddenin istenilen özelliği ölçmediği ve bu nedenle çıkarılması gerektiğini düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.
- Değiştirilebilir / Düzeltme Önerisi: Madde konu kapsamına uygun ancak bazı düzenlemeler gerekiyorsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Üçüncü Aşamada; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Psikoloji alanındaki uzmanların görüş birliği ile uygun buldukları maddeler olduğu gibi alınmıştır. Uzmanların değişiklik yapılmasını önerdikleri maddeler araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

Tablo 8’de test maddelerinin uzman görüşlerine göre mod, medyan, minimum ve maximum değerleri verilmiştir. (Ek,4)

Tablo 8 incelendiğinde her bir maddenin uzmanlardan almış oldukları medyan değerlerinin tüm maddelerde 1 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçek maddelerine ilişkin uzmanlar arasında tutarlılık olduğu söylenebilir.

Dördüncü Aşama; “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” nin Uzman Görüşlerine İlişkin Mod, Medyan, Minimum ve Maximum Değerlerine göre değişiklikler istenilen becerileri tam olarak ölçtüğü anlaşılmıştır.

Beşinci Aşamada; Testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirleyebilmek (Büyüköztürk 2009:168) amacıyla, örneklem grubunda yer alan Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Zübeyde Hanım Anaokulundaki 61-72 ay arasındaki 60 çocuğa uzmanların görüş ve önerileriyle şekillenen “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” nin ön uygulaması gerçekleştirilmiştir.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” nin ölçülmek istenen değer bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirleyebilmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Zübeyde Hanım Anaokulunda 61-72 aylık 60 çocukla ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçek, araştırmacının bizzat kendisi tarafından öğretmenlere uygulanmıştır.

Uygulama sessiz bir ortamda, öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler çalışmaya katılan her bir çocuk için ölçek formunu gözlemlerine dayanarak doldurmuştur. Uygulama bir çocuk için ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

Ön uygulama sonucunda, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”ne ilişkin madde analizi sonuçları incelenmiş, testin tümü için güvenilirlik katsayısının (Cronbach's Alpha=0,985) ve madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Madde analizi sonucunda, testteki maddelerin tamamının madde toplam korelasyonu ve Cronbach's Alpha değerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için belirlenen örneklem grubunda uygulanmaya hazır olduğu kanaatine varılmıştır.

Altıncı aşamada; Araştırmacının kendisi ve eğitim verdiği arkadaşları tarafından “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ilçelerindeki örnekleme alınan bağımsız anaokullarına devam eden 493 çocuğa test uygulanmıştır. Ön uygulama sonucunda testte bir değişiklik yapılmadığından ön uygulama grubundaki 60 çocuk, uygulama grubuna dahil edilmiştir. Böylelikle 553 çocuk ile ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir.

#### **4.3. “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirme Ölçeği”nin Güvenirlik Sonuçlarına Ait Bulgular**

Güvenirlik, bir ölçüm sürecinde, ölçüm işleminin tekrarlanabilirliği ya da tekrarlardaki tutarlık olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca güvenilirlik, birbiri ardına yapılan denemelerden aynı sonucun elde edilmesi ya da ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesidir. Belirli bir ölçümün her zaman aynı sonucu vermesi, söz konusu ölçümün o derece az tesadüfi hataya sahip olması anlamına gelmektedir. Yani bir ölçümün güvenilir olması, cevaplayıcıların tutarlı cevaplar verdiklerini, soruları gelişigüzel cevaplamadıklarını göstermektedir. Belirli bir konuya karşı benzer tutumlar ve fikirlere sahip olan kişilerin farklı cevaplar vermesi güvenilirliği düşürmektedir. Ölçekte tesadüfi cevaplama hatası azaldıkça güvenilirlik artmaktadır. Güvenirlik katsayısı 0.00 ile +1.00 arasında bir değere karşılık gelmektedir. Bir ölçme aracının güvenilirliği için aranılan iki temel ölçüt, değişik zamanlarda elde edilen cevaplar arasında tutarlılık ve aynı zamanda elde edilen cevaplar arasında tutarlılık olarak açıklanmaktadır. Başlıca güvenilirlik türleri test-test tekrar güvenilirliği, paralel form güvenilirliği, iki yarı test güvenilirliği, Cronbach Alfa güvenilirliği, madde toplam puan korelasyonu ve puanlayıcı güvenilirliği olarak sıralanmaktadır (Alpar, 2003: 376; Tavşancıl, 2006: 16; Gegez, 2007: 213; Büyüköztürk, 2009: 169-170; Ellez, 2009: 171).

Araştırmada test uygulamalarından elde edilen veriler kullanılarak testin genel olarak güvenilirliğini belirleyebilmek için, testteki değerlendirme ölçütlerinin madde toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alfa güvenilirlik analizleri yapılmıştır.



Madde-toplam puan güvenilirliği; test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Analizde test puanı için düzeltilmiş toplam puanın kullanılması önerilir. Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddelerin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2009: 171).

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Adalet, Sabır, Saygı, Liderlik, Özgüven Nezaket, Yardımseverlik alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu nedenle ölçekte bulunan 108 madde için madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır.

Cronbach Alfa maddelerin iç tutarlılığı konusunda bilgi vermektedir. Yani testteki maddelerin tümünün aynı özelliği ölçtüğü varsayılarak maddelerin uyumuna bakılmaktadır. Her maddenin birbiriyle paralel olduğu ve aynı ortamda ve varyansa sahip olduğu varsayımdan hareketle Cronbach Alfa geliştirilmiştir. Bu formül ölçekte yer alan maddelerin varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan ve 0 ile 1 arasında değerler alan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır.

Cronbach Alfa Katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin homojen bir yapıyı (iç tutarlılık) açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını araştırır. Bir maddenin madde güçlük indekslerinin hesaplanabilmesi halinde kullanılmaktadır. Madde puanları birbirine yaklaştıkça korelasyon katsayısının 1'e, birbirinden farklılaştıkça korelasyon katsayısının 0'a yaklaşması beklenmektedir (Tavşancıl, 2006: 19; Büyüköztürk, 2009: 170; Ellez, 2009: 179).

Güvenirlik sonuçlarının aşağıdaki aralıklarda olması durumunda sonuçlar,

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir,
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir,
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir,
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek Yazıcı derecede güvenilirdir.

İstatistik ölçümlerde önemli olan bir ölçüt ise varyanstır. Kısaca ANOVA (Analysis of variance), iki ya da daha çok evrene ait ortalama puanları karşılaştırmada kullanılan güçlü bir parametrik istatistiktir. Anova modelleri bağımsız değişkene işaret eden örneklemelerin, bağımlı değişken açısından karşılaştırılması üzerine kurulur. Tek yönlü ANOVA, bir çalışmada ya da deneyde tek bir bağımsız değişken olduğunda yapılır. Burada bağımsız değişken faktör olarak da isimlendirilebilir. Bağımsız değişkenin ya da faktörün her bir durumu düzey olarak bilinir. Varyans değerlerinin tüm maddeler için eşit ya da yakın olması homojen bir evrenin oluşturulduğunu ispatlar. Farklılık 1.69'dan küçük olduğu durumlarda manidar bir farklılık olmadığı yani varyansların homojenliği söz konusudur. (Büyüköztürk, 2009:178-182). Varyans değerleri tüm maddeler için homojen bir dağılımın varlığını incelemek için “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”nde istatistiklerine bakılmıştır.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Adalet alt boyutu için madde-toplam puan korelasyon ve alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9****61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği****Adalet Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

N=553

Adalet Alt Boyut Maddeler	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri
M1	43,0	79,9	0,632	0,909
M2	43,1	75,9	0,728	0,905
M3	43,1	78,3	0,673	0,907
M4	43,1	79,6	0,684	0,907
M5	43,0	81,1	0,629	0,909
M6	43,0	83,4	0,560	0,911
M7	43,2	82,9	0,548	0,912
M8	43,1	82,8	0,577	0,911
M9	43,0	81,0	0,626	0,909
M10	43,0	78,2	0,715	0,905
M11	43,0	80,6	0,673	0,907
M12	43,1	81,3	0,661	0,908
M13	43,0	81,1	0,630	0,909
Toplam				0,915

Tablo 9’da “61-72 Aylık Çocuklar için Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Adalet alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut varyans değerlerine bakıldığında varyans değerlerinin 75.9 ile 83.4 aralığında değiştiği görülmektedir. Farklılık 1.69’dan küçük olduğu durumlarda manidar bir farklılık yoktur. Buna göre Adalet alt boyutu maddeler ve toplam alt boyut varyanslarının homojen bir dağılımı olduğu söylenebilir.

Tablo 9’da “61-72 Aylık Çocuklar için Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Adalet alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut korelasyon katsayısı sonuçları incelendiğinde, korelasyon katsayısı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .548 ile .728 arasında değiştiği görülmektedir. Madde korelasyon katsayısının .30 ve üstü olduğu durumlarda maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Buna göre Adalet alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Adalet alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut alfa güvenilirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise alfa güvenilirlik katsayı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .905 ile .912 arasında değiştiği ve +1'e oldukça yaklaştığı gözlenmektedir.  $.80 < \text{alfa} < 1.00$  aralığındaki alfa değeri yüksek derecede güvenilirliği temsil etmektedir. Bu sonuçlar tüm maddeler ve toplam alt boyutta "61-72 Aylık Çocukların Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin Adalet alt boyutunun güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Buna göre "61-72 Aylık Çocuklar için Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin geçerlilik güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Adalet alt boyutu toplam 13 maddeden oluşmuştur.

"61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği" Sorumluluk alt boyutu için madde-toplam puan varyans, korelasyon ve alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10****61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği****Sorumluluk Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

N=553

Sorumluluk Alt Boyut Maddeler	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri
M1	50,4	101,5	0,632	0,909
M2	50,5	102,2	0,728	0,905
M3	50,5	104,1	0,673	0,907
M4	50,4	106,6	0,684	0,907
M5	50,5	103,0	0,629	0,909
M6	50,7	102,8	0,560	0,911
M7	50,7	102,9	0,548	0,912
M8	50,5	101,1	0,577	0,911
M9	50,5	102,1	0,626	0,909
M10	50,4	101,2	0,715	0,905
M11	50,6	102,3	0,673	0,907
M12	50,7	104,7	0,661	0,908
M13	50,6	102,0	0,630	0,909
M14	50,5	102,7	0,661	0,908
M15	50,6	105,2	0,661	0,908
Toplam				0,917

Tablo 10’da “61-72 Aylık Çocuklar için Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Sorumluluk alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut varyans değerlerine bakıldığında varyans değerlerinin 101,1 ile 106,6 aralığında değiştiği görülmektedir. Maddelerin varyans değerleri arası farklılık 1.69’dan küçük olduğu durumlarda manidar bir farklılık yoktur. Buna göre Sorumluluk alt boyutu maddeler ve toplam alt boyut varyanslarının homojen bir dağılımı olduğu söylenebilir.

Tablo 10’da “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Sorumluluk alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut korelasyon katsayısı sonuçları incelendiğinde, korelasyon katsayısı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta 0,548 ile 0,728 arasında değiştiği görülmektedir. Madde korelasyon katsayısının. 30 ve üstü olduğu durumlarda maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir.

Buna göre sorumluluk alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir

Sorumluluk alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut alfa güvenilirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise alfa güvenilirlik katsayı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .905 ile .912 arasında değiştiği ve +1'e oldukça yaklaştığı gözlenmektedir.  $.80 < \text{alfa} < 1.00$  aralığındaki alfa değeri yüksek derecede güvenilirliği temsil etmektedir. Bu sonuçlar tüm maddeler ve toplam alt boyutta “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ”nin Sorumluluk alt boyutunun güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Buna göre “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” nin geçerlilik güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda sorumluluk alt boyutu toplam 15 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Nezaket alt boyutu için madde-toplam puan korelasyon ve alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11****61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği****Nezaket Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

N=553

Nezaket Alt Boyut Maddeler	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri
M1	39,4	58,6	0,549	0,896
M2	39,2	57,8	0,678	0,890
M3	39,2	56,4	0,654	0,891
M4	39,3	56,9	0,665	0,890
M5	39,2	56,3	0,653	0,891
M6	39,2	56,6	0,656	0,891
M7	39,3	55,8	0,645	0,891
M8	39,3	58,1	0,620	0,892
M9	39,4	57,1	0,651	0,891
M10	39,4	59,5	0,510	0,897
M11	39,5	57,6	0,619	0,892
M12	39,3	59,4	0,536	0,897
Toplam				0,901

Tablo 11’de “61-72 Aylık Çocuklar için Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Nezaket alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut varyans değerlerine bakıldığında varyans değerlerinin 55,8 ile 59,4 aralığında değiştiği görülmektedir. Maddelerin varyans değerleri arası farklılık 1.69’dan küçük olduğu durumlarda manidar bir farklılık yoktur. Buna göre Nezaket alt boyutu maddeler ve toplam alt boyut varyanslarının homojen bir dağılımı olduğu söylenebilir.

Tablo 11’e göre “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Nezaket alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut korelasyon katsayısı sonuçları incelendiğinde, korelasyon katsayısı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .510 ile .678 arasında değiştiği görülmektedir. Madde korelasyon katsayısının. 30 ve üstü olduğu durumlarda maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Buna göre nezaket alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Nezaket alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut alfa güvenilirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise alfa güvenilirlik katsayı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .8904 ile .8976 arasında değiştiği ve +1'e oldukça yaklaştığı gözlenmektedir.  $.80 < \text{alfa} < 1.00$  aralığındaki alfa değeri yüksek derecede güvenilirliği temsil etmektedir. Bu sonuçlar tüm maddeler ve toplam alt boyutta “61-72 Aylık Çocukların Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ”nin Nezaket alt boyutunun güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Buna göre “61-72 Aylık Çocukların Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” nin geçerlilik güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda nezaket alt boyutu toplam 12 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Yardımseverlik alt boyutu için madde-toplam puan korelasyon ve alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.



**Tablo 12****61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği****Yardımseverlik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

N=553

YardımseverlikAlt Boyut Maddeler	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri
M1	42,8	79,5	0,682	0,916
M2	42,8	80,2	0,663	0,916
M3	42,9	78,6	0,688	0,915
M4	42,8	77,9	0,715	0,914
M5	42,8	78,4	0,718	0,914
M6	43,0	80,2	0,630	0,918
M7	43,0	79,4	0,651	0,917
M8	43,0	79,2	0,661	0,916
M9	43,0	78,7	0,663	0,916
M10	43,0	80,6	0,618	0,918
M11	43,0	81,9	0,571	0,920
M12	43,0	78,6	0,697	0,915
M13	43,0	79,7	0,645	0,917
Toplam				0,922

Tablo 13’de “61-72 Aylık Çocuklar için Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Yardımseverlik alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut varyans değerlerine bakıldığında varyans değerlerinin 77,9 ile 81,9 aralığında değiştiği görülmektedir. Maddelerin varyans değerleri arası farklılık 1.69’dan küçük olduğu durumlarda manidar bir farklılık yoktur. Buna göre Yardımseverlik alt boyutu maddeler ve toplam alt boyut varyanslarının homojen bir dağılımı olduğu söylenebilir.

Tablo 12’de “61-72 Aylık Çocuklar için Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Yardımseverlik alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut korelasyon katsayısı sonuçları incelendiğinde, korelasyon katsayısı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .571 ile .718 arasında değiştiği görülmektedir. Madde korelasyon katsayısının .30 ve üstü olduğu durumlarda maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Buna göre yardımseverlik alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir

Yardımsverlik alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut alfa güvenilirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise alfa güvenilirlik katsayı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .914 ile .920 arasında değiştiği ve +1'e oldukça yaklaştığı gözlenmektedir.  $.80 < \text{alfa} < 1.00$  aralığındaki alfa değeri yüksek derecede güvenilirliği temsil etmektedir. Bu sonuçlar tüm maddeler ve toplam alt boyutta "61-72 Aylık Çocukların Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin Yardımsverlik alt boyutunun güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Buna göre "61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği" nin geçerlilik güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda yardımsverlik alt boyutu toplam 13 maddeden oluşmuştur.

"61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği" Özgüven alt boyutu için madde-toplam puan korelasyon ve alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 13'de görülmektedir.

**Tablo 13****61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği****Özgüven Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

N=553

Özgüven Alt Boyut Maddeler	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri
M1	51,6	95,1	0,633	0,925
M2	51,6	93,1	0,649	0,924
M3	51,6	95,3	0,594	0,926
M4	51,6	92,6	0,724	0,922
M5	51,6	95,4	0,635	0,925
M6	51,6	94,8	0,637	0,925
M7	51,6	96,0	0,640	0,925
M8	51,6	96,0	0,629	0,925
M9	51,6	96,5	0,563	0,927
M10	51,6	92,7	0,730	0,922
M11	51,6	93,2	0,689	0,923
M12	51,6	93,9	0,719	0,922
M13	51,6	95,9	0,630	0,925
M14	51,6	93,8	0,682	0,923
M15	51,6	93,0	0,688	0,923
Toplam				0,929

Tablo 13’de “61-72 Aylık Çocuklar için Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Özgüven alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut varyans değerlerine bakıldığında varyans değerlerinin 93,0 ile 96,5 aralığında değiştiği görülmektedir. Maddelerin varyans değerleri arası farklılık 1.69’dan küçük olduğu durumlarda manidar bir farklılık yoktur. Buna göre Özgüven alt boyutu maddeler ve toplam alt boyut varyanslarının homojen bir dağılımı olduğu söylenebilir.

Tablo 13’de “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Özgüven alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut korelasyon katsayısı sonuçları incelendiğinde, korelasyon katsayısı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .563 ile .730 arasında değiştiği görülmektedir. Madde korelasyon katsayısının .30 ve üstü olduğu durumlarda maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir.

Buna göre Özgüven alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir

Özgüven alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut alfa güvenilirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise alfa güvenilirlik katsayı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .922 ile .927 arasında değiştiği ve +1'e oldukça yaklaştığı gözlenmektedir.  $.80 < \text{alfa} < 1.00$  aralığındaki alfa değeri yüksek derecede güvenilirliği temsil etmektedir. Bu sonuçlar tüm maddeler ve toplam alt boyutta "61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin Özgüven alt boyutunun güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Buna göre "61-72 Aylık Çocukların Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin geçerlilik güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Özgüven alt boyutu toplam 15 maddeden oluşmuştur

"61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği" Liderlik alt boyutu için madde-toplam puan korelasyon ve alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

**Tablo 14****61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği****Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

N=553

Liderlik Alt Boyut Maddeler	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri
M1	50,5	89,5	0,603	0,918
M2	50,4	88,6	0,655	0,917
M3	50,5	87,3	0,700	0,915
M4	50,5	90,7	0,573	0,919
M5	50,5	88,7	0,678	0,916
M6	50,6	90,5	0,604	0,918
M7	50,6	89,5	0,563	0,920
M8	50,6	88,2	0,646	0,917
M9	50,6	89,2	0,640	0,917
M10	50,5	90,1	0,620	0,918
M11	50,6	89,2	0,655	0,917
M12	50,5	89,6	0,586	0,919
M13	50,6	87,2	0,676	0,916
M14	50,6	88,4	0,655	0,917
M15	50,6	86,0	0,712	0,915
Toplam				0,923

Tablo 14’de “61-72 Aylık Çocuklar için Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Liderlik alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut varyans değerlerine bakıldığında varyans değerlerinin 86,0 ile 90,7 aralığında değiştiği görülmektedir. Maddelerin varyans değerleri arası farklılık 1.69’den küçük olduğu durumlarda manidar bir farklılık yoktur. Buna göre Liderlik alt boyutu maddeler ve toplam alt boyut varyanslarının homojen bir dağılımı olduğu söylenebilir.

Tablo 14’de “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Liderlik alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut korelasyon katsayısı sonuçları incelendiğinde, korelasyon katsayısı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .563 ile .712 arasında değiştiği görülmektedir. Madde korelasyon katsayısının .30 ve üstü olduğu durumlarda maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir.

Buna göre Liderlik alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir

Liderlik alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut alfa güvenilirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise alfa güvenilirlik katsayı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .915 ile .923 arasında değiştiği ve +1'e oldukça yaklaştığı gözlenmektedir.  $.80 < \text{alfa} < 1.00$  aralığındaki alfa değeri yüksek derecede güvenilirliği temsil etmektedir. Bu sonuçlar tüm maddeler ve toplam alt boyutta "61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin Liderlik alt boyutunun güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Buna göre "61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin geçerlilik güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Liderlik alt boyutu toplam 15 maddeden oluşmuştur

"61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği" Saygı alt boyutu için madde-toplam puan korelasyon ve alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

## 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği

## Saygı Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

N=553

SaygıAlt Boyut Maddeler	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri
M1	43,9	64,9	0,612	0,907
M2	43,9	65,4	0,619	0,907
M3	43,8	64,6	0,650	0,906
M4	43,8	63,2	0,676	0,905
M5	43,8	64,1	0,604	0,908
M6	43,8	64,6	0,642	0,906
M7	43,9	63,8	0,661	0,905
M8	43,9	64,0	0,650	0,906
M9	43,9	64,4	0,592	0,908
M10	43,9	63,9	0,631	0,907
M11	43,9	65,2	0,590	0,908
M12	43,9	63,4	0,692	0,904
M13	44,0	64,0	0,600	0,905
Toplam				0,913

Tablo 15’de “61-72 Aylık Çocuklar için Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Saygı alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut varyans değerlerine bakıldığında varyans değerlerinin 63,2 ile 65,4 aralığında değiştiği görülmektedir. Maddelerin varyans değerleri arası farklılık 1.69’dan küçük olduğu durumlarda manidar bir farklılık yoktur. Buna göre Saygı alt boyutu maddeler ve toplam alt boyut varyanslarının homojen bir dağılımı olduğu söylenebilir.

Tablo 15’e göre “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” Saygı alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut korelasyon katsayısı sonuçları incelendiğinde, korelasyon katsayısı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .590 ile .676 arasında değiştiği görülmektedir. Madde korelasyon katsayısının .30 ve üstü olduğu durumlarda maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir.

Buna göre Saygı alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir

Saygı alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut alfa güvenilirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise alfa güvenilirlik katsayı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .904 ile .913 arasında değiştiği ve +1'e oldukça yaklaştığı gözlenmektedir.  $.80 < \text{alfa} < 1.00$  aralığındaki alfa değeri yüksek derecede güvenilirliği temsil etmektedir. Bu sonuçlar tüm maddeler ve toplam alt boyutta "61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin Saygı alt boyutunun güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Buna göre "61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin geçerlilik güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Saygı alt boyutu toplam 13 maddeden oluşmuştur.

"61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği" Sabır alt boyutu için madde-toplam puan korelasyon ve alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.



**Tablo 16****61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği****Sabır Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

N=553

Sabır Alt Boyut Maddele	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri
M1	39,2	51,9	0,551	0,873
M2	39,5	50,7	0,512	0,876
M3	39,4	51,7	0,529	0,874
M4	39,3	50,8	0,601	0,871
M5	39,4	51,1	0,555	0,873
M6	39,3	50,0	0,600	0,870
M7	39,3	49,2	0,649	0,867
M8	39,3	48,9	0,685	0,865
M9	39,2	50,5	0,623	0,869
M10	39,4	50,8	0,543	0,874
M11	39,2	51,3	0,563	0,873
M12	39,2	50,2	0,535	0,875
Toplam				0,881

Tablo 16 'da "61-72 Aylık Çocuklar için Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği " Sabır alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut varyans değerlerine bakıldığında varyans değerlerinin 48,9 ile 51,9 aralığında değiştiği görülmektedir. Maddelerin varyans değerleri arası farklılık 1.69'dan küçük olduğu durumlarda manidar bir farklılık yoktur. Buna göre Sorumluluk alt boyutu maddeler ve toplam alt boyut varyanslarının homojen bir dağılımı olduğu söylenebilir.

Tablo 16' da "61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği " Sabır alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut korelasyon katsayısı sonuçları incelendiğinde, korelasyon katsayısı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .512 ile .685 arasında değiştiği görülmektedir. Madde korelasyon katsayısının. 30 ve üstü olduğu durumlarda maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Buna göre Sabır alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir

Sabır alt boyutu tüm maddeler ve toplam alt boyut alfa güvenilirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise alfa güvenilirlik katsayı değerlerinin tüm maddeler ve toplam alt boyutta .865 ile .876 arasında değiştiği ve +1'e oldukça yaklaştığı gözlenmektedir.  $.80 < \alpha < 1.00$  aralığındaki alfa değeri yüksek derecede güvenilirliği temsil etmektedir. Bu sonuçlar tüm maddeler ve toplam alt boyutta "61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin Sabır alt boyutunun güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Buna göre "61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin geçerlilik güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Sabır alt boyutu toplam 12 maddeden oluşmuştur

"61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin tüm alt boyutlarının madde-toplam puan korelasyon ve alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır. Tabloda ölçekte bulunan 108 madde için ayrı ayrı madde çıkarıldığında ölçek ortalaması, ölçek varyansı, madde toplam korelasyonu ve madde çıkarılınca elde edilecek Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları bulunmaktadır.

Tablo 17

## 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği

## Toplam Güvenirlilik Sonuçları

N=553

Madde Çıkarıldığında Maddeler	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri
M1	386,5	4464,8	0,453	
M2	386,6	4445,3	0,598	
M3	386,6	4465,4	0,667	
M4	386,6	4465,1	0,540	
M5	386,5	4467,4	0,592	
M6	386,5	4484,9	0,668	
M7	386,6	4481,0	0,664	
M8	386,6	4480,0	0,635	
M9	386,5	4466,7	0,642	
M10	386,6	4464,9	0,653	
M11	386,5	4450,6	0,590	
M12	386,5	4468,9	0,547	
M13	386,6	4469,6	0,616	
M14	386,5	4465,9	0,454	
M15	386,4	4448,9	0,563	
M16	386,4	4454,2	0,559	
M17	386,5	4474,0	0,720	
M18	386,4	4489,0	0,678	
M19	386,5	4468,1	0,662	
M20	386,7	4475,1	0,688	<b>,985</b>
M21	386,7	4480,1	0,704	
M22	386,5	4457,7	0,625	
M23	386,4	4454,0	0,571	
M24	386,4	4456,1	0,594	
M25	386,5	4472,1	0,581	
M26	386,6	4487,5	0,596	
M27	386,6	4464,9	0,584	
M28	386,5	4459,2	0,711	
M29	386,6	4480,1	0,672	
M30	386,6	4474,3	0,644	
M31	386,5	4473,1	0,671	
M32	386,5	4459,4	0,569	
M33	386,5	4468,8	0,667	
M34	386,5	4460,9	0,573	
M35	386,5	4463,0	0,612	
M36	386,6	4464,3	0,580	
M37	386,6	4484,0	0,616	

Maddeler	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri
M38	386,6	4470,9	0,620	
M39	386,6	4495,8	0,711	
M40	386,7	4478,3	0,677	
M41	386,6	4484,5	0,703	
M42	386,5	4456,3	0,650	
M43	386,5	4464,8	0,694	
M44	386,6	4458,4	0,666	
M45	386,5	4453,7	0,631	
M46	386,5	4455,1	0,684	
M47	386,7	4468,3	0,675	
M48	386,7	4472,0	0,562	
M49	386,7	4468,9	0,642	
M50	386,7	4468,1	0,582	
M51	386,7	4472,9	0,542	<b>,985</b>
M52	386,6	4478,3	0,612	
M53	386,3	4453,2	0,622	
M54	386,4	4459,9	0,614	
M55	386,4	4469,5	0,607	
M56	386,4	4454,9	0,561	
M57	386,5	4476,3	0,608	
M58	386,4	4461,3	0,585	
M59	386,3	4480,8	0,682	
M60	386,6	4472,4	0,636	
M61	386,6	4483,9	0,618	
M62	386,4	4478,7	0,642	
M63	386,5	4473,6	0,681	
M64	386,5	4456,6	0,600	
M65	386,5	4459,6	0,626	
M66	386,5	4464,0	0,656	
M67	386,4	4473,6	0,668	
M68	386,3	4456,6	0,604	
M69	386,4	4459,6	0,660	
M70	386,5	4464,0	0,595	
M71	386,4	4473,6	0,676	
M72	386,5	4460,5	0,647	
M73	386,5	4459,3	0,582	
M74	386,5	4470,8	0,484	
M75	386,6	4463,8	0,504	
M76	386,6	4462,1	0,648	
M77	386,6	4483,9	0,611	
M78	386,6	4472,8	0,569	
M79	386,6	4484,1	0,589	
M80	386,5	4478,5	0,644	
M81	386,5	4470,2	0,607	
M82	386,5	4474,5	0,498	

Maddeler	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Alfa Değeri
M83	386,5	4479,2	0,577	
M84	386,5	4467,9	0,606	
M85	386,6	4475,9	0,585	
M86	386,5	4454,3	0,623	
M87	386,5	4473,9	0,550	
M88	386,4	4480,9	0,609	
M89	386,4	4475,5	0,619	
M90	386,4	4462,3	0,543	
M91	386,4	4471,6	0,541	
M92	386,5	4475,9	0,567	
M93	386,5	4469,1	0,617	
M94	386,5	4461,0	0,677	
M95	386,5	4471,4	0,624	
M96	386,5	4465,1	0,640	<b>,985</b>
M97	386,5	4478,9	0,633	
M98	386,6	4465,9	0,700	
M99	386,5	4470,8	0,673	
M100	386,7	4484,9	0,591	
M101	386,6	4483,8	0,488	
M102	386,5	4490,4	0,629	
M103	386,6	4472,8	0,528	
M104	386,6	4474,6	0,488	
M105	386,6	4475,5	0,627	
M106	386,5	4471,9	0,690	
M107	386,5	4466,0	0,686	
M108	386,6	4477,7	0,552	

Tablo 17 'de "61-72 Aylık Çocuklar için Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği" tüm alt boyut ve toplam ölçek varyans değerlerine bakıldığında varyans değerlerinin 4445,3 ile 4490,4 aralığında değiştiği görülmektedir. Maddelerin varyans değerleri arası farklılık 1.69'dan küçük olduğu durumlarda manidar bir farklılık yoktur. Buna göre tüm alt boyut ve toplam ölçek varyanslarının homojen bir dağılımı olduğu söylenebilir.

Tablo 17 incelendiğinde "61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin tüm alt boyut ve toplam ölçek korelasyon katsayı değerlerinin .453 ile .711 arasında değiştiği görülmektedir. Madde korelasyon katsayısının .30 ve üstü olduğu durumlarda maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Buna göre tüm alt boyut ve toplam ölçek ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir

Tüm alt boyut ve toplam alt ölçek alfa güvenilirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise alfa güvenilirlik katsayı değerlerinin toplam ölçekte .985 olduğu ve +1'e oldukça yaklaştığı gözlenmektedir.  $.80 < \text{alfa} < 1.00$  aralığındaki alfa değeri yüksek derecede güvenilirliği temsil etmektedir. Bu sonuçlar tüm maddeler ve toplam alt boyutta "61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Buna göre "61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin geçerlilik güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçek toplam 108 maddeden oluşmuştur

61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği"nin alt boyutları arasındaki pearson korelasyon katsayı sonuçları tablo 18'de verilmiştir.

#### **4.3.1. Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği Alt Boyutlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısına İlişkin Bulgular**

Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılmaktadır. Pearson korelasyon katsayısı, iki değişkenin de sürekli olmasını ve değişkenlerin birlikte normal dağılım göstermesini gerektirmektedir (Büyüköztürk, 2009: 31)

Tablo 18

**61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği Alt Boyutları  
Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

<b>Sorumluluk Nezaket Yardımseverlik Özgüven Liderlik Saygı Sabır</b>								
<b>ADALET</b>	r	0,098	0,073	0,062	0,083	0,085	0,083	0,076
	p	0,051	0,085	0,145	0,051	0,056	0,052	0,074
	N	553	553	553	553	553	553	553
<b>SORUMLULUK</b>	r		0,753	0,779	0,754	0,731	0,784	0,739
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N		553	553	553	553	553	553
<b>NEZAKET</b>	r			0,775	0,766	0,747	0,800	0,747
	p			0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N			553	553	553	553	553
<b>YARDIM SEVERLİK</b>	r				0,815	0,773	0,811	0,802
	p				0,000	0,000	0,000	0,000
	N				553	553	553	553
<b>ÖZGÜVEN</b>	r					0,866	0,866	0,805
	p					0,000	0,000	0,000
	N					553	553	553
<b>LİDERLİK</b>	r						0,831	0,774
	p						0,000	0,000
	N						553	553
<b>SAYGI</b>	r							0,823
	p							0,000
	N							553

Tablo 18 incelendiğinde 61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği ” alt boyutları arası pearson korelasyon katsayısı sonuçlarının Sorumluluk,

Nezakət, Yardımseverlik, Özgüven, Liderlik ve Saygı alt boyutları arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ancak Adalet alt boyutu ile diğer alt boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmemektedir. ( $p > 0,05$ )

2006 M.E.B. Okulöncesi amaç ve kazanımları incelendiğinde Adalet alt boyutuna ilişkin amaç ve kazanımların yer almadığı sadece sosyal gelişim alanında “Amaç 6, Kazanım 5’de Başkalarının haklarına saygı gösterir” bir kazanım ifadesi bulunmaktadır. Ayrıca Kohlberg ahlak gelişim aşamalarında Adalet değerinin en geç kazanılan ahlaki değer olduğu vurgulanmaktadır (Gander ve Garnier, 1998: 216). Bu durum Adalet alt boyutunun diğer alt boyutlarla ilişkisi negatif yönlü çıkmasını etkilemiş olabilir.

#### **4.3.2. Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği Alt Boyutlar Arasındaki Test Tekrar Test Güvenirliği Korelasyonuna İlişkin Bulgular**

Güvenirlik hesaplama yöntemlerinden en çok bilineni aynı testi aynı gruba farklı zamanlarda uygulamakla elde edilen puanlar arasında Pearson momentler çarpımı katsayı ile hesaplanan ilişki katsayısıdır. Bu ilişki katsayısına test tekrar test güvenirligi denmektedir. Bu korelasyon katsayısı testin kararlılığı ile ilgili bilgi vermektedir. Güvenirlik hesabında, ölçme aracının süre bakımından ne kadar aralıkla uygulanacağı sorusu önemlidir. Ölçülen özellik bakımından, yanıtlayıcıların önemli ölçüde değişmelerine yetmeyecek kadar uzun, birinci uygulamadaki yanıtlarını hatırlayacakları kadar kısa olmamasıdır. İki uygulama arasındaki zaman, ölçülen davranışa ve hedef kitleye göre değişmekle beraber ortalama dört haftalık bir süre uygundur. Testi yanıtlayanların puanları birbirine yaklaştıkça korelasyon katsayısının 1’e, birbirinden farklılaştıkça korelasyon katsayısının 0’a yaklaşması beklenmektedir (Tavşancıl, 2006: 19; Büyüköztürk, 2009: 170; Ellez, 2009: 179). Bu araştırmada test tekrar test güvenirligini değerlendirmek amacıyla ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında dört haftalık bir süre bırakılmıştır. İki puan seti arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”nin alt boyutları arasındaki test tekrar test güvenirligi korelasyon katsayı sonuçları tablo 19’de verilmiştir.



Tablo 19

**61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapılarını Belirleme Ölçeği Alt Boyutlarının  
Test Güvenirliği Korelasyonu Katsayı Sonuçları**

*N=60*  
*p=0,000*

	TEST TEKRAR TEST						
	Adalet	Sorumluluk	Nezaket	Yardımseverlik	Özgliven	Liderlik	Saygi
<b>Son Test</b>							
<b>Adalet *r=0,833</b>							
<b>Sorumluluk</b>							
<b>Nezaket</b>							
<b>Yardımseverlik</b>							
<b>Özgliven</b>							
<b>Liderlik</b>							
<b>Saygi</b>							
<b>Sabır</b>							

\*r=|

Tablo 19 incelendiğinde “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği alt boyutları test tekrar test korelasyon katsayılarının Adalet alt boyutu için .833, Sorumluluk alt boyutu için .987, Nezaket alt boyutu için .937 , Yardımseverlik alt boyutu için .999, Özgüven alt boyutu için .997, Liderlik alt boyutu için .991, Saygı alt boyutu için .978, Sabır alt boyutu için .922 olduğu görülmektedir. Ayrıca son test, test tekrar test arasındaki korelasyonlar incelendiğinde korelasyon değerlerinin +1’e yakın olduğu gözlenmektedir. Buna göre ölçeğin tüm alt boyutlarının ve toplam ölçeğin zamana bağlı kararlı ölçümler verdiği söylenebilir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma çocukların ahlaki değere yapılarını değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara’da yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu” ve “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” nin geçerliğine

İlişkin sonuçlar:

Kapsam geçerliliği: “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” sürecinde Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi alanında uzman olan yedi akademisyen ve eğitimcinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonuçlarına göre madde yönergelerinin daha anlaşılır olması amacıyla gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Ön uygulama: “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” ne ilişkin madde analizi sonuçlarına bakıldığında, güvenilirlik katsayısının testin tümü için (Cronbach’s alpha = 0.985) ve madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Madde analizi sonucunda, ölçekteki maddelerin çoğunluğunun madde toplam korelasyonu ve Cronbach’s Alpha değerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışması için belirlenen örneklem grubunda uygulamaya hazır olduğu kanaatine varılmıştır.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” nin güvenilirliğine ilişkin sonuçlar:

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” ne ilişkin Cronbach’s alpha güvenilirlik ve madde toplam korelasyonu sonuçları incelendiğinde;

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” ne ilişkin Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısının ve madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenilirlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” ni oluşturan alt boyutlarda yer alan maddelerin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının yeterli güvenilirlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak bu maddelerin korelasyonları hesaplandığında hiçbir maddenin ölçekten çıkarılmadığı ve güvenilirlik istatistikleri sonucunda “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” toplamda 108 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Adalet alt boyutuna ilişkin Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısının .915 ve maddelerin madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenilirlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik istatistikleri sonucunda Adalet alt boyutu toplamda 13 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” bir diğer alt boyutu olan Sorumluluk alt boyutuna ilişkin Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısının .917 ve maddelerin madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenilirlik düzeyinde olduğu saptanmıştır. Güvenirlik istatistikleri sonucunda Sorumluluk alt boyutu toplamda 15 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Nezaket alt boyutuna ilişkin Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısının .901 ve maddelerin madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenilirlik düzeyinde olduğu

belirlenmiştir. Güvenirlik istatistikleri sonucunda Nezaket alt boyutu toplamda 12 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Yardımseverlik alt boyutuna ilişkin Cronbach’s alpha güvenirlilik katsayısının .901 ve maddelerin madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlilik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Güvenirlilik istatistikleri sonucunda Nezaket alt boyutu toplamda 12 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Yardımseverlik alt boyutuna ilişkin Cronbach’s alpha güvenirlilik katsayısının .922 ve maddelerin madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlilik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Güvenirlilik istatistikleri sonucunda Yardımseverlik alt boyutu toplamda 13 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Özgüven alt boyutuna ilişkin Cronbach’s alpha güvenirlilik katsayısının .929 ve maddelerin madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlilik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Güvenirlilik istatistikleri sonucunda Özgüven alt boyutu toplamda 15 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Liderlik alt boyutuna ilişkin Cronbach’s alpha güvenirlilik katsayısının .923 ve maddelerin madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlilik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Güvenirlilik istatistikleri sonucunda Liderlik alt boyutu toplamda 15 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Saygı alt boyutuna ilişkin Cronbach’s alpha güvenirlilik katsayısının .913 ve maddelerin madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlilik düzeyinde olduğu

belirlenmiştir. Güvenirlik istatistikleri sonucunda Saygı alt boyutu toplamda 13 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Sabır alt boyutuna ilişkin Cronbach’s alpha güvenirlik katsayısının .881 ve maddelerin madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik istatistikleri sonucunda Sabır alt boyutu toplamda 12 maddeden oluşmuştur.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine ilişkin sonuçlar:

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” ne ilişkin iç korelasyon sonuçlarına göre Nezaket, Yardımseverlik, Özgüven, Liderlik ve Saygı alt boyutları arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ancak Adalet alt boyutu ile diğer alt boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmemektedir. ( $p > 0,05$ ) Araştırmada alt boyutların tamamının çocukların ahlaki değer yapılarını ölçmede homojen bir yapıyı tanımladığı, Pearson korelasyon katsayısının pozitif ve yüksek olması nedeni ile maddelerin benzer değerleri örneklediği ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu saptanmıştır.

“61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” alt boyutları ve ölçeğin toplamı için test tekrar test güvenirliğine ilişkin sonuçlar:

Tablo 19 “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” Alt Boyutlar için test tekrar test korelasyon katsayılarının Adalet alt boyutu için .833, Sorumluluk alt boyutu için .987, Nezaket alt boyutu için .937 , Yardımseverlik alt boyutu için .999, Özgüven alt boyutu için .997, Liderlik alt boyutu için .991, Saygı alt boyutu için .978, Sabır alt boyutu için .922 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin tüm alt boyutlarının ve toplam ölçeğin zamana bağlı kararlı ölçümler verdiği saptanmıştır.

## Öneriler

- Araştırma “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” nin Ankara örnekleminde geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. Ölçeğin Türkiye örneklemini üzerinde norm çalışması yapılabilir.
- “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” nin sadece 61-72 ay arasındaki çocuklar için geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. 36-60 ay arasındaki çocuklar için de geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılabilir.
- Bundan sonra yapılacak çalışmalar için, Ankara ili dışındaki farklı çalışma grupları üzerinde ölçeğin içsel tutarlılığı geliştirilebilir ve geçerliliği sınanabilir.
- “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” çocukların ahlaki değer gelişim alanlarında yapılacak yeni araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.
- “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” okul öncesi dönemden ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerin değer gelişimlerini de içine alacak şekilde geliştirilebilir.
- “61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” nin nasıl etkili ve verimli yapılabileceğine yönelik örnek oluşturacak bir eğitim programı geliştirilerek, deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Okul öncesi dönemde, ahlaki değer yapılarını sınavacak yeni ölçme araçlarının geliştirilmesinde temel oluşturabilir.

- Okul öncesi dönemdeki çocuklara, anne babalara ve eğitimcilere yönelik eğitim programları uygulanarak, çocukların ahlaki değer yapılarına etkisi incelenebilir.
- Çocukların ahlaki değer gelişimi ile bilişsel-dilsel, sosyal ve duygusal gelişim vb. ilişkisi incelenebilir.



## KAYNAKÇA

- Ada, S. Baysal, Z. N. Korucu, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlarla gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi*. Değerler Eğitimi Dergisi, 3 (10), 7-18.
- Adler, A. (2003). *İnsan Tabiatını Tanıma*. (A. Yörükan, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Akman, B. (1994). *Okul Öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi*. Ş. Bilir (Der.), Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Akarsu, B. (1998). *Ahlak Öğretileri*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları Yayın no:1382
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş 1*. (2. Baskı). Nobel Yayınevi, Ankara.
- Altınköprü, T. (1999). *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?* İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Anderson, D, R. (2000). *Character Education: Who Is Responsible?* (electronic versiyonu). Journal Of Instructional Psychology. Vol. 27. No.3, Ss. 139-142
- Ang, T. (2005). *Gelişmişliğin Kriteri Olarak Eğitim.Felsefi Açıdan eğitim ve Türkiye’de Eğitim*. İstanbul.

Aral, N. Bulut, Ş., Baran, G., Çimen, S. (2001). *Çocuk Gelişimi 2*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Arkonaç, S. (1998). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul:Alfa Yayınları

Arkonaç, S. (2003). *Grup İlişkileri*. İstanbul:Alfa Yayınları

Arthur,J. (1999) *Çocuk Psikolojisi*. Gülseren Günce (Çvr.). Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları No:79.Ankara:Ankara Basımevi

Aydın, B. (1997). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: MÜ Vakfi Yayınları Yayın No:1.

Balat U. G. ve Dağal B. A. (2006). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Balat, G. (2006). *Erken Dönemlerde Değerler Eğitimi. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi III. Cilt (s.10-16)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

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

Balat,U.G. (2004). *Çocuklar ve Değerler Eğitimi*. Çoluk Çocuk Dergisi, 8(45), 18

Balcı, A (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik Ve İlkeler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Başal, H. A. (2003). *Gelişim ve Psikoloji Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebiliriz?*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Barth,P. (2004). *The Value of Values. Education, Digest*. Vol:60-2.

Battistich, V.*Character Education, Prevention and Youth Development*.

<http://www.character.org/atf/cf/{77B36AC3-5057-4795-8A8F9B2FCB86F3EB}>

Battistich\_Paper.pdf . web adresinden 16 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

Bayhan, P. Artan İ. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa.

Bayraktar, F. (2005).*Ailenin Eğitim Görevi* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Araştırmaları dergisi Sayı:2

Bingham, E. G. (2002). *The Testing of Parent-Child Relationships, Parent-Child Joint Book Reading, and Children's Emergent Literacy Skills*. Doctoral Dissertation. Purdue University. UMI Number: 3099752.

Bonnic, F. (2000). *A caring and sharing Environment Helps Teach Values in Kindergarten Students*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and skylight Professional Development Field Based Master's Programme

Bruenning, W. H. (1999). *Can Values Be Taught?* Ed. 164397.

Burke, N. Crum, S. Genzler, M. Shaub, D. Sheets, J. (2001). *Building Character Education In Our Schools To Enhance The Learning Environment* (ERIC Document Reproduction Service No: ED453144).

Büyüköztürk, Ş. (2009).*Sosyal Birimler İçin Veri Analizi El Kitabı*.(10.Baskı) İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. Pegem Akademi Yenisehir Ankara.

Can, G. (2004). *Kişilik Gelişimi*, B. Yeşilyaprak (Der.), Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi (s.111-142) Ankara: Pegema Yayıncılık.

Carbone, J. Ve Peter, F. (2001). *Perspectives on Values Education*. Clearing House. Vol:64-5

Carr, D. (1997). *Educational Values and Values Educational: Some Recent Work*. British Journal of Sociology of Education Vol:18-1.

Carlson, S. Johnson, J. ve Swift, V. (2000). *Improving Student Social Skills Through Character Education* (ERIC Document Reproduction Service No: ED444925).

Character Education: Creating A Framework for Excellence  
<http://www.urbanext.uiuc.edu/programs/character.html> Web adresinden 6 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.

Cottom, C. (1996). *A Bold Experiment In Teaching Values. Educational Leadership*. Vol:53-8.

Covell,K. ve Howe, B. (2001). *Moral Education through the 3 Rs: rights, respect and responsibility*. Journal of Moral Education,30(1),29-41

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. (2000). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2003). *“İletişim Donanımları”*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A., ve Seçer, Z. (2002). R. Arı(Der.), *Çocuk Ve Ergende Sosyal Ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Çiftçi, N. (2003). *Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak Ve Demokrasi Eğitimi*. Değerler Eğitimi Dergisi, S.1 (1), S. 43–77.

Çileli, M. (1996).*Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V. yayınları

Davidson, L. Stokes, L. (2001). *Educators' Perceptions Of Character Education* (ERIC Document Reproduction Service No: ED461923).

DeBord, Karen. Childhood Years: Ages Six

[http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/human/pubs/child6\\_1](http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/human/pubs/child6_1) adresinden 13 Ağustos 2010 tarihinden alınmıştır.

Deniz, H. *En Yeni Görgü Kuralları*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim*. (T. Göbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Durmuş, Ç. (1996). *Değerlerin Meslek Grupları Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eidle, W, R. (2003). *Values Education And Self Esteem. Education*. Vol:113-4.

Ekşi, H. (2003). *Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları*. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(1), 79-96.

Edeleklioğlu, J. (2004). *Çocuklarda Özgüven Gelişimi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, S. 2, 111–121.

Ellez, M. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Ellis, A.K. (2007). *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Social Studies and The Literacy Connection. Pearson Education.322-341.

Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretme*, Eğitim Psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erinç, S. (1995) *Sanat Eğitiminde Felsefe, Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye'de Eğitim*. İstanbul.

Fixler, B. (2000). *A Caring And Sharing Environment Helps Teach Values In Kindergarten Students* (ERIC Document Reproduction Service No: ED445781).

Gander, M. ve Gardiner, H. (1998). *Çocuk Ve Ergen Gelişimi*. 3. Baskı (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Gegez, A. E. (2007). *Pazarlama araştırmaları*. (2. Baskı). İstanbul: Beya Yayıncılık,

Goldbecker, S. (1996). *Value Teaching What Research Says To The Teacher*. ED:124551

Greene, M. (1997). *Values Education In The Contemporary Momenty*. *Clearing House*. Vol:64-5

Guttek, G. (2001). *Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Eğitim Dizisi.

Güngör, A. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Güven, N. (2003). *Okuma Öncesi Hazırlık 7.Okul Öncesi Eğitimi*. Yayınlaştırma Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Gökçek, B. S. (2007). *Beş-Altı Yaş çocuklar İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okulöncesi Eğitimi bilim dalı.

Hacıkadıroğlu V. (1995) *Özgürlük İçinde İşbirliğini Amaçlayan Eğitim, Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye'de Eğitim*. İstanbul.

Halsey, N. H. (2008). *Investigating A Parent Implemented Early Literacy Intervention: Effects of Dialogic Reading Using Alphabet Books on The Alphabet Skills, Phonological Awareness, Ana Oral Language of Preschool Children*. Doctor's Thesis. University of Massachusetts Amherst. UMI Number: 3325135.

Hanson, E. K. (2005). *Relations of Four and Five Years Old Phonological Distinctness and Expressive Phonology Skills To Vocabulary and Phonological Processing Skills*. Doctor's Thesis. The University of Michigan. UMI Number: 3276177.

Heimsoeth, H. (1997). *Ahlak Denen Bilmece*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Konferansları. İstanbul.



Herbold, J. D. (2008). *Emergent Literacy Development: Case Studies of Four Deaf AslEnglish Bilinguals*. Doctoral dissertation, The University of Arizona. UMI Number: 3303754.

Huitt, W. (2004). Moral and character development. Educational Psychology Interactive. Valdosta, state university, <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/morchr/morchr.html> adresinden 21 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

Jockell, E. Hodal, F. (2001). *Human Education: The Status Of Current Research And Knowledge*. Special Report, ED:200471

Johansson, E. (2002). *Morality in Preschool Interaction: Teachers' Strategies for Working with Children's Morality*. Early Child Development and Care, 172(2), 203-221

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Kaya, M. (1997). *Kişilik Özelliklerinin Ahlak Yargısı Üzerindeki Etkisi*. Marmara Üniversitesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi Sayı:4

Koca, (1997). *İlkokul 1, Sınıfa Devam Eden Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlaki Yargılarını Etkileyen Bazı Faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim dalı.

Kuçaridi, J. (1995). *Felsefi Açından Eğitim ve Türkiye'de Eğitim*. İstanbul: Dost Kitapevi

Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi

Kuşin, İ. (1999). *Ruh Sağlığı Ve Ahlak Gelişimi*, Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Lickona, T. (2001). *The Teachers Role in Character Education* (electronic versiyonu). Journal Of Education. Vol. 179, No.2, S.63-80.

Lickona, T., Schaps, Lewis, (2003). *CEP's Eleven Principles of Effective Character Education, Character Education Partnership*, www.character.org web adresinden 16 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

Lott, L. Nelsen, J. Glenn, S. (2000). "*A'dan Z'ye Pozitif Disiplin*". Murat Ersin (Çvr.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Lovatt, T. (2000). *Multifaith Religious And Values Education: Apperant of Real? Background To Research*. Religious Education Vol:90-3,4

Mabaçoğlu, M.(1997). *İlköğretim Döneminde Ahlak Eğitimi.3.Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu*. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Maslow, A. (1996).*Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler*. İstanbul: Kuraldışı Yayınları.

McPehesen, M. (1995) *Skills Innouations And Values Future Needs For Postsecondary Education*. Vol:27-4

Merrill, B. (1996). *Curriculum Material Reviews. Journal of Moral Education*. Vol:25-4

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *37-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı (2006)*. İstanbul: Ya Pa Yayınları.

Milson, A, J. (2001). *Teacher Efficacy and Character Education* (ERIC Document Reproduction Service No: ED454212).

Milson, A, J. Ekşi, H. (2003). *Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Konusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) Ve Türkçe'ye Uyarlanma Çalışması (Electronic versiyonu)*. Değerler Eğitimi Dergisi. S. 1 (4). S.99-124. <http://www.degerleregitiimi.org/ded/4/ded4mak5.pdf> web adresinden 9 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.

Milson, J. A. (2000). *Creating A Curriculum For Character Development: A Case Study* (Electronic versiyonu). The Clearing House, Vol.74 (2).. 89–93.

Murray, M. E. (2010). *Moral Development and Moral Education: An Overview* <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/index.html>. Web adresinden 9 Nisan 2010 tarihinde alınmıştır.

Northview Public Schools , Grand Rapids MI, *The Projections Students Value: A Report To Interested Citizens*. ED: 041334.

Nucci, L. (1997). *Synthesis of Research on Moral Development* (electronic versiyonu). Educational Leadership. February 1997, 86-97.

<http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/nuccimoraldev.html>. Web adresinden 9 Nisan 2010 tarihinde alınmıştır.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, İstanbul: Epsilon Yayınları.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*.(4.Baskı).İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Olmo, B.G. (1995). *Values Education In TheNew Jersey Secondary Curriculum*. ED:099263

Onur, B. (1995). *Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik, Yaşlılık Ve Ölüm*. Ankara: İmge Kitabevi.

Özen, Y. (2001). *Yarına Kalmamak Adına Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Özgüven, İ. E. (2004). *Psikolojik Testler*. Ankara.

Powney, J, Others (1996). *Understanding Values Education In The Primary School*. The Scottish Council For Research In Education Research Report Series.Ed:389446.

Revell, L. (2002). *Childrens' Responses To Character Education* (Electronic versiyonu). Educational Studies. Vol.28, No. 4. 421-431

Schrank, J. (2000).*Media Value Education: A Critical Guide*. ED:059579

Scott, W. Oulton C. (1998). *Enviromental Values Education: An Exploration Of Its Role In The Scholl Curriculum*. Journal Of Moral Education. Vol:27-2

Smetana, J.G. The role of Parents in Moral Development: A Social Domain Analysis <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/smetana.html>. adresinden 3 Ekim 2010 tarihinde alınmıştır.

Şirin, A. (1993) *Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Tyree, C. Vance M.(2007). *Teaching Values To Promote a More Caring World*. Journal For A Just &Caring Education Vol:3-2

Tuzcuoğlu, N. (2003). *Bir Aile Olmak: Anne Baba Olmanın Altın Kuralları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

TÜSİAD, (1991). *“Türk Toplumunun Değerleri”* İstanbul.

Unutkan, Ö P. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Sorumluluk Eğitimi*. A Oktay ve Ö.Polat Unutkan (Der.), Okul Öncesi Dönemde Güncel Konular (s.189-196 ).İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ural, M. (1996). *Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin Yeri Ve Önemi* Ya-Pa 4. Okul Öncesi Yaygınlaştırma Semineri (S.13-19). İstanbul: Ya-Pa Yayınları

Viadero, D.(2003). *Nice Work, Education Week*, 22(33),38-42 [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com) adresinden 18 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.

Wood, R. Roach, L. (2000). *Administrators' Perceptions Of Character Education* (Electronic versiyonu).Education. Vol:120, No.2, 213-238.

Wright, I. (2003). *Civic Education Is Values Education*. Social Studies. Vol:84-4

Yavuzer, H. (2005). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, Z. (2005). *Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi*, Milli Eğitim Dergisi, Abstracts, 155-156.

Yenişehirlioğlu, Ş. (2000). *İnsan Nedir ve Eğitilebilir Mi?* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Eğitim Bilimleri Ulusal Kongresi. Ankara.

Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

## **EKLER**

## EK 1

## GENEL BİLGİ FORMU

1. Çocuğun adı-soyadı:.....

2. Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl): ..... /...../.....

3. Cinsiyeti: ( ) 1. Kız ( ) 2. Erkek

4. Doğum sırası:

( ) 1. İlk çocuk ( ) 2. Ortanca veya ortancalardan biri ( ) 3. Son çocuk

5. Ailedeki çocuk sayısı: ( ) 1 çocuk ( ) 2 çocuk ( ) 3 çocuk ( ) 4 çocuk ve fazlası

6. Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi kuruma devam ediyor?

( ) 0-6 ay ( ) 7-12 ay ( ) 12-18 ay ( ) 19-24 ay ( ) İki yıldan fazla

7. Anne-baba hayatta mı?

Anne

Baba

( ) 1. Hayatta

.....

.....

( ) 2. Öldü

.....

.....

8. Anne-baba hayatta ise

( ) 1. Beraber yaşıyor

( ) 2. Ayrıldılar/boşandılar

9. Anne-babanın yaşı

Anne

Baba

( ) 1. 29 yaş ve altı

.....

.....

( ) 2. 30-39 yaş

.....

.....

( ) 3. 40-49 yaş

.....

.....



( ) 4. 50 yaş ve üzeri ..... ..

10. Öğrenim Durumu Anne Baba

( ) 1. Okur yazar değil ..... ..

( ) 2. Okur yazar ..... ..

( ) 3. İlkokul ve ortaokul ..... ..

( ) 4. Lise ..... ..

( ) 5. Üniversite ..... ..

( ) 6. Lisansüstü ..... ..

11. Mesleği Anne Baba

( ) 1. Ev hanımı ..... ..

( ) 2. Memur ..... ..

( ) 3. İşçi ..... ..

( ) 4. Serbest ..... ..

( ) 5. Diğer..... ..

**EK 2 İZİN BELGESİ**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

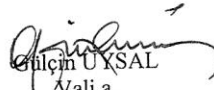
Bölüm : İstatistik Bölümü  
Sayı : B.B.08.4.MEM.4.06.00.06-312/ *36367* 21./04/2010  
Konu : Araştırma izni  
Nihal ÖZTÜRK

..... KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

- İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) MEB EARGED' in araştırma izinlerine ilişkin 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı yazısı.  
c) 02/09/2009 tarih ve 74835 sayılı Valilik Onayı.  
d) 05/11/2009 tarih ve 98610 sayılı Valilik Onayı.  
e) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 14/04/2010 tarih ve 2658 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Nihal ÖZTÜRK' ün "5-6 yaş çocukları için temel ahlaki yapıları belirleme ölçeğinin geliştirilmesi" konulu tez çalışması ile ilgili anketi, ek listedeki ilçeniz okullarında uygulama yapılması isteği Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (5 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmacının ilgi (a) yönerge çerçevesinde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

  
Gülçin UYSAL  
Vali a.  
Müdür Yardımcısı

**EKLER** :  
1-Okul Listesi (1 Sayfa)

**DAĞITIM** :  
Altındağ-Çankaya-Etimesgut  
Mamak-Sincan-Yenimahalle  
Kaymakamlığına

21./04/2010 Memur :E. KONUK  
21./04/2010 Şef :N. ÇELENK

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler  
İstatistik Bölümü  
Bilgi İçin:Nermin ÇELENK

Tel : 223 75 22  
Fax: 223 75 22  
istatistik06@meb.gov.tr

**EK 3****61-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN AHLAKİ DEĞER YAPILARINI BELİRLEME  
ÖLÇEĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ ALINAN UZMANLARIN LİSTESİ**

<b>SIRA NO</b>	<b>UZMANLAR</b>	<b>ÜNİVERSİTE</b>
1.	Prof. Dr. Abide GÜNGÖR	Gazi Üniversitesi Sanat Ve Tasarım Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
2.	Prof. Dr. Aysel Köksal	Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
3.	Prof. Dr. Figen GÜRSOY	Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
4.	Yar. Doç. Dr. Fatma Tezel ŞAHİN	Gazi Üniversitesi Sanat Ve Tasarım Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
5.	Yar. Doç. Dr. Özcan Doğan	Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
6.	Berrin Tığlı	On İki Eylül İlk Öğretim Okulu Okul Öncesi Öğretmeni
7.	Ayşe Kunt	Atatürk İlk Öğretim Okulu Okul Öncesi Öğretmeni

## EK 4

Tablo 8

61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği  
Uzman Görüşlerine İlişkin Mod, Medyan, Minimum ve Maximum Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	N	Mod	Medyan	Min.	Max.
Adalet	M1	7	1	1	1	1
	M2	7	1	1	1	1
	M3	7	1	1	1	1
	M4	7	1	1	1	1
	M5	7	1	1	1	1
	M6	7	1	1	1	1
	M7	7	1	1	1	1
	M8	7	1	1	1	3
	M9	7	1	1	1	3
	M10	7	1	1	1	1
	M11	7	1	1	1	1
	M12	7	1	1	1	2
	M13	7	1	1	1	1
	M14	7	1	1	1	1
	M15	7	1	1	1	1
	M16	7	1	1	1	1
	M17	7	1	1	1	1
	Sorumluluk	M18	7	1	1	1
M19		7	1	1	1	1
M20		7	1	1	1	1
M21		7	1	1	1	1
M22		7	1	1	1	1
M23		7	1	1	1	3
M24		7	1	1	1	3
M25		7	1	1	1	1

Alt Boyutlar	Maddeler	N	Mod	Medyan	Min.	Max.
Nezaket	M26	7	1	1	1	1
	M27	7	1	1	1	1
	M28	7	1	1	1	1
	M29	7	1	1	1	1
	M30	7	1	1	1	1
	M31	7	1	1	1	1
	M32	7	1	1	1	1
	M33	7	1	1	1	1
	M34	7	1	1	1	1
	M35	7	1	1	1	1
	M36	7	1	1	1	1
	M37	7	1	1	1	1
	M38	7	1	1	1	3
	M39	7	1	1	1	1
	M40	7	1	1	1	1
	M41	7	1	1	1	1
	M42	7	1	1	1	1
	M43	7	1	1	1	1
	M44	7	1	1	1	1
	M45	7	1	1	1	1
	M46	7	1	1	1	1
Yardımsverlik	M47	7	1	1	1	1
	M48	7	1	1	1	1
	M49	7	1	1	1	1
	M50	7	1	1	1	1
	M51	7	1	1	1	1
	M52	7	1	1	1	1
	M53	7	1	1	1	1
	M54	7	1	1	1	1

Alt Boyutlar	Maddeler	N	Mod	Medyan	Min.	Max.	
Özgüven	M55	7	1	1	1	1	
	M56	7	1	1	1	1	
	M57	7	1	1	1	1	
	M58	7	1	1	1	1	
	M59	7	1	1	1	1	
	M60	7	1	1	1	1	
	M61	7	1	1	1	1	
	M62	7	1	1	1	1	
	M63	7	1	1	1	1	
	M64	7	1	1	1	2	
	M65	7	1	1	1	2	
	M66	7	1	1	1	1	
	M67	7	1	1	1	1	
	M68	7	1	1	1	1	
	M69	7	1	1	1	1	
	M70	7	1	1	1	1	
	Liderlik	M71	7	1	1	1	3
		M72	7	1	1	1	1
		M73	7	1	1	1	1
		M74	7	1	1	1	1
M75		7	1	1	1	1	
M76		7	1	1	1	1	
M77		7	1	1	1	1	
M78		7	1	1	1	1	
M79		7	1	1	1	1	
M80		7	1	1	1	1	
M81		7	1	1	1	1	
M82		7	1	1	1	1	
M83		7	1	1	1	1	
M84		7	1	1	1	1	
M85		7	1	1	1	1	

Alt Boyutlar	Maddeler	N	Mod	Medyan	Min.	Max.
<b>Saygı</b>	M86	7	1	1	1	1
	M87	7	1	1	1	1
	M88	7	1	1	1	1
	M89	7	1	1	1	1
	M90	7	1	1	1	1
	M91	7	1	1	1	1
	M92	7	1	1	1	1
	M93	7	1	1	1	1
	M94	7	1	1	1	1
	M95	7	1	1	1	1
<b>Sabır</b>	M96	7	1	1	1	1
	M97	7	1	1	1	1
	M98	7	1	1	1	1
	M99	7	1	1	1	1
	M100	7	1	1	1	1
	M101	7	1	1	1	1
	M102	7	1	1	1	1
	M103	7	1	1	1	1
	M104	7	1	1	1	1
	M105	7	1	1	1	1
	M106	7	1	1	1	1
	M107	7	1	1	1	1
	M108	7	1	1	1	1