



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİ VE  
ALGILADIKLARI ÖĞRETMEN TUTUMLARININ ÖĞRENCİLERİN AHLAKİ  
DEĞER YARGILARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan  
Duygu SARMUSAK

ANKARA  
Eylül, 2011



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİ VE  
ALGILADIKLARI ÖĞRETMEN TUTUMLARININ ÖĞRENCİLERİN AHLAKÎ  
DEĞER YARGILARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan  
Duygu SARMUSAK

Danışman  
Yrd. Doç Dr. M. Akif SÖZER

ANKARA  
Eylül, 2011

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Duygu SARMUSAK'ın İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ve Algıladıkları Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Ahlakî Değer Yargılarına Etkisi başlıklı tezi 14/07/2011 tarihinde, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL.....

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. M. Akif SÖZER.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN.....

## ÖN SÖZ

İyi insan olmaktan ziyade, iyi bir okulda okumuş olmanın, yüksek kariyerli olmanın daha çok övüldüğü bir çağda yaşıyoruz. Okul yaşantılarında kimin kimden daha yüksek not aldığı, kimin sınavlarda başarılı olacağı tartışıla gelir olmuş; karnelerin hep not yazan tarafına bakılmış, davranış değerlendirme kısımları otomatik olarak pekiyi verilerek hem öğretmenlerce hem velilerce hem de öğrencilerce önemsiz hale getirilmiştir.

Son yıllarda eğitimle ilgili yapılan çalışmalara baktığımız zaman, değer öğretimi ve karakter eğitimi ile ilgili çalışmaların ivme kazandığı görülmektedir. Eğitim alanında çalışanların üzerinde yoğunlaştığı bu konuların, toplumda eksikliğinin giderilmesine ihtiyaç duyulan konular olduğu gözlenmektedir. Literatür incelendiğinde ahlakî değer yargıların temellerinin okul öncesi ve ilköğretim dönemlerinde belirginleştiği görülmektedir. Çevresel faktörler ve çocuğun benliği ile ilişkin faktörlerin ahlakî değerleri etkilediği görülmektedir. Buna bağlı olarak araştırmamda, ihtiyaç duyduğumuz ahlakî değerlerin oluşumunun daha iyi anlaşılmasına yönelik bir model geliştirilerek test edilmiştir.

Akademik hayata adım atmaya düşündüğüm günden yüksek lisans eğitimimin sonuna kadar desteğini hissettiğim, görüşlerini önemseyen birçok insana teşekkürlerimi sunmak isterim. Öncelikle lisans eğitime başladığım ilk günden itibaren bana yardımını, desteğini ve güvenini esirgemeyen, mesleki ve akademik anlamda her zaman bilgi ve deneyimiyle sorunlarımı aşmama yardımcı olan, gerek akademik gerekse sosyal yaşamımda çevresinde olmayı istediğimi değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER'e en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum. Bilimsel olarak açmazlar yaşadığım noktalarda tüm samimiyetiyle bana yardımcı olan Doç. Dr. Bekir BULUÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Tüm içtenliği ile yardımlarını esirgemeyen, her konuda desteğini hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Ziya SELÇUK'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Çalışma azmini, yardımseverliğini takdir ettiğim, geç tanımış olsam da hayatımda önemli bir yer etmiş değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Emre ÜNAL'a teşekkür ederim. Tez yazma sürecimde varlığını çok hissettiğim, bilgilerine güvendiğim Arş. Gör. Mehmet KANDEMİR'e teşekkürlerimi sunarım

Tezimi geliştirmemde çalışmalarıyla bana yardımcı olmuş değerli hocam Leyla ERCAN'a; yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım veya tez çalışmamın çeşitli aşamalarında bana destek olan başta Prof. Dr. Hayati AKYOL ve Prof. Dr. Selma YEL hocalarım olmak üzere tüm hocalarıma en içten duygularıyla saygılarımı sunuyorum. Tez yazma sürecimde motivasyonumu daima yukarıda tutmaya çalışan arkadaşım ve değerli meslektaşım Arş. Gör. Ahu TANERİ'ye de teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak beni hayatımın her alanında destekleyen, bana güven veren huzurlu bir aile ortamı sunan, hayatlarının her dakikalarıyla bana örnek olmuş babam Ferhat SARMUSAK, annem Fikriye SARMUSAK, ablam Ezgi SARMUSAK'a ayrıca şimo ve Behnan Giray SELÇUK'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Duygu SARMUSAK

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİ VE ALGILADIKLARI ÖĞRETMEN TUTUMLARININ ÖĞRENCİLERİN AHLAKÎ DEĞER YARGILARINA ETKİSİ

SARMUSAK, DUYGU

Yüksek Lisans, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. M. Akif SÖZER  
Eylül-2011, 102 Sayfa

Araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin değer yargılarını empatik eğilimlerinin ve algıladıkları öğretmen tutumlarının ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma değişkenlerinden neden-sonuç ilişkisi içinde, doğrudan ve dolaylı etkileri belirlemek için bir model kurulmuş ve model testi yapılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desenin kullanıldığı araştırmada, araştırma grubun, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden 240 kız ve 211 erkek olmak üzere toplam 451 ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen “Adalet Eğilim Ölçeği”, “Hoşgörü Eğilim Ölçeği”, “Saygı Eğilim Ölçeği”, “Dayanışma Eğilim Ölçeği”, “ Misafirperver Eğilim Ölçeği”, “Dürüstlük Eğilim Ölçeği”, “Sevgi Eğilim Ölçeği” ve Dökmen tarafından geliştirilmiş “Empati Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 11.5 ve AMOS 6.0 programları kullanılmıştır. Araştırmada hipotez modellerin test edilmesi amacıyla path analizi modellemesi kullanılmıştır. Ayrıca Doğrulayıcı Faktör Analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, İlişkisiz Örneklem t-testi teknikleri de kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğrencilerin ahlakî değer yargılarının (adalet, hoşgörü, saygı, dayanışma, misafirperverlik, dürüstlük, sevgi), öğrencilerin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumları (demokratik tutum, otoriter tutum, serbest tutum) ile neden-sonuç ilişkisi içinde doğrudan açıklandığı belirlenmiştir. Sonuçlar literatür ve kuramsal açıdan tartışılmış, bu bağlamda daha sonra yapılacak araştırmacılara ve uygulamacılara önerilerde bulunulmuştur.

*Anahtar Kelimeler: Değer, Empatik Eğilim, Öğretmen Tutumları*

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' EMPATHIC INCLINATIONS AND PERCEPTIONS OF TEACHER ATTITUDES ON THEIR VALUE JUDGEMENTS

SARMUSAK, Duygu

Master Thesis, Department of Primary Education

Supervisor: Assistant Professor M. Akif SÖZER

September –2011, 102 Pages

The goal of this study is to review how empathic inclinations and perceived teacher attitudes explain primary school students' value judgments in a framework of a model. To this intent, a model is built of research variables in a cause and effect relationship to identify the direct and indirect effects and a model test is carried out. The causal comparative pattern is used in this research and the research group is formed of 451(240 female and 211 male) 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade primary school students. In the collection process of the data, "Inclination for Justness Scale", "Inclination for Respect Scale", "Inclination for Indulgence Scale", "Inclination for Solidarity Scale", "Inclination for Hospitality Scale", "Inclination for Honesty Scale", "Inclination for Affection" which are developed by the researcher and "Inclination for Empathy Scale" which is developed by Dokmen, were used. SPSS 11.5 and AMOS 6.0 were employed for the analysis of research data and path analysis models were used to test the hypothesed models. In addition to these, Factor Analysis, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Independent Samples *T-Test* are used. In consequence of the research, it is determined that the ethical value judgments (justness, indulgence, respect, solidarity, hospitality, honesty, affection) of the primary school students can be explained directly and indirectly with their empathic inclinations and their perception of teacher attitudes (democratic attitude, authoritarian attitude, unrestrained attitude) within a cause and effect relationship. The results are discussed in literature and hypothetic aspects and concordantly, suggestions are made for the future research and implementations.

**Keywords:** *Value, Empathic Inclinations, Teacher Attitudes*

## İÇİNDEKİLER

|                                       |          |
|---------------------------------------|----------|
| JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....     | ii       |
| ÖN SÖZ .....                          | iii      |
| ÖZET .....                            | v        |
| ABSTRACT.....                         | vi       |
| İÇİNDEKİLER .....                     | vii      |
| TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....        | xi       |
| <br>                                  |          |
| <b>BÖLÜM I.....</b>                   | <b>1</b> |
| <b>GİRİŞ.....</b>                     | <b>1</b> |
| 1.1. Problem Durumu.....              | 5        |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....          | 7        |
| 1.3. Araştırmanın Önemi... ..         | 8        |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 8        |
| 1.5. Tanımlar .....                   | 8        |
| <br>                                  |          |
| <b>BÖLÜM II .....</b>                 | <b>9</b> |
| <b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>         | <b>9</b> |
| 2.1. EMPATİ ve DEĞER .....            | 9        |
| 2.1.1. EMPATİ.....                    | 9        |
| 2.1.1.1.BENMERKEZCİLİK VE EMPATİ..... | 10       |
| 2.1.2. DEĞER .....                    | 12       |



|  |           |
|--|-----------|
| 2.1.2.1.DEĞERLERİN OLUŞUMU.....                          | 13        |
| 2.1.2.1.1.PSİKODİNAMİK TEORİLER.....                     | 13        |
| 2.1.2.1.2.DAVRANIŞSAL TEORİLER.....                      | 14        |
| 2.1.2.1.3.İNSANİ TEORİLER.....                           | 14        |
| 2.1.2.1.4.BİLİŞSEL TEORİLER.....                         | 15        |
| 2.1.2.2. AHLAK .....                                     | 16        |
| 2.1.2.2.1.PSİKOLOJİK AHLAK TEORİLERİ .....               | 18        |
| 2.1.2.2.1.1.PIAGET’NİN AHLAKİ GELİŞİM BASAMAKLARI.....   | 19        |
| 2.1.2.2.1.2.KOHLBERG’İN AHLAKİ GELİŞİM BASAMAKLARI ..... | 20        |
| 2.1.2.2.1.3.PSİKANALİTİK TEORİ VE AHLAK.....             | 21        |
| 2.1.2.2.1.4. SOSYAL ÖĞRENME KURAMI.....                  | 22        |
| 2.1.2.2.1.5. DİĞER TEOREMLER .....                       | 25        |
| 2.1.2.2.1.5.1. DOMAIN TEORİSİ.....                       | 25        |
| 2.1.2.2.1.5.2. BRONFENBRENNER’IN AHLAK TEORİSİ .....     | 26        |
| 2.2.ÖĞRETMEN TUTUMLARI VE EMPATİ.....                    | 27        |
| 2.3. ÖĞRETMEN TUTUMLARI VE DEĞER.....                    | 31        |
| <b>BÖLÜM III.....</b>                                    |           |
| <b>YÖNTEM .....</b>                                      | <b>35</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli.....                            | 35        |
| 3.2. Araştırma Grubu .....                               | 36        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                         | 38        |
| 3.3.1.Çocuklar İçin Empati Eğilim Ölçeği.....            | 41        |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.3.2. Öğretmen Tutumları Öğrenci Formu .....                                | 42        |
| 3.3.3. Adalet Eğilim Ölçeği .....  | 47        |
| 3.3.4. Hoşgörü Eğilim Ölçeği .....   | 50        |
| 3.3.5. Saygı Eğilim Ölçeği .....   | 52        |
| 3.3.6. Dayanışma Eğilim Ölçeği .....   | 54        |
| 3.3.7. Misafirperver Eğilim Ölçeği .....                                     | 56        |
| 3.3.8. Dürüstlük Eğilim Ölçeği .....   | 58        |
| 3.3.9. Sevgi Eğilim Ölçeği .....   | 61        |
| 3.4. Verilerin Toplanması .....  | 63        |
| 3.5. Verilerin Analizi .....   | 64        |
| <br>   |           |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>  | <b>65</b> |
| <b>BULGULAR ve YORUM .....</b>   | <b>65</b> |
| 4.1. Demografik Değişkenlere Yönelik Bulgular .....                          | 65        |
| 4.2. Hipotez Modele Yönelik Bulgular .....                                   | 68        |
| <b>BÖLÜM V .....</b>   | <b>79</b> |
| <b>SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>   | <b>79</b> |
| 5.1. Sonuçlar .....  | 79        |
| 5.2. Öneriler .....  | 83        |
| <br>   |           |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>  | <b>85</b> |
| <br>   |           |
| <b>EKLER .....</b>   |           |
| Ek-1 Araştırma Ölçeği .....  |           |
| Ek-2 Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği için Üstün Dökmen'in<br>Onayı ..... |           |
| Ek-3 Anket Uygulama İzni .....   |           |

## **TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ**

**Şekil 2.1. Kohlberg'in Ahlakî Gelişim Evreleri**

**Tablo 3.1. Örnekleme Seçilen Öğrencilerin Okullara ve Ankete Katılımlarına Göre Dağılımları**

**Tablo 3.2. Örnekleme Grubuna Giren Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıflarına Göre Dağılımları**

**Tablo. 3.3. Öğretmen Tutumu Ölçeği Öğrenci Formu Faktör Analizi Sonuçları**

**Şekil 3.1. Ő Faktörlü Öğretmen Tutumları Öğrenci Formuna Ait DFA Sonuçları**

**Tablo 3.4. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumu Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

**Tablo 3.5. Adalet Eğilim Ölçeği (AE) Faktör Analizi Sonuçları**

**Tablo 3.6. Adalet Eğilim Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

**Tablo 3.7. Hoşgörü Eğilim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

**Tablo 3.8. Hoşgörü Eğilim Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

**Tablo 3.9. Sayđı Eğilim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

**Tablo 3.10. Sayđı Eğilim Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

**Tablo 3.11. Dayanışma Eğilim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

**Tablo 3.12. Dayanışma Eğilim Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

**Tablo 3.13. Misafirperver Eğilim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

**Tablo 3.14. Misafirperver Eğilim Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

**Tablo 3.15. Dürüstlük Eğilim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

**Tablo 3.16. Dürüstlük Eğilim Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

**Tablo 3.17. Sevgi Eğilim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

**Tablo 3.18. Sevgi Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

**Tablo 4.1 Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyet zerinde Farklılıkları**

**Tablo.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler**

**Tablo 4.3.. Öğrencilerin Değer Yargıları Empatik Eğilimleri ve Algıladıkları Öğretmen Tutumları Değişkenleri Arasındaki İlişkiler**

**Şekil 4.1.. Kavramsal Model**

**Şekil 4.2.. Hipotez Modele İlişkin Path Diyagramı**

**Tablo 4.4. Modelin Uyum Katsayıları**

**Tablo 4.5. Uyum İyiliği İndeksi**

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve araştırma konusu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

İnsanın var olduğu günden beri iyiyi sorgulaması, iyiyi bireylere yerleştirme çabası görülmektedir. Toplumlarda sağlıklı iletişimin kurulabilmesi için de “iyi insan” problemi güncelliğini yitirmemiş, aksine daha da önemli bir hal almıştır. Sosyal olarak kabul edilen insanın “sosyalleşmesi” içinde buldukları toplumların duygu, düşünce, inanç, norm ve yaşayış biçimlerini benimsemesi yoluyla oluşmaktadır (Göksu, 2007: 12). Toplumsallaşma süreci içinde insan, ortak toplumsal davranış kalıplarını belirli ilkeleri ve kuralları öğrenmekte, bireysel amaçlarıyla toplumsal amaçlar arasında bağlantı kurmakta ve ortak değerleri benimsemektedir (Köknel, 1996:79).

Sosyal varlık olan insan için toplumsal değerler insan yaşamının önemli bir yanını oluşturur. Türk Dil Kurumu *Türkçe Sözlük*'te değer sözcüğü “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” (Türkçe Sözlük, 2010, [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)) olarak tanımlanmıştır. Dökmen'e (2005:60) göre ise bir değer, belirli bir insan davranışının veya yaşam amacının, bir diğerinden daha üstün olduğu yönündeki tutarlı ve derin inançtır.

Her bireyin, her ailenin, her toplumun benimsediği değerler vardır. Değer kavramı bazen yaşam biçimleri arasındaki tercihler, bazen insanın dünyadaki yeri ile ilgili temel sayılılar, bazen herhangi bir ihtiyacın, tutumun ya da arzusunun hedefi, bazen ise kültürel değer ve sosyal değer gibi oldukça farklı ve değişik şekillerde algılanmaktadır. Değer kavramı bazen de belli bir kültürel yaşantıyı paylaşan insanların belirli ihtiyaç, istek, tutum ve davranışlarının uygun olup olmadığının tayininde

kullanılabilecek ortak ölçütler gibi düşünülmektedir. Bazı hallerde de değer kavramı bir ahlâki kavram olarak algılanmakta bir grubun tüm bireylerinin kabul ettiği genel ahlâki inançlar olarak açıklanmaktadır (Özgüven, 1994:350).

Toplumsallaşma sürecinde topluluklar kemikleşmiş inanç ve değer yargılarını daha fazla insanla paylaşmak isterler. Değerlerini kültürlerini sadece yatay değil, dikey olarak da aktarmak isteyen insanlar; nesillerden nesillere fikirlerini aktarmaya çalışmışlardır. Bilindiği gibi eğitimin amaçlarından birisi de toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır. Bu aktarım, hazırlanan programlar yoluyla açık veya kapalı şekilde gerçekleştirilmektedir. Eğitim anlayışının temeli, topluma dayanan Durkheim, eğitimi genç kuşakların “metodlu toplumsallaşması” biçiminde tanımlamıştır (<http://www.ibe.unesco.org>). Tyler ise, “bireyin davranış biçimlerini değiştirme süreci” olarak tanımlamıştır (Tyler, 1950: 4).

Değerler çocuklukta başlayıp yaşa bağlı olarak artmakta ve öğrenme sonucu oluşmaktadır (Akbaş, 2004:20). Değer eğitimi tıpkı eğitimin genel tanımında olduğu gibi, her zaman her yerde verilmelidir. Ancak kişilik gelişiminin oluşmaya başladığı ilk yıllarda değer eğitimi çok daha önem kazanmaktadır. Ailede başlayan değer eğitimi, çocuk okul çağına geldiğinden itibaren sadece ailede değil, okulda da önemli hale gelmektedir. Johnson ve Immerwahr (1995) ailelerle yaptıkları bir araştırmada, ailelerin %71’inin okulun değerleri öğretmesinin akademik konuları öğretmesinden daha önemli gördüklerini belirtmişlerdir (Doğanay, 2006:257). Bu sonuç değer öğretiminin okullarda aileler tarafından daha çok önemli görüldüğü anlamına gelmektedir. Bir yandan da değer öğretiminin ihmal edildiği görüşü ortaya çıkmaktadır. Eğitim programlarındaki değerlerin doğrudan öğretilmesine yönelik olan eksiklik giderilmeye çalışılsa da değer eğitimi dolaylı yoldan okul yaşantısının içerisinde mutlaka vardır.

Değerler eğitiminin gerekliliği konusunda eğitimciler ve politikacılar arasında oluşan görüş birliği vardır. Ancak konu hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği noktasına gelince farklılaşmaktadır. Denetim ve Program Geliştirme Birliği (Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD) ahlâki olarak olgunlaşmış demokratik bir insanda bulunması gereken özellikleri sıralamıştır. Bunlar;

- \* İnsan değerine saygı
- \* Vicdan özgürlüğüne saygı
- \* Bireysel çıkar ve sosyal sorumlulukları kaynaştırma
- \* Başkalarıyla iletişime girerek özgüven geliştirme
- \* Etik seçenekler üzerinde düşünme
- \* Çalışmalara barışçıl çözümler arama, başlıklarında toplanmıştır.

İngiltere’de Yeterlik ve Eğitim Programı Kurumu’nun değerlerin belirlenmesinde dört kaynağın temele alarak, değerlerin, birey, ilişkiler, toplum ve çevre ile ilgili iyileştirici, düzenleyici olmasını vurgulamışlardır.

Kinnier, Kernes ve Dautheribes, dünyada insanların inandığı tüm dinlerle ilgili, laik kurumlarla ve uluslar arası kuruluşlarla ilgili dökümanları inceleyerek, evrensel çekirdek ahlakî değerler listesini çıkarmışlardır. Herkes için ortak kabul edilebilecek bu değerler şunlardır: Gerçeği arama, adaleti arama, kendini koruma ve kendine saygı gösterme, kendini övmeme ya da benmerkezci olmama, davranışlarından sorumlu olma ve vicdanına göre hareket etme, tüm insanlar arasındaki bağlılığa saygı duyma, başkalarına yardım etme, diğerleri için saygılı, hoşgörülü ve bağışlayıcı olma, başkalarına zarar vermeme, çevreyi ve diğer canlıları koruma (akt. Doğanay, 2006:262-263).

Birçok ülke müfredatlarında kazandırmayı hedefledikleri değerleri belirlemişlerdir. Türkiye’nin ilköğretim öğrencilerine kazandırmayı hedeflediği değerler; Adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, özgürlük, saygı, sevgi, misafirperverlik, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, sağlıklı olmaya öne verme, yardımseverlik, aile işbirliğine önem verme değerleridir (Kıroğlu,2006 akt. Doğanay,2006:263).

Değer kazanımı bir süreçtir, bu süreç içerisinde kişi ne kadar olgunlaşırsa toplum tarafından o derece kabul görür. Toplum tarafından tasvip edilen bireylerin

genel özellikleri ahlakî değerlere sahip olan bireylerdir. Ahlakî değerlere sahip olan bireylerden, toplumun hoş görmediği davranışlar beklenmez. Bütün ahlakî hükümler birer değer hükmüdür (Güngör, 2000:31). Değerler açısından olgunlaşmamış insanlar ise hem çevresine, hem kendisine hem de başka canlılara karşı olumsuz eylemlerde bulunabilir.

Değer öğretimi/eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığı zaman (Gültekin,2007; Topbaşı, 2006; Gökçek, 2007) öğrencilerin değerleri kazanma süreçlerine etki eden birçok faktör karşımıza çıkmaktadır. Balcı (2008:189), değerler eğitimi üzerine yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin değerleri edinme düzeylerinde farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma da değerleri öğrenmede öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi anlamına gelmektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı ise deneyden eşit düzeyde kazanım edinmeleri olası değildir. Hazır bulunuşluk düzeyleri hem çevresel, hem duyuşsal hem de bilişsel faktörlerden kaynaklanmaktadır (Doğanay: 2006:264).

Değer eğitimi sürecinde mutlaka olması gereken, kişinin hazır bulunuşluk düzeyini etkileyen önemli bir öge empatik düşünmedir. Empatik düşünme, bir karar vermeden önce yansıtıcı düşünülmesi ve hoşgörülü davranılmasına yardımcı olur. Böylelikle geliştirilen farklı bakış açıları da akıl yürütme sürecine, yani değerlerin davranışa dönüşmesine katkıda bulunur (Doğanay, 2006:265). Empatik düşünmenin oluşabilmesi için kişinin empatik beceriye sahip olması gerekmektedir. Davis (1990:707-711), empatinin öğretilen bir şey olmadığı görüşündedir. Ancak bireylere empatik eğilim kazandırabilmenin öğretmenlerin elinde olduğunu söylemektedir.

Öğrencilerin empatik hazır bulunuşluk düzeyini ve davranışını geliştirmede okulun rolü önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin kendi kendilerinin farkında olmalarını arttırarak, dinleme becerileri kazandırarak, insanoğlunun çeşitli topluluklardan oluştuğunun farkına vardırarak, bu farklılıklara saygı ve hoşgörü gösterme ile ilgili yaşantılar sunarak onlarda empati davranışının gelişimine yardımcı olabilirler. Öğrencilere insancıl görüşme becerileri öğretildiğinde, önyargıları ve korkuları gösterildiğinde empati kurmaları kolaylaşmakta; kendilerinde olan iyileştirici becerilerine karşı güven geliştirmekte, kaygıdan uzak ve başkaları için iyileştirici bir



varlık göstermektedirler. Örnek davranışlara öğrencilerle birlikte tepkiler verilerek onların empati kurmaları kolaylaştırılabilir (Davis, 1968 çev.Sezer ve Damar, 2005: 86)

Öğrencilere değer kazandırmada, tıpkı öğrencilere empati becerisi kazandırmada olduğu gibi öğretmenlerin rolü büyüktür. Sosyal öğrenme kuramının kurucusu Bandura'nın (1986:201-540) *gözlem yoluyla öğrenme* adını verdiği kuramı, çocukların en önemli öğrenme yaşantılarının başkalarının davranışlarını gözleyerek oluşturduğunu savunur. Değerleri öğrenmede çocuğun çevresinin rolü yadsınamaz. Özellikle yapılan çalışmalar kişilerin lider ya da kahraman olarak gördüğü modellerin davranışlarından etkilendiklerini ortaya koymuştur (Erjem ve Çağlayandereli, 2006:15-30). O halde okul yaşantısı içerisinde lider olarak görülen öğretmen tutumlarının öğrencilerin değerlerini açıkladığı öngörülebilir.

Son yıllarda, değer öğretimine yönelik çalışmalar yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda literatür incelendiğinde, okul yaşantısı içerisindeki değer öğretiminin, empati ve öğretmen tutumları gibi değişkenlerle ayrı ayrı açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda değer öğretimine yönelik yapılacak araştırmada, sırasıyla bu değişkenlerin incelenmesi ve değer öğretimi ile ilişkisinin verilmesi gerekmektedir.

### **1.1.Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının sahip oldukları ahlaki değerlere etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler ele alınmıştır.

#### **1.2.1. Hipotezler**

1. Öğrencilerin empati becerisi;
  - a) Adil olma,
  - b) Dayanışma,
  - c) Dürüstlük,
  - d) Hoşgörü,
  - e) Saygı,

- f) Sevgi,
- g) Misafirperverlik ve değerlerini doğrudan yordamaktadır.

2. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumları;

i. Demokratik Tutum;

- a. Adil olma,
- b. Dayanışma,
- c. Dürüstlük,
- d. Hoşgörü,
- e. Saygı,
- f. Sevgi,
- g. Misafirperverlik değerlerini doğrudan yordamaktadır.

ii. Serbest Tutum;

- a. Adil olma,
- b. Dayanışma,
- c. Dürüstlük,
- d. Hoşgörü,
- e. Saygı,
- f. Sevgi,
- g. Misafirperverlik değerlerini doğrudan yordamaktadır.

iii. Otoriter Tutum;

- a. Adil olma,
- b. Dayanışma,
- c. Dürüstlük,
- d. Hoşgörü,
- e. Saygı,
- f. Sevgi,
- g. Misafirperverlik değerlerini doğrudan yordamaktadır.

3. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumları, öğrencilerin empati eğilimlerini doğrudan yordamaktadır.

### 1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitim ailede başlar sözü değerlerin öğretimini aile başta olmak üzere okul dışındaki kurumlara bırakmıştır. Ancak değerler öğretiminde okula da büyük sorumluluklar düşmektedir. Johnson ve Immerwahr'ın (1995) ailelerle yaptıkları bir araştırmada, ailelerin % 71'inin okulun değerleri öğretmesinin akademik konuları öğretmesinden daha önemli gördüklerini belirtmiştir (akt. Doğanay, 2006). Uzunca bir süre okul yaşantısında değerlerin öğretilmesinin formal eğitimde ihmal edilmesi ve eğitim programlarında değerlerin nasıl kazandırılacağına belirtilmemiş olması okulda değer eğitiminin gerçekleşmediği anlamına gelmemelidir. Öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışındaki tutumları dolaylı olarak öğrencilerin değerleri almasına, oluşturmaya yardımcı olmaktadır.

Öğrencilerin değer oluşturma/öğrenmesi ile ilgili literatür incelendiğinde yurtdışında yapılan çalışmalarda empati ve öğretmen tutumlarına ilişkin çalışmalara rastlanmasına rağmen bu davranışların değer oluşturmaya ne kadar açıkladığına ve bu değişkenlerin hangisinin daha fazla değer oluşturmaya açıkladığına ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın değer eğitime ilişkin yapılacak bilimsel çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda Türkiye'de, değer eğitime ilişkin araştırmaların sınırlı düzeyde olması, davranışın, kültürel anlamda değerlendirilmesidir. Yapılacak araştırmanın, Türkiye'deki ilköğretim öğrencilerinin değer oluşturmalarının öğretmen tutumu ve empatik eğilim açısından katkı sağlayacaktır.

Değer eğitimi okul yaşantısı içerisinde ele aldığımız zaman, eğitimin başlangıç zamanı açısından ilköğretim öğrencileri üzerinde bu çalışmanın yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, araştırma ile Sınıf Öğretmenliği alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### 1.4.Sınırlılıklar

1. Araştırma ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersinde verilmesi kararlaştırılan ortak değerlerden ahlakî değerler (adil olma, dayanışma, dürüstlük, hoşgörü, saygı, sevgi, misafirperverlik değerleri) ile sınırlıdır.
2. Araştırma değerlerin, empati ve öğretmen tutumları üzerinden açıklanması ile sınırlıdır.
3. Araştırma grubu, ilköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

#### 1.5.Tanımlar

**Değer:** Davranışlara genel olarak rehberlik rolü oynayan ilkeler ve temel inançlar ve bazı eylemlerin iyi ya da arzu edilen olarak değerlendirildiği standartlar (Halstead ve Taylor, 2000:169 akt: Doğanay, 2006:258).

**Empati:** Kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilmesi becerisi (Türk Dil Kurumu, 2009).

**Tutum:** Belirli birtakım kişi, nesne ve olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmamıza neden olan öğrenilmiş bir eğilim (Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, 1974/[www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr))

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 1.1.EMPATİ VE DEĞERLER

##### 1.1.1. Empati

İlk defa 1873 yılında Robert Vischer tarafından bulunsa da Alman psikolog Theodor Lipps ile anılan empati; bir insanın kendisini karşısındaki nesneye (ki bu sanat eseri de olabilir) yansıtması ve kendisini onun içinde hissetmesi ve bu yolla nesneyi içine alarak onu anlaması süreci olarak tanımlanmıştır (Montag ve arkadaşları; 2008). Bugün kullanmakta olduğumuz “empati” teriminin iki atası vardır. Bunlar Almandaki *emfühlung* ve Eski Yunanca’daki *empathia* terimleridir. Yunanca “En-” ( iç, içine, içinde) ve “-pathia” (duygu, acı, hissetme, algılama anlamındadır ve yunanca *pathos* fiilinin kelimelerinin birleşmesiyle oluşmuştur (<http://tr.wiktionary.org/wiki/empati>). Empati, Türkçe Sözlük’te “Kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilmek becerisi” olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)).

Empati kavramına yönelik, kavramın ortaya çıkışından beri ortak bir tanım yapılamamıştır. Empati kavramının 1900’lü yıllarda ortaya çıkmasından itibaren farklı zamanlarda farklı şekilde tanımlandığı ve farklı boyutlar kazandığı görülmüştür. 1950’li yılların sonlarına doğru empatinin bilişsel özellikte bir kavram olduğu ve bilişsel içerikli bir anlam içerdiği vurgulanmıştır. Bu yıllarda empati, bir insanın karşısındakini tanıması ve kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılmaktaydı. 1960’lı yıllara gelindiğinde ise empatiye duyuşsal boyut kazandırılmıştır. Bu yıllarda empati “karşındaki kişinin algılanan duygusal yaşantısına katılarak verilen duygusal tepki olarak” tanımlanmıştır. 1970’li yıllara gelindiğinde empati daha sınırlandırılmış anlamda kullanılmaya başlanmıştır. Empati, “Birinin belirli bir duygusunu anlama ve bu duyguya uygun karşılık verme” şeklinde tanımlanmıştır.

Yeni algılanışa göre, empati kuran insan kendinden çok karşıdaki insana odaklanmaktadır. Empatinin hem bilişsel hem de duyuşsal öğeleri kapsadığı şeklindeki yaygın inanç 1980’li yıllarda kabul görmüştür (Dökmen, 1988:135). 1990’lı yıllarda empati “bir olaya, objeye içine girerek bakmak” anlamında kullanılmıştır (Dökmen, 1988:136).

Empatinin tanımı bugüne kadar hep değişerek son halini almıştır. Bugün için empati kavramını; bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır. Basit gibi gözükse de bu tanımın gerisinde pek çok kuramsal öge bulunmaktadır ve belki de bu yüzden söz konusu tanıma ulaşılması oldukça zaman almıştır.

Wiseman (1996:1163) empatiyi, “dünyayı başka bir insanın gözünden görme ya da başka bir kişinin referans çerçevesine girme” olarak tanımlamaktadır. Dünyayı bir başka insanın gözünden görme, davranışlarda benmerkezciliği azaltarak (Özbek: \_, Alisinanoğlu ve Köksal, 2000:11-16) diğer canlıların da iyiliğini düşünerek yaşamaya başlamasını sağlamaya yarar.

### **1.1.1.1.Ben – Merkezilik ( Ego – Santrizm) ve Empati**

Benmerkezcilik; benlik ile dış dünya arasında bir ayırım yapamayış biçiminde beliren bir zihin durumu ya da bir kimsenin, gösterdiği tepkilerin sonuçlarını ve toplumsal yönlerini tümüyle kavrayamayışı anlamına gelmektedir. (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974 [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr))

“Ben – merkezcilik” kavramı Piaget tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Piaget, çocukların düşüncede ve dil kullanımında, özellikle de doğaçlama konuşmalarında, ben – merkezcilik olduklarını savunmuştur. Belirli bir yaşa kadar çocukların yetişkinlere oranla daha egosantrik bir biçimde düşündüklerini ve davrandıklarını yaptığı çalışmalarla ortaya koyan Piaget, özellikle zihinsel gelişim dönemlerinden birisi olan işlem öncesi dönemdeki çocukların benmerkezcilik düşünceleri ve davranışları ile ilgili çalışmalar yapmıştır (Piaget, 2007:28-41).

Ben – merkezilik ve empatik anlayış birbirleriyle bağdaşmaz. Benmerkezci davranan bir kişinin, karşısındakinin rolüne girmesi ve olaylara onun bakış açısından bakması, yani empati kurması mümkün değildir. Empati kurabilmek, benmerkezcilikten kurtulmaktır (Dökmen, 1996: 142).

Konuyla ilgilenen araştırmacılar empati kurmada ben – merkezci davranıştan uzaklaşmanın önemini vurgularlar. Ford (1979) empatiyi “ben – merkezlikten uzak davranış” olarak tanımlar. Ford’a göre üç tür ben – merkezlik vardır. Bunlar;

- a) Görsel/uzaysal ben – merkezlik
- b) Bilişsel ben – merkezlik
- c) Duygusal ben – merkezlik

Söz konusu ben – merkezlik türüne sahip olanlar, nesnelere ve başka insanlara ilişkin gerçekleri fark etmede, diğer insanların rolüne girmede güçlük çekerler. Böyle olunca da diğer insanların bakış açılarını, neler düşündüklerini ve hissettiklerini yeterince anlayamazlar (Dökmen, 1996:142) .

Kurdek ve Rodgon (1975) üç tür perspektif alma tanımlamıştır:

- a) Algısal perspektif – alma (diğer kişinin bakış açısını fark etme),
- b) Bilişsel perspektif – alma (diğer kişinin ne düşündüğünü fark etme),
- c) Duygusal perspektif – alma (diğer kişinin yaşamakta olduğu duyguların neler olduğunu fark etme) (Dökmen, 1996:143).

Günlük yaşantımızdaki kişilerarası iletişimde, algısal, bilişsel ya da duygusal açıdan ben –merkezci davrandığımızda çevremizdeki insanlarla sıcak ilişkiler kuramamanın yanı sıra, birtakım iletişim çatışmalarına da yol açılır (Dökmen, 1996:146). Bireyin kendi kararlarının başkalarını nasıl etkilediğini düşünmesi empatik eğilimleri gerektirir. Empati başkalarını anlamamızı ve onlar hakkında çeşitli tahminlerde bulunmamızı sağlarken, başkalarınca kabullenilmek ve sevmek için bir araç da olabilir. Empati, sosyal ilişki gereksinimini, bireyin başkalarını önemsemesini ve vereceği karar ile diğer kişilerin istek ve gereksinimleri arasındaki bağlantıyı göz önünde tutmasını sağlar. Empati; grup normlarının içselleştirilmesi, benlik duygusunun

derinleşmesini sağlayarak güçlü sosyal temaslara yol açar. Dolayısıyla kendini başkalarının yerine koymak “gönüllü”, yani içten güdülenmiş bir davranış kararına zemin hazırlar (Kart ve Güldü, 2008:187).

Okul, işyeri, aile gibi hemen hemen her sosyal ortam insanlara belli bazı davranış ve değerlerin uygun olduğunu ima edici özelliklere sahiptir. Bu örtük biçimde önerilen değer, tutum ya da davranışları bireyin benimsemesi ve içselleştirmesi, güdülenme mekanizmaları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Değerlerin oluşmasında bilinç önemlidir. Bilinç, akla dayanan bir değerlendirme ve yargı yapma sürecidir. Neyin değerli olup olmadığına karar verme kendi kendine işleyen; kararlardaki irade ile bütünleşen kişisel bir öz-bilinç eylemidir. Empatik eğilimlerin başkalarının perspektifinden bakılmasını sağlaması, ahlakî çelişkileri göz önüne sereceği için bilinçli bir muhakemeyi de peşinde getirir (Spohn, 2000; Kart ve Güldü, 2008:187-207). Bu bağlamda sosyal ilişki gereksinimi gibi değerlerin oluşturulması da empatik eğilimlerle bağlantılıdır diyebiliriz.

Empati ve değerler üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde (Halstead ve Taylor, 2000; Özdemir, 2004; Balcı, 2008; Erken, 2009; Çiftçi, 2008; Gruen, 2009; Superintendent,2009) empati becerisi ile değer öğreniminde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Fakat empatinin değerleri ne ölçüde açıkladığına ilişkin bilgiye ihtiyaç vardır.

### **1.1.2. Değer**

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te değer sözcüğü; “Bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaksal ya da güzellik yönünden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı nitelik”, “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan, soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak tanımlanmıştır ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)). Halstead ve Taylor (2000) ise değeri “davranışlara genel olarak rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar” olarak tanımlamışlardır (Doğanay, 2006:258). Welton ve Mallan (1999) ise “davranışın, güzelliğin, etkililiğin ya da kıymetin standartları olarak hizmet eden düşünceler” olarak tanımlamışlardır (Öztürk; 2006).



Değer kavramı birçok disiplinin konusu olmuştur. Bu sebeple de değer kavramı üzerine çok fazla tanım vardır. Değer; Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamına gelen “valere” kökünden türemiştir. Değerler konusunda birçok tanım yapılmasına, birçok disiplinde çeşitli araştırmalar olmasına rağmen ortak bir tanım yapılamamış, fikir birliğine varılamamıştır.

### **1.1.2.1.Değerlerin Oluşumu**

Değerlerin insanda ne zaman oluştuğuna dair net bir görüş olmamakla birlikte bu konu hakkında çeşitli görüşler vardır. Bunlar psikolojik teoriler, davranışsal teoriler, insani teoriler ve bilişsel teorilerdir.

#### **1.1.2.1.1. Psikodinamik teoriler**

Psikodinamik teoriler kaynağını Freud’un geliştirmiş olduğu psikanalitik teoriden almış olsa da aralarında bazı farklılıklar vardır. Butler (1970) bu farklılığı ortaya koyan yazarlardan biridir. Butler’a göre bütün insanlar dikkate değer duygu ve dürtülere sahiptir ve bunlar kendini beğenmenin ve yardımseverliğin etkileri ile kontrol edilmektedir. Bu durum, temel eğilimlerin kontrol edilmesini sağlamaktadır (Yılmaz, 2008). Toplumdaki yasak, ayıp, günah gibi gerekçelerle akla uydurularak bastırılan gerçek duygu ve yönü ile bu görüşler Freud’un id, ego ve süper ego görüşlerine benzemektedir (Aydın, 2000 akt: Yılmaz 2008:53).

Carlton (1995)'a göre Psikodinamik Teorilerin temel varsayımlarından bazıları şöyledir (akt: Yılmaz 2008:53);

- ✓ Kişilikler temelde, sosyal çevrelerine aykırıdır. İnsanlar, doğa ve toplumları ile savaş halindedir.
- ✓ İçgüdünün ve arzunun frenlenmesi için gayret göstermek kaçınılmaz bir şekilde, insanların doğal eğilimlerinin bastırılmasına ve önlenmesine yol açmaktadır.
- ✓ Bu durum, insan bilincinin yarısının gölgeli, belli belirsiz, belirlenmesi zor bir şekil almasını sağlamakta ve insanın arzularının uygun bir şekilde sürgüne gönderilmesini sağlamaktadır.
- ✓ İnsan kişiliği aşama aşama ya da bölüm bölüm gelişmektedir.

#### **1.1.2.1.2. Davranışsal Teoriler**

Davranışın altındaki bilinçdışı dürtülerle ilgilenmeyen davranışçılar, davranışı biçimlendiren çevresel etkilerin rolüne vurgu yaparlar. Carlton'a göre (1995) Freudcu görüşün buzdağının görünmeyen kısmı ile ilgilenmesinin aksine davranışsal teorilerin gerçek çalışma alanı davranışlar ile ilgilidir (Yılmaz, 2008:54). Davranışçılara göre psikolojinin konusu sadece objektif yöntemlerle ölçülebilen ve değerlendirilebilen davranışlardır. Bu yaklaşım, "objektif olmayan, kanıtlanamayan, somut olarak ölçülüp değerlendirilmeyen hiçbir yaklaşımın değeri yoktur" ilkesi üzerine temellendirilmiştir (Yılmaz, 2008: 54).

#### **1.1.2.1.3. İnsani Teoriler**

İnsani teoriler hem Freud'un içgüdü modeline hem de öğrenme teorilerinin çevresel belirleyicilik görüşüne karşı çıkmaktadır. Carlton'a göre insani teoriler, bu karşı çıkış ve memnuniyetsizlikten ortaya çıkmıştır. İnsan doğası ile ilgili olarak çok olumlu ve iyimser bir görüşe sahip olan bu teorisyenler, insanların üst düzey düşünme

becerilerine sahip olduklarını, dolayısıyla da üst düzeyde seçimler yaparak davranışlarının sorumluluklarını üstlenebileceklerini savunmuşlardır (Yılmaz; 2008:55).

İnsani teorilerin en önemli teorisyenlerinden biri Maslow'dur. Maslow değerle ilgili yaklaşımlarını "İnsan Olmanın Psikolojisi" adlı eserinde şöyle belirtmiştir;

1. Her bireyin, biyolojik bir temele dayanan, bir dereceye kadar doğal, esas, verili ve sözcüğün dar anlamıyla değiştirilmez ya da değişmez bir içsel doğası vardır.
2. Her birey, bir bölümü kendine özgü, bir bölümü de tüm insanlıkla ortak olan bir içsel doğaya sahiptir.
3. İçsel doğanın bilimsel açıdan incelenmesi ve keşfedilmesi (yaratılması değil) olanaklıdır.
4. Bu içsel doğanın temelde ya da zorunlu olarak kötü olmadığı söylenebilir.
5. Bireylerin içsel doğası kötü değil, tersine iyi ya da belirsiz olduğu için açığa çıkarılmasının desteklenmesi seçilecek en iyi yoldur.
6. İnsanların temel içsel doğası hayvanların içgüdülerinin tersine, güçlü, egemen ve yanılmaz değildir (Yılmaz, 2008:55).

#### **1.1.2.1.4. Bilişsel Teoriler**

Biliş, bilme davranımı ya da sürecidir. Bilişi açıklamak için üç temel yaklaşım geliştirilmiştir. Psikometrik yaklaşım, Piaget'nin yaklaşımı ve bilgiyi işleme davranışıdır.

- *Psikometrik yaklaşım*: İnsanların olgunlaştıkça zekâlarında meydana gelen nicel değişimleri ölçmeye dayalı bir yaklaşımdır.
- *Piaget'nin yaklaşımı*: İnsanların geliştikçe düşünce tarzında meydana gelen nitel değişimleri inceleyen yaklaşımdır.
- *Bilgiyi işleme yaklaşımı*: İnsanların bilgiyi alma, algılama, eylemler ve süreçlerin incelendiği yaklaşımdır (Yılmaz: 2008:56).

Bireylerin her davranışı dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir Buna göre bir bireyin değerleri ya da değer sistemi davranışlarını ve etrafındaki dünyada olup biten olayları değerlendirme ve anlamlandırmada kullanacağı ölçütleri şekillendirmektedir (Yılmaz, 2008:56).

### **1.1.2.2.Ahlak**

Ahlak, insanlık tarihindeki en eski ve en çok sorgulanmış kavramlardan biridir. Yunan Felsefesi'nin kurucularından Sokrates'in (MÖ 470- MÖ 399) “nasıl davranmamız gerektiği” hakkındaki fikirleri Ahlak Felsefesinin temellerini atmış, daha sonra gelen bütün filozoflar da ahlak problemlerine eğilmişlerdir.

Felsefede ahlak; ahlak felsefesi, ahlakî problemler ve ahlakî hükümler hakkındaki düşüncelerden ibarettir. Sokrates, davranışlarımızda alışlagelmiş kalıpları veya başkalarının kabul ettiği düsturları benimsemek yerine bunlar hakkında düşünmemiz gerektiğini söylemiştir. Ancak buna karşılık “iyi nedir” veya “iyi olmak nedir” sorusuna verilen cevaplar yalnızca değişik kültür ve çevrelere, değişik şahsiyetteki insanlar arasında farklar göstermekle kalmayıp, aynı zamanda bu soruları düşünme ve araştırma konusu yapmış kişilerce de farklılıklar göstermektedir (Güngör, 2000:13).

İnsanlık tarihinde dönemlere (dikey) ve farklı gruplara (yatay) göre değişen ahlak anlayışının, ahlakî davranışla ilgili inançların birer “değer yargısı” olmasından dolayı farklı disiplinlerce de incelenmesini kaçınılmaz hale getirmiştir. Toplumlardaki sosyal gruplardaki ahlâkî ölçü ve kaidelerinin, bilhassa toplum bütünü içindeki yeri ile oluşum, işleyiş ve değişimini, düzenlilikleri içinde inceleyip açıklamayı hedefleyen Sosyoloji ve Sosyal Antropoloji araştırmaları da “değer yargıları” konusunda tam hâkimiyetin kültürel görelilikte olduğunu söylemektedir (Ahlak Sosyolojisi, 2011 <http://www.turkcebilgi.com>, Güngör, 2000: 13).

Ahlak ve ahlakî değer yargılarını betimsel inceleyen bilimler; İyi nedir? İyi olan nasıl davranır? İyi ve kötü arasındaki farklar nelerdir? Mutlak iyi, mutlak kötü var mıdır? İyi ve kötü, dönemlere ve farklı gruplara göre nasıl değişmektedir? sorularına cevap ararken; “İyi insan nasıl olunur? İyi denilen davranışları insanlara yerleştirebilir miyiz?” soruları da bir başka bilimin konusu olarak ortaya çıkmıştır.

Latinedeki psyche (ruh) ve logos (bilgi) kelimelerinin birleşiminden oluşan psikoloji, kelime anlamı olarak ruh bilimi demektir. Buradaki ruhtan kasıt felsefedeki veya dindeki ruh ile ilgili konular değil, insanın algı, düşünce, zekâ, duygu, davranış gibi tamamı zihin veya beynin işlevlerinden kaynaklanan süreçtir (Sayar ve Dinç, 2009:7). Ahlak’ın bireyde nasıl oluştuğu psikolojinin alt dallarından biri olan; bir bireyin duygu, düşünce ve davranışlarının, üyesi bulunduğu toplumun duygu, düşünce ve davranışlarından nasıl, neden ve ne oranda etkilendiğini veya bireyin duygu, düşünce ve davranışlarıyla toplumu nasıl, neden ve ne oranda etkilediğini inceleyen bir bilim dalı olan sosyal psikolojinin konusudur (Sayar ve Dinç, 2009:8).

Ahlak normları sosyal normların bir çeşidini teşkil eder. Normların öğrenilmesi ve benimsenmesi ise sosyalleşme dediğimiz bir sürecin büyük bir parçasıdır. Sosyalleşme dendiği zaman insanın biyolojik bir varlık iken aynı zamanda sosyal bir varlık olması, insan toplumunu bir üyesi haline gelmesi anlaşılmalıdır (Güngör, 2000:23). Sosyalleşen insan uyumlu bir kişiliğe sahip olmalıdır. Kişilik, kişinin, işler durumdaki ruhsal, bedensel ve fizyolojik özelliklerinin kendine özgü olan az çok durağan bütünlüğü demektir (Psikoloji Terimleri Sözlüğü, 2011).

Psikologlar ahlak konusundaki asıl araştırmalarını temel psikolojik süreçlerin (ahlakın öğrenilmesi, ahlakî bilgi ve duygu bakımından meydana gelen değişmeleri, ahlakî davranışın öbür psikolojik değişkenlerle ilişkisi vs.) ortaya çıkarılmasına ayırmakla beraber, büyük ölçüde ferdi mahiyette olan bu değişkenlerin yanı sıra sosyal değişkenlerin rolünü de ihmal etmemişlerdir. Ahlakî gelişimi sosyal gelişim, zihinsel gelişim gibi gelişmeye ait sahada kabul etmişlerdir. Gelişim merhalelerine göre ahlakî gelişimin tamamlanabilirliğine dayanan görüşler sonrası, ahlakî gelişme ampirik çalışmalarla bilimde yer etmiştir.

“İyi insan olmak”, günümüzde hala sosyal bilimlerin ilgi alanlarından. Özellikle son dönemlerde eğitim alanında *iyi insan*'a ait çalışmalar yükselen ivme kazanmıştır.

Ahlak nedir? Sorusu beraberinde birçok soruyu getirmektedir. İnsanın var olduğu günden bu yana üzerinde durulan ahlakın yabancı dillerdeki karşılığı olan "moral" sözcüğü, Latinceki "moralis" sözcüğünden gelmektedir. Moralis ise bizde öteden beri kullanılmakta olan "adet" veya "edep" demektir. Adet; görenek, alışkanlık, edep; iyi ahlak, incelik, terbiye anlamına gelmektedir ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)).

Toplumların insan yaşamını kolaylaştırıcı kuralları vardır. İnsandan beklenen davranışların çerçevesini saygı, edep, etik kurallar belirler. Hatta gelecekte kendisine yer bulabilecek bireylerin sahip olması gereken en önemli özelliklerden ikisi saygılı ve etik bir zihniyete sahip olmasıdır (Gardner, 2006: 16-17).

#### **1.1.2.2.1. Psikolojik Ahlak Teorileri**

Ahlâk gelişimi çocukların belirli davranışları doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetip yönlendirmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları sürecidir.

Psikolojide ahlak gelişimi konusunda ilk kuramsal ve bilimsel yaklaşım Freud ile başlamıştır. Psikolojik modeli getiren psikoanalitik kurama göre ahlak gelişimi, süper egonun ortaya çıkması ve ana-baba yasaklarının içselleştirilmesi sürecinden ibarettir. Sosyal öğrenme kuramcıları ahlak gelişimini, ani, hiçbir değişim olmadan derece derece ve sürekli biçimde ilerleyen birikimli bir sosyalleşme olarak görmelerine karşılık, bilişsel gelişim kuramcıları ahlak gelişimini, belirgin değişimlerle ilerleyen ve birbirinden temel farklılıklarla ayrılan evrelere dayandırır ve ahlak gelişimi bu evrelere paralel olarak geliştiği görüşündedirler (Özeri, 2004:72).

### 1.1.2.2.1.1. Piaget'nin Ahlakî Gelişim Basamakları

Piaget çocukların ahlak gelişimi hakkında çalışan ilk araştırmacıdır. Aynı zamanda ahlakla ilgili en kapsamlı çalışmaları yapmış olan araştırmacıdır. Piaget'ye göre ahlak gelişimini bilişsel gelişime paralellik göstererek, hiyerarşik bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıkar. Ahlak gelişimini dışa bağlı ve özerk ahlak olmak üzere iki evrede açıklamaktadır. Okul öncesi çocukların doğru ve yanlış hakkındaki fikirleri oldukça somuttur. Piaget, çocukların misket oynarken kurallarını ve bu kurallara uymalarını gözlemiştir. Okul öncesi çocuklar, oyuna katı kurallarla başlarlar ve kazanmak için oynarlar. Oyunu kontrol eden oyuncular olmasını isterler ve bütün oyuncuların aynı kurallarla oynamasını isterler. Piaget bu çocukların, misketi dış ahlaka göre oynadıklarını ifade eder. Bu oyundaki kurallar, bu çocuklar için değişmez kalıplar olarak görülmekte ve otorite figürleri tarafından konulmuş olarak algılanmaktadır. Çocuklara göre misket misket oyununun kuralları ya aile otoriteleri baba ya da Allah tarafından konulmuştur (Selçuk, 2007:115-116; Bayhan ve Artan, 2007:111-112).

Bu yaştaki çocuklar uyulan kuralların iyi ve uyulmayan kuralların kötü olduğuna inanırlar. Onların iyilik tanımları söz dinleme ve kurallara uymadır. Çocukların kurallara saygısı çok katıdır.

Çocukların beş-sekiz yaşları arasında kavramları değişmeye başlar. Anne babadan öğrenilen doğru-yanlış ve iyi-kötü yavaş yavaş düzenlenir. Çocuklar kuralların, durumsal gereksinimler bağlı olarak değişebileceğine inanırlar. İç ahlak düzeyine ulaştıklarında, insanların bir şeyi akıl yoluyla çözmekte, tartışmakta, değiştirmekte, kuralları yeniden yapmakta anlayabildiklerini anlayabilirler. Bu devre yedi, sekiz yaşlarından on iki ve daha büyük yaşlara kadar sürer.

Piaget'ye göre çocuğun ahlakî gelişimi ile birlikte adalet ve ceza konusundaki görüşleri de değişmektedir. İlk önceleri çocuk, bir kötülük yapıldıysa bu kötülüğün cezasını mutlaka çekilmesi gerektiğine inanır (*kefarete adaleti*). Aynı zamanda yapılan kötülüklerle karşılık verilmesi gerektiğini düşünür (*misilleme adaleti*). Biri oyuncuğunu kırdıysa çocuk da kıranın oyuncuğunu kırmalı ya da bir başkası benim yerine bunu

yapmalı diye düşünür. Daha sonraları oyuncacı kıran çocuk ya kırdığı oyuncacı öder ya da kendi oyuncacı kırdığının yerine verir ya da kırdığını onarmalı diye düşünür (*yerine koyma adaleti*) (Bayhan ve Artan 2007:112).

Piaget ahlakî gelişmeyi iki kaynaktan gelen etkilerin yarattığını söylemektedir: Zihin gelişmesi ve sosyal tecrübe. Şu halde zihni gelişmenin hızlanması ve sosyal tecrübelerin artması neticesinde ahlakî gelişme hız kazanmıştır. Piaget'nin basamakları ile IQ arasındaki korelasyonu bulmak üzere yapılan araştırmalarda bu ikisi arasında pozitif ilişim bulunmuştur. Diğer taraftan hayatî tecrübenin önemli bir rol oynadığı bu basamaklara göre, çocukların yetişme tarzı da ahlakî gelişmeyi hızlandırıcı veya yavaşlatıcı bir rol oynamalıdır (Güngör, 1998:44-50).

#### **1.1.2.2.1.2. Kohlberg'in Ahlakî Gelişim Basamakları**

Kohlberg, Piaget'nin zihin ve ahlak gelişimi dönemlerini dikkate alarak ahlakî gelişimi incelemiş, kapsamlı araştırmalar ortaya koymuştur. Piaget ahlakî gelişimi inşa süreci olarak değerlendirirken, Kohlberg ise evrensel ahlakî ilkelerin keşif süreci olarak görmektedir.

Kohlberg ahlak gelişimini 3 ana düzey, her düzeyde de 2 dönem olarak belirlemiştir:



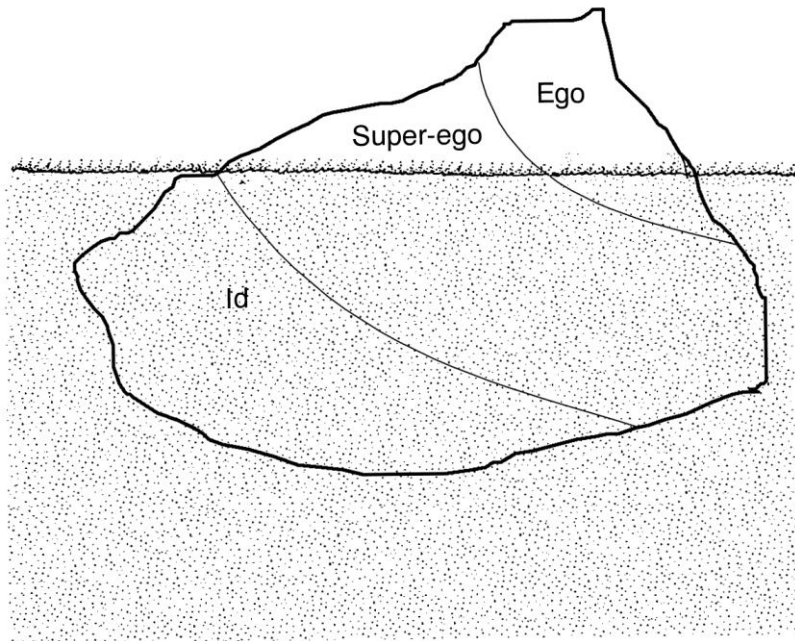
Şekil 2.1. Kohlberg'in Ahlakî Gelişim Evreleri

| Gelenek Öncesi Düzey<br>(Pre-conventional)                | Yaş Grubu | Kohlberg'e Göre Ahlakî Gelişim Evreleri  |
|---|-----------|--|
|   |           | 4-5  |
|   | 6-9       | 2. Dönem: Çıkara Dayalı Alış Veriş: Ödüle ulaşmak için kurallara uyar.   |
| Geleneksel Düzey<br>(Conventional)                        | 10-15     | 3. Dönem: Kişiler Arası Uyum: İyi çocuk evresinde olup başkalarının onayını almak için kurallara uyar.                       |
|   | 15-18     | 4. Dönem: Kanun ve Düzen: Otoriteye sosyal kurallara, kanuna suçluluk ve dışlanma kaygılarından dolayı uyar.                 |
| Gelenek Ötesi İlkeler Dayalı Düzey<br>(Post-Conventional) | 18-20     | 5. Dönem: Sosyal Anlaşma: Davranışlarına insanlığın ortak mutluluğu için gerekli olan ahlakî ilkeler yön verir.              |
|   | 20-       | 6. Dönem: Evrensel Ahlakî İlkeler: Davranışlara insan hakları, eşitlik, demokrasi, özgürlük gibi evrensel ilkeler yön verir. |

#### 1.1.2.2.1.3. Psikanalitik Teori ve Ahlak

Freud, ahlak gelişimi ile ilgili özel bir kuram geliştirmemiş olmasına rağmen, kişilik gelişimiyle ilgili bebeklik ve çocukluk dönemi kalıcılıklarının etkisine dikkat çekmiştir. Ayrıca Freud, ahlakın doğuştan gelen içgüdülerle ilgisi bulunmayan bir sosyal öğrenme problemi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılara, özdeşleşme yoluyla öğrenmenin tuttuğu ışık sayesinde vicdan ve ahlaklılık ve fiziki ceza ile ilgili birçok çalışma yolu açılmıştır.

Ahlak gelişimi, çocuğun kişiliğinde süper egonun gelişmesiyle elde edilmektedir. Süper ego 5 yaş civarında oluşur (5 yaş dolayları yine Freud'a göre vicdanın da ortaya çıkma yaşıdır). Freud'a göre kişilik ve ahlak gelişiminin ana hatları ilk 5 yaş içerisinde oluşmaktadır daha sonraki yaşlarda özel ve önemli bir gelişme görülmemektedir. Aynı zamanda Freud'un kişilik ve ahlak gelişimi için gördüğü ilk ve en büyük ahlakî otorite anne ve babalardır. Süper egonun gelişmesinde anne ve babaların tutumlarının önemli rol oynadığını söyleyebiliriz (Aydın, 2003, Özeri, 2004.).



#### 1.1.2.2.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, Albert Bandura'nın insan davranışlarını incelemeye kullanılan geleneksel yaklaşımın çok mekanik ve sınırlandırılmış olduğunu fark etmesi üzerine geliştirdiği bilişsel - davranışçı bir bakış açısıdır.

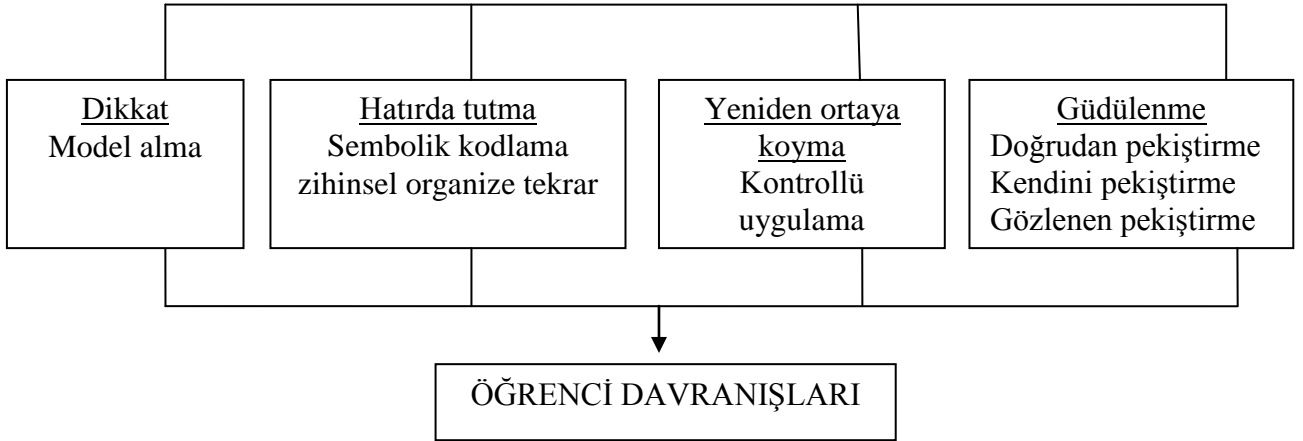
Sosyal öğrenme kuramı, klasik koşullanma ve edimsel koşullanmayı iki temel öğrenme türü olarak kabul etmektedir. Ayrıca "gözleyerek öğrenme" ya da "örnek

olarak öğrenme” denen, özel bir ayırt etme öğrenmesi üzerinde durmaktadır. Bu tür öğrenmede kişi, herhangi bir duruma yönelik belli bir davranımı yapmayı, aynı davranımı yapan birilerini gözleyerek öğrenmektedir (Altıntaş ve Gültekin, 2003:274).

Bandura, Skinner’in söylemiş olduğu klasik ve edimsel koşullanma kavramlarına itiraz etmez, ancak insan öğrenmesinin sosyal ortamda oluşturduğunu ve çocukların en önemli öğrenme yaşantılarının başkalarının davranışlarını gözleyerek oluştuğunu savunur. Kuramda ortam bireyin davranışını belirleyen en önemli etkidir. Bandura’nın *gözleme yoluyla öğrenme* (observational learning) adını verdiği kuramına göre çocukların en önemli öğrenme yaşantılarının başkalarının davranışlarını gözleyerek oluşturduğunu savunur (Altıntaş ve Gültekin, 2003:274, Cüceloğlu, 1993:76).

Bandura’ya göre çocuk öğrendiği davranışı sürekli yapmak zorunda değildir. Hatta davranışın ödüllendirilmesi de gerekmez. Bir kişinin öğrenebilmesi için gerekli yegane koşul bir başkasını belli bir davranışı yaparken gözlemesidir.

## Şekil 2.2. Gözleyerek Öğrenmenin Evreleri



### 1.1.2.2.1.4.1. Dikkat

Gözleyerek öğrenmenin ilk evresi dikkattir. Dikkat etmeden bir modelden çok fazla şey öğrenmek mümkün değildir. Model alma ile öğrenmede model alınan davranışlar doğru olarak algılanmalı ve dikkatle izlenmelidir. Hazır olma, ayırt edicilik,

kişisel çekicilik ve model alınan davranışların işlevsel değeri dikkatle ilgili değişkenlerin bir kısmını oluşturur (Altıntaş ve Gültekin, 2003:274, Selçuk, 2007:161).

#### **1.1.2.2.1.4.2. Hatırda Tutma**

Bu evrede gözlenen davranışla ilgili semboller kodlanır ve bu kodlamalar bilişsel olarak örgütlenir. Etkili bir model olmanın gerçekleşmesi için modelin hatırlanması gereklidir. Hatırlamayı arttırmak için hem model alınan davranışın imgesel provalarını yapmak hem de o davranışı bizzat uygulamak gerekmektedir (Altıntaş ve Gültekin, 2003:274, Selçuk, 2007:161).

#### **1.1.2.2.1.4.3. Yeniden ortaya koyma**

Bu evreye gelindiğinde öğrenme henüz tamamlanmamıştır. Bunun için öğrencilerin öğretmenin gösterdiği modeli ne derecede yapabildiklerine bakılması gerekir. Tepki repertuarı gerekli öğeleri içerse de içermese de gözlemcinin fiziksel kapasitesinin ve yeni davranışı uygulamaya çalışırken uyumu yapabilme kapasitesinin bulunması gerekir (Altıntaş ve Gültekin, 2003:274, Selçuk, 2007:161).

#### **1.1.2.2.1.4.4. Güdülenme**

Öğrendiğimiz bir şeyi uygulayabilmemiz için güdüye ihtiyaç vardır. Öğrenciler herhangi bir modeli taklit etme eğilimindedirler. Bu eğilim pekiştirildiğinde davranışın öğrenilmesi kolaylaşmaktadır. Gözleyerek öğrenme sürecinde üç türlü pekiştirme söz konusu olmaktadır. Bunlar;

- Doğrudan pekiştirme
- Kendi kendini pekiştirme
- Gözlenen pekiştirmedir (Altıntaş ve Gültekin, 2003:274, Selçuk, 2007:161).

### 1.1.2.2.1.5. Diğer Teoremler

#### 1.1.2.2.1.5.1. Domain (Etki Alanı) Teorisi

1970'lerin başında, Kohlberg çalışma grubu tarafından yapılan boylamsal çalışmalar, düzeylerin sıralanması konusunda bazı anormallikler ortaya çıkarmıştır. Kohlberg'in oluşturduğu teorinin esas yapısına bağlı kalan araştırmacılar, Kohlberg'in tanımladığı düzeyler üzerinde değişimler yaparak bahsedilen anormallikleri çözmek için girişimde bulunmuşlardır. Öte yandan, diğer teoristler ise, bu anormalliklere karşı kapsamlı bir çözüm sunulabilmesi için, Kohlberg'in teorisinin kendisinde azımsanmayacak kadar büyük düzenlemelere gidilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu çizgide devam araştırmaların en verimlilerinden biri de Elliot Turiel ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen "Domain" teorisi olmuştur.

Domain teorisinde, çocuğun gelişmekte olan ahlak kavramları ile sosyal gelenekler gibi diğer sosyal birikim alanları arasındaki ayırım açıkça ortaya konulmuştur. Domain teorisine göre, çocuğun ahlakî kavramları ve sosyal gelenekler, çocuğun bu iki sınıfa ayrılan sosyal olaylarla ilgili olan farklı biçimlerdeki sosyal deneyimlerine nitel olarak açıklama getirme girişimlerinden ortaya çıkmaktadır. Ahlakî kavramlar çerçevesinde yapılan davranışlar, örneğin, kısıktılmamış olmaya rağmen başka birine vurmak, vurulan kişinin sağlığı ve mutluluğu üzerinde içsel etkiler (vurma sonucu ortaya çıkan zarar) ortaya çıkarmaktadır. Bu tür içsel etkiler, yapılan davranışı tanımlayan ve tanımlamayan sosyal kuralların doğasından bağımsız olarak meydana gelir. Bundan dolayı, ahlakî bilişin çekirdek özellikleri, yukarıda bahsedilen türdeki davranışların diğer insanların huzuru üzerindeki etkileri göz önünde bulundurma üzerinde merkezlenmiştir. Ahlak, zarar, sağlık ve adalet gibi kavramlar tarafından yapılandırılır.

Bunun tersine, sosyal geleneklerin konusu olan davranışların kişilerarası içsel sonuçları yoktur. Örneğin, bir öğretmene, "öğretmenim" diye hitap etmenin bay, bayan gibi unvanlarla ya da doğrudan isimleriyle hitap etmeden daha iyi ya da kötüdür gibi içsel bir sonuç çıkartılamaz. Bir hitap şeklini diğerinden daha iyi yapan sosyal olarak üzerinde uzlaşmış kuralların varlığıdır. Bu gelenekler, içsellikleri olmaması açısından

gelişigüzel oluşturulmuş olsalar da, herhangi bir sosyal grubun akıcı bir şekilde fonksiyon göstermesi için önemlidirler. Gelenekler, sosyal grup üyelerinin, üzerinde fikir birliğine varılmış ve tahmin edilebilir bir takım yürütme kararları vasıtasıyla sosyal alış-verişlerini koordine edebilmelerini sağlar. Buna göre, geleneksel kavramlar çocuğun sosyal organizasyon anlayışı tarafından yapılandırılır.

Bu tür varsayılmış ayrımlar son 20 yıldır yapılan çalışmalarla güçlü tutulmuştur. Bu çalışmalar, çocuklarla, ergenlerle ve yetişkinlerle yapılan görüşmeleri, çocuk-çocuk, çocuk-yetişkin arası yapılan sosyal etkileşimleri gözlemlemeyi, kültürlerarası araştırmaları, ve çocuklar büyüdükçe ortaya çıkan değişimleri inceleyen boylamsal çalışmaları kapsamıştır (Smetana,1996, <http://tigger.uic.edu/>)

#### **1.1.2.2.1.5.2. Bronfenbrenner'in Ahlak Teorisi**

Bilinen Urie Bronfenbrenner araştırmasının sonucunda etnik, dini ve sosyal grupların ahlakî davranış konusunda kendi kuralları olduğunu göz önünde bulundurarak farklı kültürlerde çocuklar ve okullar üzerine yaptığı çalışmalar kültürden, sosyal gruptan ve gelişim devresinden bağımsız olarak, beş ahlakî oryantasyon ortaya çıkarmıştır. Birinci aşamadan diğerlerine yönelik bir geçiş, aile ve sosyal kurumlar içi katılıma bağlıdır. Son aşamaya geçiş ise, kendi değerleriyle çelişen bir farklı bir ahlakî sistem ile karşı karşıya kalma ile olmaktadır. Bu ahlakî çoğulculuk bireyleri kendi ahlakî muhakemelerini ve inançlarını incelemeye zorlar. Bu genelde farklı bir ülkeye çalışmak üzere giden insanların farklı ahlakî standartlar ile yüz yüze gelmesiyle meydana gelir.

Bronfenbrenner'in tanımladığı 5 oryantasyondan ilki olan benmerkezci ahlak düzeyi Kohlberg'in gelenek öncesi düzeyi ile benzerlikler taşır. Buna göre, davranış, çıkarlar üzerine yapılandırılmıştır ve çocuğun istediği şeye ulaşmasına yardım eden veya bu amacını engelleyen bir kişi tarafından motive edilir. Bu düzey tüm kültürlerde, her çocukta ve bazı yetişkinlerde görülmüştür.

Otorite merkezci yönelim ise Kohlberg'in kanun ve düzen düzeyine benzerlik gösteren bu düzey yalnızca anne-babanın kurallarıyla değil aynı zamanda

öğretmenlerin, dini liderlerin ve hükümet çalışanlarının kurallarıyla da ilişkilidir. Bu ahlakî yönelim kültürler tarafından tanımlanmıştır. Özellikle dini otoritenin kanunları oluşturduğu Orta Doğu ülkelerinde açıkça görülebilir. Eş-merkezci yönelim ise bir sosyal grubun gelenekleri ve kurallarını temel alan ahlakî olarak uyumluluktur. Özellikle Batı kültürlerinde 13-19 yaş grubunda ve hatta bazı yetişkinlerde görülebilir.

Kolektif-merkezci yönelim ise eş-merkezci düzeyin bir uzantısıdır. Bu yönelimde bireyin hak ve çıkarlarının yerine daha büyük bir grubun hakları ve çıkarları söz konusudur. Görev kanundur mottosunu benimser. Bu ahlakî yönelim Asya kültürlerinde görülmüştür.

Nesnel-merkezci yönelim Kohlberg'in evrensel ahlakî ilkeler düzeyi ile benzerlik taşır. Fakat bu yönelimde, Kohlberg'den farklı olarak, kurallar bireyin ahlakî perspektiflerine baskın çıkar ve kendi içlerinde birer varlık haline dönüşürler. Kohlberg'in son düzeyi gibi, bu ahlakî yönelim her kültürde az miktarda görülmüştür (Boeree, 2011: <http://webpace.ship.edu/>).

## **1.2.ÖĞRETMEN TUTUMLARI VE EMPATİ**

Okul yaşantısının en önemli iki ögesi öğretmen ve öğrencidir. Öğretmen ve öğrenciler arasında yoğun bir iletişim vardır. Gerek bilgilerin öğrenilmesi, gerek davranış ve değer aktarımı için iletişim oldukça önemlidir. Öğretmenin öğrenciye yönelik davranışları öğretmen - öğrenci ilişkisini etkiler. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrenciye değer veren, onu yargılamadan olumlu bir insan olarak ele alan, ona samimi ve dürüst olarak davranan ve onunla empati kurabilen özellikler taşıması son derece önemlidir. Öğrenciyle etkili iletişim kurabilmesi için öğretmenler, empati, saydamlık, eşitlik ve yeterlik gibi özelliklere sahip olmalıdır (Şahin, 2011:312).

Eğitim sisteminin en küçük birimi olan sınıf, eğitim amaçlarının davranış boyutuna aktarıldığı işlevsel ve özel bir çevredir. Bu anlamda sınıf ortamının dinamik süreçlerin etkileştiği bir alan olduğu söylenebilir. Sınıfta öğrencilerinin davranışlarını sistemli bir şekilde değiştirmek isteyen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip

olmaları gerekmektedir. Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın öğrenciye kazandırılmak istenen davranış biçimlerinin istenen düzeyde gerçekleşebileceğini söylemek zordur (Terzi, <http://yayim.meb.gov.tr/>). Etkili sınıf yönetimi için öğretmenin demokratik tutum sergilemesi gereklidir.

### 1.2.1. Demokratik Öğretmen Tutumu

Demokratik davranışı benimseyen öğretmenler, demokratik öğrenme-öğretme durumunda demokratik grup liderleri rolünü doldururlar. Bir anlamda, onların işlevi laboratuardaki şef bilim adamıyla aynıdır. Ana amaçları öğrettikleri alandaki önemli noktalarda öğrencilere liderlik etmektir (Hoşgörür, 2006:132)

Demokratik öğretmenin en belirgin özelliklerini sıralandığımızda demokratik öğretmenler;

- Olduğu gibi görünür,
- Öğrencilerle eğitimsel ve kültürel konuları konuşmaya ve tartışmaya açıktır,
- Sınıfı öğrencinin rahat edebileceği bir ortam haline getirir,
- Öğrenciyi önemser,
- Okulda öğrencilerine arkadaş canlısı davranarak güven veren bir atmosfer yaratır,
- Derslerde farklı bakış açılarına değer verir,
- Her öğrenciye adil oranda söz hakkı tanır,
- Derslerde görsel, işitsel, dokunsal materyaller kullanarak farklı öğrenme alanları ve farklı zekâ alanlarına hitap eder,
- Öğrencileri başarıları için yüreklendirir,
- Öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlar,
- İşbirliğine önem verir,
- Sınıf ya da ders kurallarını öğrencilerle birlikte belirler,
- Öğrencilere ödül ve cezada adil davranır,
- Öğrencilerin hepsine aynı ilgi ve alakayı gösterirler,
- Öğrencileri empati kurarak dinler (Kaya, 2006:126-135, Şahin, 2011:312-327, Ocak, 2008:41-50)



### 1.2.2. Otoriter Öğretmen Tutumu

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki geleneksel ilişki otoriter ilişkidir. “Eti senin kemiği benim” anlayışının olduğu bir dönemde, öğretmenlerin kontrol odağı olma isteyişleri sebebiyle otoriter tutumu tercih etmeleri garip karşılanmıyordu. Ancak günümüzde eğitim anlayışının değişmesi, velilerin isteklerinin değişmesi ile otoriter tutum terk edilmeye başlanmıştır.

Otoriter öğretmenler katı uygulamaları kontrol merkezi yaparak öğrencilerin etkinliklerini yakından yönlendirirler. Sınıfları için planlamayı yaparak emirlerini yayınlılar. Dahası öğrencilere ne yaptıkları kadar ne düşüneceklerini de söylerler. Otoriter öğretmen tutumunun bulunduğu bir sınıfta, öğretmen kendini etkin rolde tek başına görür ve öğrencileri açıklama ve bilgi alan pasif alıcılar olarak düşünür (Kaya, 2006:131).

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını kabul edip etmemeleri oldukça önemlidir. Otoriter tutumdaki öğrenci kalıpdışı davranışlarını reddediş, iletişim çatışmalarına da yol açmaktadır. Öğretmen-öğrenci arasında yaşanan iletişimin engellerinin olması, öğrenciyi olduğu gibi kabul etmemenin bir göstergesidir (Şahin, 2011:313). Diğer taraftan ancak öğrenciyi kabullenen bir eğitim sisteminde öğrencinin değerlerine sahip çıkması beklenir.

### 1.2.3. Serbest Öğretmen Tutumu

Otoriter tutumun terk edilmeye teşviki ile birlikte öğretmenlerimizin anti-otoriter davranma niyetleri serbest öğretmen profilini ortaya çıkarmıştır. Otoriter tutumun kabul görmemesi, demokratik öğretmen tutumunun kabul görmesi ve demokratik tutuma öğretmenlerin özendirilmesi, beraberinde bir takım yanlış tanımlamalara ve algılamalara sebep olmuştur. Demokratik olmak, kontrolsüz ve yönetimsiz bir sınıf anlamına gelmemektedir. Ancak öğretmenler demokratik tutumu “kolay”, “yumuşak” ve “kuralsız” öğretmen olmak olarak algılamışlardır (Kaya, 2006:133)

Otoriter olmayı muhalefetsiz/kayıtsız öğretmen tutumu ile değiştiren öğretmenler bu sefer de başka sorunlarla karşılaşmaya başlamışlardır. Serbest tutuma sahip öğretmenler, öğrencilerin seçimlerine ve etkileşimlerine karışmamayı taahhüt ettiklerinden, öğrenci yönlendirmesi ve ders planlanmasından kasıtlı olarak çekinmiş, böylece öğrencilere hiçbir şekilde liderlik edememişlerdir. Ancak serbest tutum ile yönetilen sınıflarda öğrenciler ne yapmak istediklerine ve ne yapacaklarına kendileri karar vermişlerdir (Kaya, 2006:131).

Eğitimde gerçekleşen değişimlerin merkezinde öğretmen olduğuna göre, eğitimsel reformlar ancak ve ancak öğretmen desteği ile gerçekleşmek zorundadır. Eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin demokratik olan herhangi bir eğitim süreci için etkin katılımı sağlanmalıdır. Öğretmen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları ile topluma ve özellikle de çocuklara örnek olacak ve onları örnek insan olarak yetiştirecek bir kişi olduğu için sadece bir bilginin tüm yönlerine ve sınıfı denetleme kapasitesine sahip olmanın ötesinde, öğretmenlik, öğretim yapılan kişilerle insani ilişkiler kurabilme anlamına gelmektedir (Kılbaş, 2000:34).

Öğretmenlerin kişiliğine ilişkin olumlu ölçütlerin; öğretmenlerin arkadaşça ilişkiler kuran, neşeli, sempatik, ahlakî değerleri yüksek, gayretli ve onurlu kişiler oldukları yönündedir. Ryans, etkili öğretmenlerin adil, demokratik, sorumluluk alan, anlayışlı, şefkatli, yönlendirici, özgün, uyanık, cazip, soğukkanlı, dengeli ve güvenli olduklarını bir araştırma ile belirlemiştir (Kılbaş, 2000:42).

Etkili olmayan öğretmenleri ise yanlı, otoriter, soğuk, sınırlayıcı, kaba, donuk, önyargılı, duygusuz, etkisiz, baştan savan, telaşlı ve kararsız yapıda olarak tanımlar. Çoğunlukla iyi öğretmenin özen gösteren, öğrencinin duygusunu tanıyan, destekleyen, öğrencinin gelişimi ile ilgili, konularında bilgili, aileler, yöneticiler ve meslektaşları ile ilişki kurabilen, işine ilgisi yüksek ve işini yapan kişiler oldukları konusunda görüş birliği vardır.

Bilgisi ve vizyonu geniş, karşısındakinin duygu halini anlayabilen kişilere sahip olan demokratik öğretmenler öğrencilerine uygun öğrenme ortamı sağlamak için bu bilgilerinden ve empati becerilerinden yararlanmaktadır. Aynı şekilde öğretmenler öğrencilerin kendi kendilerinin farkında olmalarını arttırarak, dinleme becerileri

kazandırarak, insanoğlunun çeşitli topluluklardan oluştuğunun farkına vardırarak, bu farklılıklara saygı ve hoşgörü gösterme ile ilgili yaşantılar sunarak onlarda empati davranışının gelişimine yardımcı olabilmektedirler. Öğrencilere insancıl görüşme becerileri öğretildiğinde, önyargıları ve korkuları gösterildiğinde empati kurmaları kolaylaşmakta; kendilerinde olan iyileştirici becerilerine karşı güven geliştirmekte, kaygıdan uzak ve başkaları için iyileştirici bir varlık göstermektedirler (Davis, 2005:77-88)

Literatür incelendiğinde öğretmen tutumlarına yönelik fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak incelenen çalışmalarda öğretmen tutumlarının empati ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmen tutumlarından demokratik tutum ile empatik eğilimler arasında doğru bir orantı gözlenmiştir.

### 1.3.ÖĞRETMEN TUTUMLARI VE DEĞER

*Ahlakîlik ve eğitim* birbirlerini karşılıklı tamamladıkları için etiğin pedagojiye özel bir yakınlığı vardır. insan doğası gereği ahlakî bir varlık değildir, ahlakî olarak eğitilmesi/yetiştirilmesi gerekir. Doğal insan davranışı her şeyden önce bencilcedir ya da “ben merkezidir” (Piaget, 2007:38). Bu bencillik salt ihtiyaçların giderilmesi, dolayısıyla kişinin kendi yararı ya da çıkarları için eylem yapması anlamındadır.

İnsan doğasına ilişkin bir başka görüşür ise Jen Jacques Rousseau Emile Adlı yapıtında, insan doğasının esas olarak iyi olduğu ve insanın kendi eliyle, diğer deyişle uygarlık ve kütür aracılığıyla yoldan çıkarıldığını şu sözlerle dile getirir: “*Her şey, Yaratıcı'nın elinden çıktığında iyidir; insanoğlunun elinde bozulur. İnsanoğlu bir toprağı başka bir ürünlerini beslemeye, bir ağacı başka bir ağacın meyvelerini taşımaya zorlar; iklimleri elementleri, mevsimleri birbirine karıştırır, karmakarışık yapar; köpeğini, atını, tutsağını sakatlar; her şeyi altüst eder, her şeyin biçimini değiştirir, biçimsizliği, aykırı yaratıkları sever; hiçbir şeyi hatta insanı bile, doğanın yaptığı şekliyle istemez. İnsanın, eğitim yerinde eğitilen bir at gibi, kendisi için eğitilmesi gerekir; onu, bahçesindeki ağaç gibi, kendi tarzında yetiştirmelidir*”

(Rousseau, 2009:6). Bu nedenle Rousseau, doğaya geri dönüş, insanın doğal gelişimini engellemeyen, aksine teşvik eden eğitime/yetiştirmeye geri dönüş çağrısında bulunur.

Bu varsayımların ne birini ne de diğerini biricik çıkış noktası olarak almamanın daha akla yatkın olduğu görüşü vardır. İnsan doğasının esasen ahlakî açıdan farklılaşmamış, yani ne iyi ne de kötü ama her iki özelliğe de “doğuştan yatkın”, dolayısıyla da her ikisine açık olduğu en makul düşünce olacaktır. Bundan dolayı eğitim ve yetiştirme son derece önemli bir rol üstlenir, çünkü bu çocuğun gideceği iyi ya da kötü yolun raylarını döşemektedir (Pieper, 1999:117).

Ahlakîliği –amaç olarak- yalnızca eğitilecek olanın önüne koymakla yetinemeyiz. Ahlakî kategorileri öğretmen de eğitim faaliyeti bakımından hedefleyip göz önünde bulundurulmalıdır. Ahlakîlik ile eğitimin ilişkisini bir yandan öğretmenin tavrı (ahlakî) açısından, öte yandan öğrencinin süreç içinde öğrenecekleri açısından incelememizi sağlayan bu iki yan, etik ile pedagojinin birbirleri aracılığıyla iletildiğini gösterir (Pieper, 1999:117).

Ahlakîlik ile eğitim/yetiştirme, bu doğrultuda da etik ile pedagoji arasındaki ilişki her zaman hem felsefede hem de pedagojide üzerine tekrar tekrar düşünülen bir konudur. Bu düşünceler çoğu zaman ideal öğretmenin örnek niteliklerinin betimlenmesiyle doruk noktasına ulaşır; bu kişi, yalnız mükemmel olan didaktik yetenekleriyle değil, aynı zamanda, yaşama biçimiyle ahlakî modele dönüşür, yani öğrettiklerini örnek olarak bizar yaşayan ideal biridir (Pieper, 1999:118).

Kant’a göre insan doğuştan iyiliğe yatkındır ve iyilik yapma potansiyeli taşır; ama bu potansiyel hazır, doğuştan tamamlanmış haliyle bize verilmiş bir şey olmayıp geliştirilmesi gereken bir kaynak, bir imkândır. Dolayısıyla da insanın doğası kötülük içermez, kötülük daha çok insan doğasının iyiye yönelik yeteneklerini kurallarla destekleyip teşvik etmek yerine bu doğal yanını kuralsız bırakıp yabanileşmeye terk etmesiyle oluşur (Kant, 2009:33).

İnsanın bütün doğal yetenekleri insanın kendisinden kendi çabasıyla yavaş yavaş geliştirilmelidir. Bir nesil bir sonrakini eğitir. Kant’a göre eğitim üç pratik kısımda gerçekleşir. Bunlardan ilki çocuğun yeteneklerini geliştiren mekanik okul müfredatıdır.

İkincisi ise özel öğretmen ya da rehber yardımıyla pratik hayat meselelerini öğrenmektir. Üçüncü kısım ise ahlakî kişiliğin eğitimidir. Ahlakî kişiliğin eğitiminde okul insana, bütün insan ırkı bakımından bir değer kazandırır. Ahlakî eğitim bir insanın kendisinin anlayış- kavrayış sahibi olması gereken temel ilkeler üzerinde oturmaktadır. Ahlakî eğitim eğitimin başından itibaren hesaba katılması gerekir. Ahlakî eğitim ihmal edilirse çocukta birçok kusur kökleşecektir ki daha sonraki bir aşamada eğitimin bütün tesirleri o kusur karşısında güçsüz kalacaktır (Kant,2009:59).

Eğer çocukların kişiliklerini oluşturmak istiyorsak, bu noktada en büyük öneme haiz olan onlara her şeyde belli bir planı ve belli kuralları göstermektir ve bunlara sıkı sıkıya bağlı kalınmalıdır (Kant,2009:108).

Çocuklar belli bir zorunluluk yasasına itaat etmelidir. Bu yasa genel bir yasa, özellikle okullarda sürekli olarak göz önünde bulundurulması gereken bir kural olmalıdır. Öğretmen bir çocuğa diğerlerinden fazla düşkünlük göstermemeli yahut diğerlerine nazaran onu daha fazla tercih etmemelidir; çünkü böyle bir durumda bundan yasanın genelliği zarar görecektir. Bir çocuk diğer çocukların kendisiyle aynı kurallara tabii olmadığını fark eder etmez, derhal inatçı ve itaatsiz hale gelecektir (Kant,2009:109).

İnsan doğasını kurallara bağlayan eğitim ve yetiştirme süreci kant'a göre disiplin altına alma, sosyalleştirme, uygarlaştırma ve ahlakîleştirme sürecidir. İyi öğretmen, etik özgürlük fikrini gerçekleştirmekle yükümlü olduğunu bilir; bu, fikir öğrenciyi aydın, ergin, özerk, kendi hakkında karar veren ve kendi eylemine sahip çıkan bir yurttaş yapacak olan eğitim ve yetiştirme faaliyetinin amacıdır (Pieper:1999:120).

Burada öğrencinin, öğretmeni basitçe taklit ederek ahlakî bir insan olacağı gibi bir sonuca gitmek doğru olmaz. Ahlakîliğin bizzat insan tarafından varoluş sürecinde gerçekleştirilmesi gerekiyorsa, öğretmen eğitimci olarak öğrenciyi kendi “göbeğini kesme” ve kendini ya da kendi yapabileceğini serbestçe geliştirme olanağı sağlayan bir yöntem oluşturmak durumundadır (Pieper,1999:122).

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. Değerler bireylerle ve toplumsal sistemle ilişkili bir unsur olarak görülmekte ve tüm davranışlarda dolaylı ya da dolaysız etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Özgüven, 1994).

Sosyal öğrenme kuramcıları, çocukların ahlâkî davranışlarını etkileyen etkenlerin ve modellerin, ana-baba bakımından, cezanın, kuralların ve nedenlerin varlığının ya da yokluğunun, otorite figürlerinin vb. etkileri üzerine yoğunlaşmışlardır. Sosyal öğrenme kuramcıları, insanların farklı koşullar altında farklı davrandıklarını ve eylemlerinin duruma bağlı olarak bir dönemi veya diğerini yansıtabileceğini ileri sürmüşlerdir. Sosyal öğrenme kuramcıları, ahlâkî ve ahlâkdışı davranışı etkileyen; model alma, pekiştirme, ceza ve izin vericilik gibi toplumsal etkenlerle ilgilenmişlerdir (Gander ve Gardiner, 1998).

Sınıf içerisinde lider görülen öğretmenin sınıf içi tutumları, öğrencilerin yaşantısını etkilemektedir. Demokratik, serbest ve otoriter tutum sergileyen öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler de bu tutumları benimsemekte ve davranışlarına geçirmektedirler. Öğrencinin değerleri öğrenmesinde aldığı modeller çok önemlidir. Özellikle ilköğretimde sınıfın lideri olarak benimsenen öğretmenlerinin tutumlarının öğrencilerin değer yargılarını etkilediği öngörülmektedir.

Literatür tarandığı zaman yurtiçinde değerler ve öğretmen tutumları ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada öğretmen tutumlarının değerleri ne ölçüde açıkladığı araştırılacaktır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

#### **Araştırma Modeli**

İlköğretim öğrencilerinin sahip oldukları değerlerinin, empati ve öğretmen tutumları ile açıklanmaya çalışıldığı araştırmada, nedensel-karşılaştırmalı araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel-karşılaştırmalı modele göre (Gall, Borg ve Gall, 1996; Fraenkel ve Norman, 2006) var olan bir durum içinde araştırmanın müdahalesi olmadan değişkenler arasındaki ilişkiler neden-sonuç etki bağlamında incelenmektedir.

Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin sahip oldukları değerlerin, empati ve öğretmen tutumlarıyla açıklanmaya çalışıldığı bir hipotez model önerilmiştir. Bu modelin test edilmesi için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) çerçevesinde gözlenen değişkenlerle path analizi çalışması yapılmıştır.

Yapısal eşitlik modelleri ölçülen ve gizil değişkenler arasındaki “nedensel” ilişkileri sınamada kullanılan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır. Yapısal eşitlik modeli regresyon modelindeki değişkenler arasındaki yordayıcı yapısal ilişkiyle, faktör analizindeki gizil faktör yapılarını kapsamlı bir analizde birleştirmektedir. Aynı zamanda değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin derecelerini de ortaya koyan bir çalışmadır (Jöreskog ve Sörbom,1993; Sümer, 2000; Şimşek, 2007).

YEM, kuramsal, deneysel ve istatistiksel yaklaşımlarla, yapı ile bağlantılı pek çok değişken arasındaki nedensel ilişkileri eş zamanlı olarak incelemeye olanak sağlamaktadır. Bu şekilde yapının dayandığı kuram açısından beklenen ilişkilerin gözlenip gözlenemediği konusuna açıklık getirilmektedir. Faktör analiziyle ölçeğin hangi yapı ya da yapıları ölçtüğü belirlenebilirken, YEM ile belirlenen bu yapılar arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin yönü de incelenebilmektedir (Anastasi ve Urbina, 1997’den akt. Tavşancıl, 2005:58).

Bu araştırma kapsamında oluşturulmuş olan kavramsal modelde değişkenler arasında tek yönlü oklarla gösterilen her bir yol, bir neden-sonuç ilişkisi ortaya koymaktadır. Karasar (2002:82) tarama modeli ile elde edilen bilgilerin gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamayacağını belirtmekle birlikte, araştırmaların yapılmasındaki karşılaşılan ekonomik, teknik veya etik güçlükler nedeniyle, tarama ile bulunan ilişkilerin de neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu anlamda bu araştırmada ortaya konulan hipotez modelin test edilmesi için nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır.

### **Araştırma Grubu**

Araştırma, ilköğretim öğrencilerinin sahip oldukları değerlerin empatik eğilimler ve öğretmen tutumlarıyla açıklanacağı bir model çerçevesinde incelenmeye yöneliktir. Söz konusu modeli test etmek amacıyla bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilindeki ilköğretim okullarında okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçiminde seçkisiz oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır 4 ve 5. Sınıflardan toplamda 451 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur.



**Tablo 3.1. Örneklem Seçilen Öğrencilerin Okullara ve Ankete Katılımlarına Göre Dağılımları**

| OKUL                                 | YER         | Katılan Öğrenci Sayısı |          | TOPLAM |
|--------------------------------------|-------------|------------------------|----------|--------|
|                                      |             | 4. Sınıf               | 5. Sınıf |        |
| 1. Rauf Orbay İlköğretim Okulu       | Çankaya     | 25                     | 26       | 51     |
| 2. Konutkent İlköğretim Okulu        | Yenimahalle | 24                     | 25       | 49     |
| 3. Mesa Koru Sitesi İlköğretim Okulu | Yenimahalle | 25                     | 27       | 52     |
| 4. Ağa Ceylan İlköğretim Okulu       | Etimesgut   | 25                     | 25       | 50     |
| 5. Hasan Şükran İlköğretim Okulu     | Etimesgut   | 26                     | 25       | 51     |
| 6. Adnan Menderes İlköğretim Okulu   | Sincan      | 26                     | 25       | 51     |
| 7. Atatürk İlköğretim Okulu          | Sincan      | 27                     | 25       | 52     |
| 8. Saraycık İlköğretim Okulu         | Sincan      | 24                     | 25       | 49     |
| 9. Çimşit İlköğretim Okulu           | Sincan      | 20                     | 26       | 46     |
| <b>TOPLAM</b>                        |             | 222                    | 229      | 451    |

**Tablo 3.2. Örneklem Grubuna Giren Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıflarına Göre Dağılımları**

|          |               | N          | %            |
|----------|---------------|------------|--------------|
| Cinsiyet | Kız           | 240        | 53,2         |
|          | Erkek         | 211        | 46,8         |
|          | <b>Toplam</b> | <b>451</b> | <b>100.0</b> |
|          |               | N          | %            |
| Sınıf    | 4. Sınıf      | 223        | 49,4         |
|          | 5. Sınıf      | 228        | 50,6         |
|          | <b>Toplam</b> | <b>451</b> | <b>100.0</b> |

### Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Araştırmada dokuz farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan biri öğrencilerin empatik eğilimlerini ölçmek üzere kullanılmıştır. Kullanılan ölçme aracı “Empatik Eğilim Ölçeği” (EEÖ), bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Diğer ölçekler ise araştırmacı tarafından öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarını belirlemek için “Öğretmen Tutum Ölçeği Öğrenci Formu” ve öğrencilerin ahlakî davranış düzeylerini ölçmek için hazırlanan “Adalet Eğilim Ölçeği”, “Hoşgörü Eğilim Ölçeği”, “Sevgi Eğilim Ölçeği”, “Saygı Eğilim Ölçeği”, “Dürüstlük Eğilim Ölçeği”, “Dayanışma Eğilim Ölçeği”, “Misafirperverlik Eğilim Ölçeği”dir. Bu ölçekler kullanılarak öğrencilerin ahlakî değerlerinin açıklanmasında öğrencilerin empatik eğilimleri ile algıladıkları öğretmen tutumlarının ilişkisine bakılmıştır.

Ölçeklerin hazırlanması aşamasında ölçülmesi istenen değerlerle ilgili literatür taranmış, literatürdeki veriler doğrultusunda anket maddeleri oluşturulmuş ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve maddeler örneklem haricindeki bir başka pilot çalışma grubunda sınanarak formlara son hali verilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin süreç Tablo 3.3.’te özetlenmiştir.

Tablo 3.3

*Veri Toplama Araçlarının Geliştirilme Süreci*

| Veri Toplama Araçları | Süreçler   |
|-----------------------|--|
| Anketler              | <p style="text-align: center;">Problemi Tanımlama<br/>-Amaç ve Soruları Belirleme</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Madde Yazma<br/>-Taslak Form Oluşturma</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Uzman görüşü alma ve ön uygulama formu<br/>oluşturma</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Ön uygulama, analizler ve ankete son<br/>şeklini verme</p> |

*1. Problemi Tanımlama*

Araştırma kapsamında ele alınan her bir ahlaki değer ve öğretmen tutumları ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür taranmıştır. Yerli ve yabancı literatürlerde yer alan çalışmaların konuya yaklaşımları ve ölçeklerini oluştururken nelere dikkat ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ilk aşamada öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarını ölçen araçlar (Ocak, 2008) ve ahlakî davranışları ölçen araçlar incelenmiştir. Sonraki aşamada ise belirlenen ahlakî davranışları ölçecek ifadeleri yazmak amacıyla konu ile ilgili kaynaklara başvurularak (Kayaalp, 2002; Güngör, 1998; Yılmaz;2008) her ahlakî davranışı kapsayacak ifadeler tespit edilip yazılmıştır.

## 2. Madde Yazma

Anketlerin geliştirilmesinin ikinci aşamasında adil olma, hoşgörü, saygı, sevgi, dürüstlük, misafirperverlik, dayanışma ve öğretmen tutumları ile ilgili madde ve kodların belirlenmesi amacıyla yerli ve yabancı literatürlerdeki ilgili ahlakî değer ve tutumlardaki ortak özellikler belirlenmiştir. Belirlenen özellikler her bir anketi oluşturmak üzere sekiz farklı havuzda toplanmıştır. Belirlenen özellikler maddeler halinde kategorik olarak düzenlenmiştir. Hazırlanan formda yer alan maddelerin adil olma, hoşgörü, saygı, sevgi, dürüstlük, misafirperverlik, dayanışma değerleri ve öğretmen tutumları açısından önemini belirlenmesi amacıyla uzman görüşlerine sunulmuştur.

## 3. Uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma

Kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu uygulamada maddelerin yer aldığı formlar 5 alan uzmanına sunulmuştur. Ankara ilinde bulunan alan uzmanları ile çeşitli oturumlar düzenlenerek, formlardaki maddelerin içerik uygunluğu ve ifade uygunluğu ile ilgili düzenlemeler yapılmış; Ankara ili dışında bulunan alan uzmanlarına ise formlar elektronik posta ile gönderilmiştir. Uzmanlardan her bir değer (adil olma, hoşgörü, saygı, sevgi, dürüstlük, misafirperverlik, dayanışma) ve tutuma ait maddelerin “içerik uygunluğu (önemli “4”, önemsiz “1”)” ve “ifade uygunluğu” açısından değerlendirilmesi istenmiştir.

## 4. Ön uygulama, analizler ve ankete son şeklini verme

Uzman görüşleri alınarak hazırlanmış adil olma, hoşgörü, saygı, sevgi, dürüstlük, misafirperverlik, dayanışma ve öğretmen tutumları taslak formları, araştırma kapsamında veri toplamak üzere belirlenmiş olan okullardan farklı okullardaki 150 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğrenciler tarafından anketin cevaplanmasına yönelik sorulan sorular, anketlere son halini vermede kullanılmak üzere not edilmiştir.

Anket maddelerine rastgele cevap verilmesini önlemek için olumlu ve olumsuz ifadeler birlikte kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009:129). Ancak öğrenciler; “Arkadaşlarım benden yüksek not alsınlar istemem” (Hoşgörü Eğilim Ölçeği, Madde:

9) , “Yalnız kalmayı sevmem” (Sevgi Eğilim Ölçeği, Madde:3) gibi maddelerde yer alan olumsuz ifadelerle uygun cevapları vermekte ifadesel olarak zorlanmışlardır. Maddelerde yer alan olumsuz ifade sayısı azaltılarak, yanlış anlaşılmanın olmaması için yönergeler yeniden düzenlenmiştir.

Anket taslaklarının ön uygulaması sırasında 4 ve 5. Sınıf ilköğretim öğrencilerinin maddelere cevap verme süreleri de hesaplanmıştır. Öğrenciler ortalama 35 dakikada tüm anket maddelerine cevap vermişlerdir.

Ön uygulamanın amacı, ölçme aracının güvenilirlik düzeyini ve yapı geçerliğini (faktör) belirlemektir. Toplamda 150 kişilik öğrenci grubuna yapılan ön uygulama sonucunda, düzeye bağlı olarak net anlaşılmayan (ters sorular) ya da ölçme aracı için niteliği düşük sorular ölçekten çıkarılmıştır. Alanda çalışmış 5 öğretim üyesi ve danışmanının yardımıyla ölçekler son halini almıştır:

### **Çocuklar İçin Empati Ölçeği**

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipi bir ölçek olup, 20 sorudan oluşmakta ve her soruya 1’den 5’e kadar puan verilmektedir. Empatik Eğilim Ölçeğinin maddelerinin yaklaşık yarısı, bireylerin maddeleri okumadan yanıtlama eğilimlerini önlemek amacıyla negatif yazılmıştır. Puanları toplarken 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100’dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir.

EEÖ, Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir üniversite öğrenci grubuna ölçeğin tekrarı yöntemiyle, üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen ölçeğin güvenilirliği 0.82’dir. Deneklerin ölçeğin tek ve 14 çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ölçeği yarılama güvenilirliği 0.86 olarak bulunmuştur. EEÖ’nin geçerlik çalışması yine Dökmen (1988) tarafından yapılmıştır. 24 kişilik bir denek grubunun EEÖ ve Edwards Kişisel Tercih Envanteri’nin “Duyguları Anlama” bölümünden aldıkları puanlar arasındaki benzer ölçekler geçerliği 0.68 olarak

bulunmuştur. Ölçeğin araştırma grubu için Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur.

Empatik Eğilim Ölçeği'nin kullanıldığı YÖK'e kayıtlı araştırmalar incelendiğinde, ölçeğin birçok yaş grubunda uygulandığı görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği Rehber (2007) tarafından test tekrar test yöntemi ile incelenmiş, ölçek 100 kişilik ilköğretim öğrencilerine ait bir gruba 15 gün ara ile uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon .78 bulunmuştur.

### **Öğretmen Tutumları Ölçeği Öğrenci Formu**

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarının ölçülmesi amacıyla aştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Tutumları Öğrenci Formu (ÖTÖF)” ile öğrencilerin öğretmen tutumlarına ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında aştırmacı tarafından yazılan ifadeler düzenlenerek ölçme aracı haline getirilmiştir. 19 maddeden oluşan ölçek, araştırma kapsamına alınmayan bir okulda 150 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen bulgular SPSS paket 11.5 programına aktarılarak anlaşılandırılmıştır.

Maddelerin puanlanması dördümlük likert tipinde “her zaman” (4), “çoğu zaman” (3), “çok nadir” (2), ve “hiçbir zaman” (1) şeklindedir. Olumsuz ifadelerde ise puanlama tam tersi yönünde seyretmiştir.

#### *Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)*

Öğretmen Tutumları Öğrenci Formu'nun yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 4 ve 5. sınıf düzeylerinden 150 ilköğretim öğrencisi üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısının .614 olduğu ve Barlett testi sonucunun ( $\chi^2= 1196,2611$ ,  $p<0.001$ ) anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve dik döndürme (Varimax) işlemi yapılmıştır. TBA sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tablo 2’de görüldüğü gibi birinci faktörün açıkladığı varyans 21.691; ikinci faktörün 17.861 ve üçüncü faktörün 12.493’tür. Üç faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans ise 52.045’tir. Birinci faktörde 10 madde (m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10) yer almıştır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .474 ile .821 arasında değişmektedir. Bu faktör “demokratik tutum” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde 4 madde (m11, m12, m13, m14) yer almıştır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .579 ile .756 arasında değişmektedir. Bu faktör “otoriter tutum” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde ise 5 madde (m15, m16, m17, m18, m19) yer almıştır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .375 ile .804 arasında değişmektedir. Bu faktör “serbest tutum” olarak adlandırılmıştır.

**Tablo. 3.3. Öğretmen Tutumu Ölçeği Öğrenci Formu Faktör Analizi  
Sonuçları**

| Maddeler                            | Faktör yük değerleri |                   |                  |
|-------------------------------------|----------------------|-------------------|------------------|
|                                     | Demokratik<br>Tutum  | Otoriter<br>Tutum | Serbest<br>Tutum |
| M01                                 | .486                 |                   |                  |
| M02                                 | .623                 |                   |                  |
| M03                                 | .568                 |                   |                  |
| M04                                 | .526                 |                   |                  |
| M05                                 | .821                 |                   |                  |
| M06                                 | .474                 |                   |                  |
| M07                                 | .694                 |                   |                  |
| M08                                 | .714                 |                   |                  |
| M09                                 | .555                 |                   |                  |
| M10                                 | .538                 |                   |                  |
| M11                                 |                      | .579              |                  |
| M12                                 |                      | .756              |                  |
| M13                                 |                      | .739              |                  |
| M14                                 |                      | .643              |                  |
| M15                                 |                      |                   | .804             |
| M16                                 |                      |                   | .375             |
| M17                                 |                      |                   | .568             |
| M18                                 |                      |                   | .571             |
| M19                                 |                      |                   | .504             |
| <i>Açılanan<br/>Varyans<br/>(%)</i> | 21.691               | 17.861            | 12.493           |
| <i>Toplam<br/>Varyans</i>           |                      |                   | 52.045           |
| <i>Öz Değer</i>                     | 6.184                | 2.065             | 1.640            |

Ölçekten alınacak minimum puan 19, maksimum puan ise 76'dır. Toplam puan deneklerin algıladıkları öğretmen tutumları puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, öğretmen tutumlarının belirlenen tutumla ilgili (demokratik, otoriter ve serbest) olumlu olduğunu; düşük olması ise algıladıkları öğretmen tutumlarının belirlenen tutumla ilgili olumsuz olduğunu gösterir.

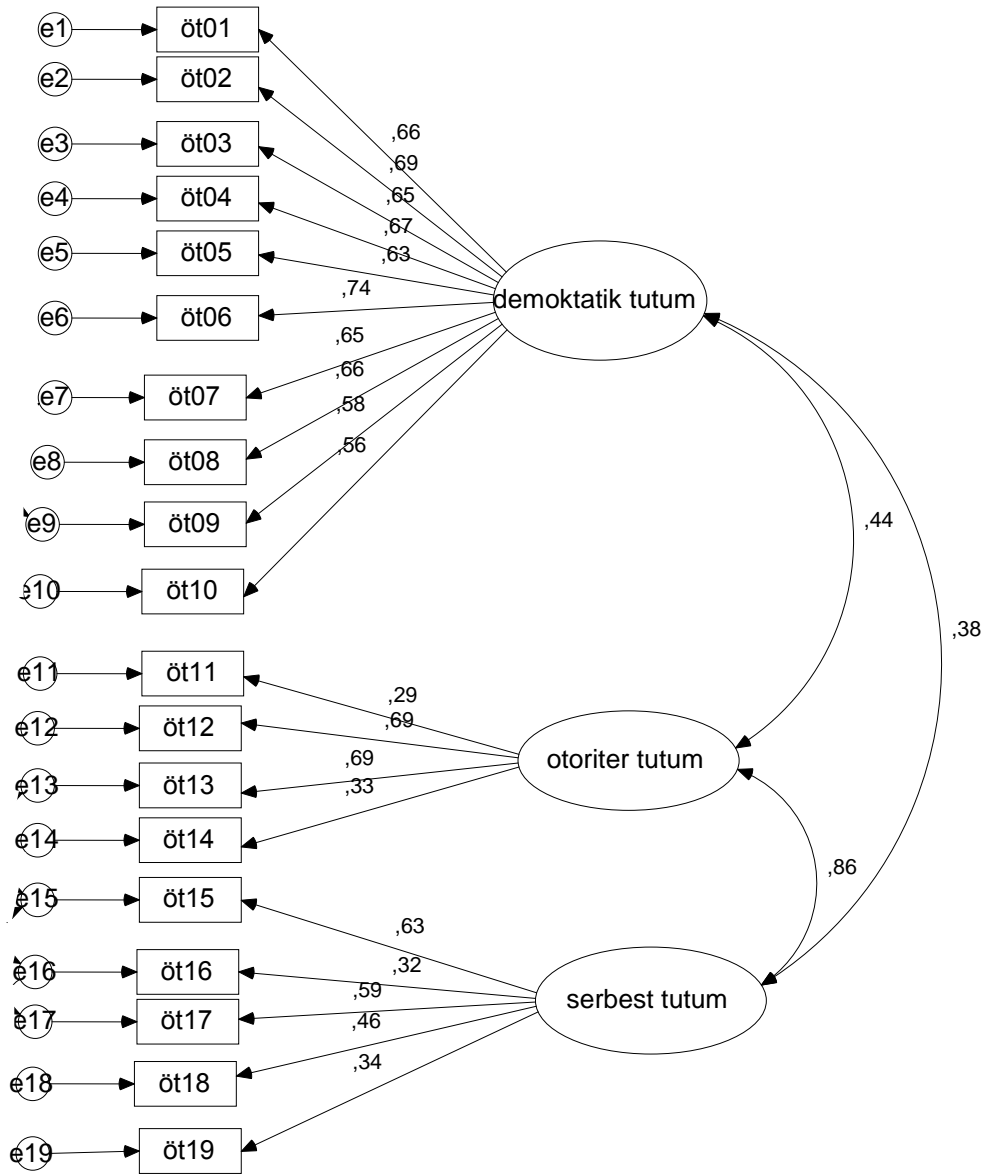


### *Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)*

Öğretmen Tutumları Öğrenci Formu'nun üç boyutlu yapısının geçerliğinin test edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulandı. Yapısal eşitlik modelinde uygulama sürecine başlamadan önce ortaya çıkabilecek sorunları aza indirebilmek amacıyla bazı temel kavramların ve olası durumların araştırmacı tarafından sorgulanması gerekmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ileri düzey araştırmalarda bulunan bir tekniktir (Büyüköztürk; 2010:275)

DFA ile hem maddelerin temsil güçleri araştırılmış, hem de alt boyutların birbirleri arasındaki ilişkileri değerlendirilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelenmiş, Ki Kare değerinin ( $\chi^2$ ) 226.446 ve serbestlik derecesinin 137 olduğu görülmüştür. Ki Karenin serbestlik derecesine bölümü ( $\chi^2/sd$ ) 1.653'tür. Bu değer 5'ten küçük olması üç faktörlü yapının iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte diğer uyum göstergeleri de incelenmiştir. Buna göre GFI=.95, RMSEA=.038, NFI=.91, RMR=.055, CFI=.96 ve AGFI= .931'dir. Bu değerler ölçeğin iyi bir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Şekil 3'de verilmiştir.

Şekil 3.1. Üç Faktörlü Öğretmen Tutumları Öğrenci Formuna Ait DFA Sonuçları



Chi- Square= 226.446, df= 137, p-value= 0.0000, RMSEA= 0,038

Şekil 3.'te ayrıca ÖTÖF'ün üç faktörlü modelinde yer alan faktörler ile o faktörde yer alan maddeler arasındaki ilişkileri göstermektedir. Tüm faktör-madde ilişkilerinin .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

### *ÖTÖF'ün güvenilirlik çalışması*

DFA'ya ek olarak, ÖTÖF'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayılar birinci faktör için .83, ikinci faktör için .71, üçüncü faktör için .72, ve ölçeğin bütünü için ise .8766 olarak bulunmuştur.

**Tablo 3.4. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumu Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

|                  | Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|------------------|------------------|--------------|
| Demokratik Tutum | .83              | 10           |
| Otoriter Tutum   | .71              | 4            |
| Serbest Tutum    | .72              | 5            |
| TOPLAM           | ,8766            | 19           |

### **Adalet Eğilim Ölçeği**

Adalet Eğilim Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında aşırı macı tarafından yazılan ifadeler düzenlenerek ölçme aracı haline getirilmiştir. 14 maddeden oluşan ölçek, araştırma kapsamına alınmayan bir okulda 150 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen bulgular SPSS paket 11.5 programına aktarılarak anlamlandırılmıştır.

Maddelerin puanlanması dörütlü likert tipinde “her zaman” (4), “çoğu zaman” (3), “çok nadir” (2), ve “hiçbir zaman” (1) şeklindedir. Olumsuz ifadelerde ise puanlama tam tersi yönünde seyretmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Temel bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşenler matrisinde ölçeğin tek faktörden oluştuğu görülmüştür.

#### *Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)*

Adalet Eğilim Ölçeği (AEÖ)'nin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 4 ve 5. sınıf düzeylerinden 150 ilköğretim öğrencisi üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısının .789 olduğu ve Barlett testi sonucunun ( $\chi^2= 253,63262$ ,  $p<0.001$ ) anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve dik döndürme (Varimax) işlemi yapılmıştır. TBA sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tablo'da görüldüğü gibi tek faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans ise 34.01'dir. Ölçekte 9 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerin yük değerleri .336 ile .758 arasında değişmektedir.

**Tablo 3.5. Adalet Eğilim Ölçeği (AEÖ) Faktör Analizi Sonuçları**

| Maddeler                    | Faktör yük değerleri |
|-----------------------------|----------------------|
|                             | Adil Olma            |
| M01                         | .657                 |
| M02                         | .758                 |
| M03                         | .538                 |
| M04                         | .591                 |
| M05                         | .505                 |
| M06                         | .687                 |
| M07                         | .404                 |
| M08                         | .529                 |
| M09                         | .336                 |
| <i>Açılanan Varyans (%)</i> | 34.01                |
| <i>Toplam Varyans</i>       | 34.01                |
| <i>Öz Değer</i>             | 3.061                |

Puanları toplarken 1., 2., 3., 6., 7. ve 8. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 9, maksimum puan ise 36'dır. Toplam puan deneklerin adalet eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, adalet eğilimlerinin yüksek olduğunu; düşük olması adalet eğiliminin düşük olduğunu gösterir.

#### *AEÖ'nün güvenilirlik çalışması*

AFA'ya ek olarak, AEÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Adalet Eğilim Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ,7327'dir.

**Tablo 3.6. Adalet Eğilim Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

|           | Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|-----------|------------------|--------------|
| Adil Olma | ,7327            | 9            |

**Hoşgörü Eğilim Ölçeği**

Hoşgörü Eğilim Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında aşırı macı tarafından yazılan ifadeler düzenlenerek ölçme aracı haline getirilmiştir. 18 maddeden oluşan ölçek, araştırma kapsamına alınmayan bir okulda 150 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen bulgular SPSS paket 11.5 programına aktarılarak anlamlandırılmıştır.

Maddelerin puanlanması dörtlü likert tipinde “her zaman” (4), “çoğu zaman” (3), “çok nadir” (2), ve “hiçbir zaman” (1) şeklindedir. Olumsuz ifadelerde ise puanlama tam tersi yönünde seyretmiştir.

*Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)*

Hoşgörü Eğilim Ölçeği (HEÖ)'nin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 4 ve 5. sınıf düzeylerinden 150 ilköğretim öğrencisi üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısının .782 olduğu ve Barlett testi sonucunun ( $\chi^2= 337,5243$ ,  $p<0.001$ ) anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve dik döndürme (Varimax) işlemi yapılmıştır. TBA sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tablo'da görüldüğü gibi tek faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans ise 30.25'tir. Ölçekte 13 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerin yük değerleri .328 ile .689 arasında değişmektedir.

**Tablo 3.7. Hoşgörü Eğilim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

| Maddeler                    | Faktör yük değerleri |       |
|-----------------------------|----------------------|-------|
|                             | Hoşgörü Eğilim       |       |
| M01                         | .547                 |       |
| M02                         | .510                 |       |
| M03                         | .519                 |       |
| M04                         | .560                 |       |
| M05                         | .689                 |       |
| M06                         | .594                 |       |
| M07                         | .571                 |       |
| M08                         | .515                 |       |
| M09                         | .328                 |       |
| M10                         | .440                 |       |
| M11                         | .564                 |       |
| M12                         | .576                 |       |
| M13                         | .648                 |       |
| <i>Açılanan Varyans (%)</i> | 30.25                |       |
| <i>Toplam Varyans</i>       |                      | 30.25 |
| <i>Öz Değer</i>             | 3.80                 |       |

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiş. Yapılan analiz sonucunda elde edilen ölçeğin bileşen matrisinde ölçeğin tek faktörlü olduğu anlaşılmaktadır.

Puanları toplarken 1., 5., 8., 9., 11., 12. ve 13. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 13, maksimum puan ise 52'dir. Toplam puan deneklerin hoşgörü eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, hoşgörü eğilimlerinin yüksek olduğunu; düşük olması hoşgörü eğiliminin düşük olduğunu gösterir.

#### *HEÖ'nün güvenilirlik çalışması*

AFA'ya ek olarak, HEÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa

iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Hoşgörü Eğilim Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ,7719'dur.

**Tablo 3.8. Hoşgörü Eğilim Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

|                | Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|----------------|------------------|--------------|
| Hoşgörü Eğilim | ,7841            | 13           |

### **Saygı Eğilim Ölçeği**

Saygı Eğilim Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında aştırmacı tarafından yazılan ifadeler düzenlenerek ölçme aracı haline getirilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek, araştırma kapsamına alınmayan bir okulda 150 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen bulgular SPSS paket 11.5 programına aktarılarak anlamlandırılmıştır.

Maddelerin puanlanması dördümlük likert tipinde “her zaman” (4), “çoğu zaman” (3), “çok nadir” (2), ve “hiçbir zaman” (1) şeklindedir. Olumsuz ifadelerde ise puanlama tam tersi yönünde seyretmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

#### *Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)*

Saygı Eğilim Ölçeği (SaEÖ)'nin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 4 ve 5. sınıf düzeylerinden 150 ilköğretim öğrencisi üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısının .709 olduğu ve Barlett testi sonucunun ( $\chi^2= 466,006$ ,  $p<0.001$ ) anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve dik döndürme (Varimax) işlemi yapılmıştır. TBA sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir



yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tablo’da görüldüğü gibi tek faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans ise 30.26’dır. Ölçekte 14 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerin yük değerleri .341 ile .697 arasında değişmektedir.

**Tablo 3.9. Saygı Eğilim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

| Maddeler                    | Faktör yük değerleri |              |
|-----------------------------|----------------------|--------------|
|                             | Saygı Eğilim         |              |
| M01                         | .634                 |              |
| M02                         | .650                 |              |
| M03                         | .697                 |              |
| M04                         | .450                 |              |
| M05                         | .473                 |              |
| M06                         | .496                 |              |
| M07                         | .470                 |              |
| M08                         | .588                 |              |
| M09                         | .548                 |              |
| M10                         | .341                 |              |
| M11                         | .443                 |              |
| M12                         | .588                 |              |
| M13                         | .615                 |              |
| M14                         | .457                 |              |
| <i>Açılanan Varyans (%)</i> | <i>30.26</i>         |              |
| <i>Toplam Varyans</i>       |                      | <i>30.26</i> |
| <i>Öz Değer</i>             | <i>4.09</i>          |              |

Sonuç olarak tek faktör ve 14 maddeden oluşan bir ölçeğe ulaşılmıştır.

Puanları toplarken 1., 2., 3., 6., ve 8. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 14, maksimum puan ise 56’dır. Toplam puan deneklerin saygı eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, saygı eğilimlerinin yüksek olduğunu; düşük olması saygı eğiliminin düşük olduğunu gösterir.

### *SaEÖ'nün güvenilirlik çalışması*

AFA'ya ek olarak, SaEÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Saygı Eğilim Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ,7725'tir.

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Saygı Eğilim Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ,7725'dir.

**Tablo 3.10. Saygı Eğilim Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

|               | Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|---------------|------------------|--------------|
| Saygı Eğilimi | ,7725            | 14           |

### **Dayanışma Eğilim Ölçeği**

Dayanışma Eğilim Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında aştırmacı tarafından yazılan ifadeler düzenlenerek ölçme aracı haline getirilmiştir. 12 maddeden oluşan ölçek, araştırma kapsamına alınmayan bir okulda 150 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen bulgular SPSS paket 11.5 programına aktarılarak anlamlandırılmıştır.

Maddelerin puanlanması dörtlü likert tipinde “her zaman” (4), “çoğu zaman” (3), “çok nadir” (2), ve “hiçbir zaman” (1) şeklindedir. Olumsuz ifadelerde ise puanlama tam tersi yönünde seyretmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

### *Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)*

Dayanışma Eğilim Ölçeği (DaEÖ)'nin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 4 ve 5. sınıf düzeylerinden 150 ilköğretim öğrencisi üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısının .827 olduğu ve Barlett testi sonucunun ( $\chi^2= 397,487$ ,  $p<0.001$ ) anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve dik döndürme (Varimax) işlemi yapılmıştır. TBA sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tablo'da görüldüğü gibi tek faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans ise 37.0'dir. Ölçekte 12 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerin yük değerleri .451 ile .749 arasında değişmektedir.

**Tablo 3.11. Dayanışma Eğilim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

| Maddeler                    | Faktör yük değerleri |
|-----------------------------|----------------------|
|                             | Dayanışma Eğilim     |
| M01                         | .711                 |
| M02                         | .532                 |
| M03                         | .474                 |
| M04                         | .640                 |
| M05                         | .569                 |
| M06                         | .611                 |
| M07                         | .468                 |
| M08                         | .697                 |
| M09                         | .685                 |
| M10                         | .451                 |
| M11                         | .749                 |
| M12                         | .571                 |
| <i>Açılanan Varyans (%)</i> | <i>37.0</i>          |
| <i>Toplam Varyans</i>       | <i>37.0</i>          |
| <i>Öz Değer</i>             | <i>4.429</i>         |

Puanları toplarken tersten toplanan soru yoktur. Ölçekten alınacak minimum puan 12, maksimum puan ise 48'dir. Toplam puan deneklerin dayanışma eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, dayanışma eğilimlerinin yüksek olduğunu; düşük olması dayanışma eğiliminin düşük olduğunu gösterir.

#### *DaEÖ'nün güvenilirlik çalışması*

AFA'ya ek olarak, DaEÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Dayanışma Eğilim Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ,8344'tür.

**Tablo 3.12. Dayanışma Eğilim Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

|                   | Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|-------------------|------------------|--------------|
| Dayanışma Eğilimi | ,8344            | 12           |

#### **Misafirperver Eğilim Ölçeği**

Misafirperver Eğilim Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında aşırı macı tarafından yazılan ifadeler düzenlenerek ölçme aracı haline getirilmiştir. 11 maddeden oluşan ölçek, araştırma kapsamına alınmayan bir okulda 150 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen bulgular SPSS paket 11.5 programına aktarılarak anlamlandırılmıştır.

Maddelerin puanlanması dörtlü likert tipinde “her zaman” (4), “çoğu zaman” (3), “çok nadir” (2), ve “hiçbir zaman” (1) şeklindedir. Olumsuz ifadelerde ise puanlama tam tersi yönünde seyretmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

### *Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)*

Misafirperver Eğilim Ölçeği (MEÖ)'nin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 4 ve 5. sınıf düzeylerinden 150 ilköğretim öğrencisi üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısının .740 olduğu ve Barlett testi sonucunun ( $\chi^2= 389,563$ ,  $p<0.001$ ) anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve dik döndürme (Varimax) işlemi yapılmıştır. TBA sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tablo'da görüldüğü gibi tek faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans ise 35.26'dır. Ölçekte 10 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerin yük değerleri .446 ile .760 arasında değişmektedir.

**Tablo 3.13. Misafirperver Eğilim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

| Maddeler                    | Faktör yük değerleri |       |
|-----------------------------|----------------------|-------|
|                             | Misafirperver Eğilim |       |
| M01                         | .573                 |       |
| M02                         | .446                 |       |
| M03                         | .642                 |       |
| M04                         | .760                 |       |
| M05                         | .666                 |       |
| M06                         | .697                 |       |
| M07                         | .700                 |       |
| M08                         | .449                 |       |
| M09                         | .659                 |       |
| M10                         | .507                 |       |
| <i>Açılanan Varyans (%)</i> | 38.29                |       |
| <i>Toplam Varyans</i>       |                      | 38.29 |
| <i>Öz Değer</i>             | 3.83                 |       |

Sonuç olarak tek faktör ve 11 maddeden oluşan bir ölçeğe ulaşılmıştır.

Puanları toplarken 1., 3., 4. ve 8. sorular tersten toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 10, maksimum puan ise 40'tır. Toplam puan deneklerin misafirperver eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, misafirperver eğilimlerinin yüksek olduğunu; düşük olması misafirperver eğiliminin düşük olduğunu gösterir.

#### *MEÖ'nün güvenirlik çalışması*

AFA'ya ek olarak, MEÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Misafirperver Eğilim Ölçeği'nin güvenirlik düzeyi ,7949'dur

**Tablo 3.14. Misafirperver Eğilim Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

|                      | Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|----------------------|------------------|--------------|
| Misafirperver Eğilim | ,7949            | 10           |

#### **Dürüstlük Eğilim Ölçeği**

Dürüstlük Eğilim Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında aşçırmacı tarafından yazılan ifadeler düzenlenerek ölçme aracı haline getirilmiştir. 13 maddeden oluşan ölçek, araştırma kapsamına alınmayan bir okulda 150 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen bulgular SPSS paket 11.5 programına aktararak anlamlandırılmıştır.

Maddelerin puanlanması dörtlü likert tipinde “her zaman” (4), “oğu zaman” (3), “ok nadir” (2), ve “hiçbir zaman” (1) Őeklinededir. Olumsuz ifadelerde ise puanlama tam tersi yönünde seyretmiştir.

lğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

#### *Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)*

Dürüstlük Eğilim lği (DE)’nin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 4 ve 5. sınıf düzeylerinden 150 ilköğretim ğrencisi üzerinde n uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerle lğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısının .844 olduğu ve Barlett testi sonucunun ( $\chi^2= 683,665$ ,  $p<0.001$ ) anlamlı olduğu görülmüştür.

lğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve dik döndürme (Varimax) işlemi yapılmıştır. TBA sonucunda lğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tablo’da görüldüğü gibi tek faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans ise 57.60’dır. Ölçekte 9 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerin yük değerleri .532 ile .830 arasında değişmektedir.

**Tablo 3.15. Dürüstlük Eğilim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

| Maddeler                    | Faktör yük değerleri |              |
|-----------------------------|----------------------|--------------|
|                             | Dürüstlük            | Eğilim       |
| M01                         | .772                 |              |
| M02                         | .800                 |              |
| M03                         | .811                 |              |
| M04                         | .705                 |              |
| M05                         | .788                 |              |
| M06                         | .816                 |              |
| M07                         | .732                 |              |
| M08                         | .532                 |              |
| M09                         | .830                 |              |
| <i>Açılanan Varyans (%)</i> | <i>57.60</i>         |              |
| <i>Toplam Varyans</i>       |                      | <i>57.60</i> |
| <i>Öz Değer</i>             | <i>5.185</i>         |              |

Sonuç olarak iki faktör ve 9 maddeden oluşan bir ölçeğe ulaşılmıştır.

Puanları toplarken 1., 2., 3., 4., 5., 6., ve 9. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 9, maksimum puan ise 36'dır. Toplam puan deneklerin dürüstlük eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, dürüstlük eğilimlerinin yüksek olduğunu; düşük olması dürüstlük eğiliminin düşük olduğunu gösterir.

#### *AEÖ'nün güvenilirlik çalışması*

AFA'ya ek olarak, DüEÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Adalet Eğilim Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ,8886'dır.



**Tablo 3.16. Dürüstlük Eğilim Ölçeği Güvenirlilik Düzeyi**

|                  | Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|------------------|------------------|--------------|
| Dürüstlük Eğilim | ,8886            | 9            |

**Sevgi Eğilim Ölçeği**

Sevgi Eğilim Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında aşırıyıcı tarafından yazılan ifadeler düzenlenerek ölçme aracı haline getirilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek, araştırma kapsamına alınmayan bir okulda 150 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen bulgular SPSS paket 11.5 programına aktararak anlamlandırılmıştır.

Maddelerin puanlanması dörütlü likert tipinde “her zaman” (4), “çoğu zaman” (3), “çok nadir” (2), ve “hiçbir zaman” (1) şeklindedir. Olumsuz ifadelerde ise puanlama tam tersi yönünde seyretmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

*Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)*

Sevgi Eğilim Ölçeği (SeEÖ)'nin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 4 ve 5. sınıf düzeylerinden 150 ilköğretim öğrencisi üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısının .740 olduğu ve Barlett testi sonucunun ( $\chi^2= 365,254$ ,  $p<0.001$ ) anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve dik döndürme (Varimax) işlemi yapılmıştır. TBA sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tablo'da görüldüğü gibi tek faktörlü yapının

açıkladığı toplam varyans ise 32.34'tür. Ölçekte 11 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerin yük değerleri .336 ile .719 arasında değişmektedir.

**Tablo 3.17. Sevgi Eğilim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

| Maddeler                    | Faktör yük değerleri |              |
|-----------------------------|----------------------|--------------|
|                             | Sevgi                | Eğilim       |
| M01                         | .610                 |              |
| M02                         | .559                 |              |
| M03                         | .338                 |              |
| M04                         | .420                 |              |
| M05                         | .541                 |              |
| M06                         | .441                 |              |
| M07                         | .705                 |              |
| M08                         | .639                 |              |
| M09                         | .696                 |              |
| M10                         | .719                 |              |
| M11                         | .433                 |              |
| <i>Açılanan Varyans (%)</i> | <i>32.44</i>         |              |
| <i>Toplam Varyans</i>       |                      | <i>32.44</i> |
| <i>Öz Değer</i>             | <i>3.558</i>         |              |

Sonuç olarak 11 maddeden oluşan bir ölçeğe ulaşılmıştır.

Ölçekte tersinden toplanan soru yoktur. Ölçekten alınacak minimum puan 11, maksimum puan ise 44'tür. Toplam puan deneklerin sevgi eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, sevgi eğilimlerinin yüksek olduğunu; düşük olması sevgi eğiliminin düşük olduğunu gösterir.

#### *SeEÖ'nün güvenilirlik çalışması*

AFA'ya ek olarak, SeEÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa

iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Sevgi Eğilim Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ,7319'dur.

**Tablo 3.18. Sevgi Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

|              | Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|--------------|------------------|--------------|
| Sevgi Eğilim | ,7319            | 11           |

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması aşamasında, örnekleme alınan dokuz okuldaki 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrencilere “Adalet Eğilim Ölçeği”, “Hoşgörü Eğilim Ölçeği”, “Saygı Eğilim Ölçeği”, “Dayanışma Eğilim Ölçeği”, “Misafirperverlik Eğilim Ölçeği”, “Dürüstlük Eğilim Ölçeği”, “ Sevgi Eğilim Ölçeği”, “Öğretmen Tutumları Öğrenci Formu” ve “Empatik Eğilim Ölçeği” araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine ait bilgiler formun en başında yer almıştır ve öğrenciler tarafından gerekli şekilde doldurulmuştur.

Araştırmanın önemi ve gizli tutulacağı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş ve kendileri hakkında doğru bilgi vermelerinin bilimsel yönden önemli olduğu vurgulanmıştır. Sınıf düzeyleri küçük olduğu için olası yanlış anlaşılmaları ortadan kaldırmak üzere hem olumlu hem de olumsuz cümle yapısındaki birer madde örnek seçilerek “*her zaman*”, “*çoğu zaman*”, “*çok nadir*” ve “*hiçbir zaman*” seçenekleri ile nasıl cevaplandırılacakları ifade edilmiştir.

Veri sayısı fazla olduğu için anketler verileri sonuna kadar yanıtlamak isteyen istekli öğrencilere dağıtılmıştır. İstekli öğrencilere dağıtılırken öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına özen gösterilmiştir. Ölçeklerden elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak istatistiksel işlemler için hazır hale getirilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin istatistiksel çözümlemesinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Path analizinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS, AMOS paket programlarından yararlanılmıştır.

### **Açımlayıcı Faktör Analizi**

Faktör analizi, sosyal bilimlerde ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmalarında ve bir ölçeğin farklı bir amaç ya da farklı bir örneklem için kullanıldığı araştırmalarda, yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla en sık kullanılan tekniklerden biridir. Faktör analizi, ölçme aracının geçerliliğine ilişkin tek bir katsayı vermek yerine, faktör yapısını ortaya çıkarmak ya da daha önceden kestirilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla uygulanır. Faktör analizi sonucunda elde edilen bilgiler, daha sonra yapılacak olan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ve ölçme aracından elde edilecek puanlar doğrultusunda yapılacak diğer istatistiksel çözümlemelere ilişkin bir yol haritası sunar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:177)

### **Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001 akt.Büyüköztürk, 2010:275). Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir(Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:275)

### **Path (Yol) Analizi**

Path analizi araştırmacının kuramsal olarak kurguladığı ve bu kurgu doğrultusunda veri toplayarak elindeki verinin, kurguladığı modeli doğrulayıp doğrulamadığını test eden bir analizdir (Meydan ve Şeşen, 2011:97). Path analizi, çoklu regresyon ya da doğrusal cebir kullanılarak bir eşitlikler sisteminin çözümü üzerinden parametre tahmini yapmayı amaçlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:275)

## VI. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilköğretim öğrencilerinin değer yargıları (adalet, hoşgörü, saygı, dürüstlük, dayanışma, misafirperverlik, sevgi), empati eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumları (demokratik tutum, otoriter tutum, serbest tutum), sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkilerini test etmek için yapılan path analizi sonuçları verilmiştir. Path analizine ilişkin bulguların sunumunda öncelikle değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları sunulmuştur. Daha sonra araştırma modelini test etmek için yapılan path analizi bulguları verilmiştir.

#### 4.1. Demografik Değişkenlere Yönelik Bulgular

Tablo 4.1 Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Farklılıkları

| Değişkenler                      | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S     | Sd  | t     | p    |
|----------------------------------|----------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Adil Olma                        | Kız      | 240 | 31.02     | 4.15  | 445 | 1.51  | .133 |
|                                  | Erkek    | 211 | 30.45     | 3.97  |     |       |      |
| Hoşgörü                          | Kız      | 240 | 42.23     | 6.05  | 434 | 1.14  | .251 |
|                                  | Erkek    | 211 | 41.46     | 6.39  |     |       |      |
| Saygı                            | Kız      | 240 | 49.01     | 6.26  | 439 | 2.65  | .008 |
|                                  | Erkek    | 211 | 47.42     | 6.39  |     |       |      |
| Dayanışma                        | Kız      | 240 | 41.85     | 5.82  | 423 | 2.65  | .008 |
|                                  | Erkek    | 211 | 40.30     | 6.56  |     |       |      |
| Misafirperver                    | Kız      | 240 | 35.36     | 5.24  | 411 | 3.37  | .001 |
|                                  | Erkek    | 211 | 33.41     | 6.25  |     |       |      |
| Dürüst                           | Kız      | 240 | 33.31     | 4.27  | 401 | 4.12  | .000 |
|                                  | Erkek    | 211 | 31.42     | 5.33  |     |       |      |
| Sevgi                            | Kız      | 240 | 36.42     | 7.53  | 448 | .22   | .828 |
|                                  | Erkek    | 211 | 36.27     | 6.50  |     |       |      |
| Empati                           | Kız      | 240 | 69.77     | 12.38 | 445 | 1.95  | .052 |
|                                  | Erkek    | 211 | 67.54     | 11.70 |     |       |      |
| Demokratik<br>Öğretmen<br>Tutumu | Kız      | 240 | 35.20     | 5.26  | 421 | 1.36  | .172 |
|                                  | Erkek    | 211 | 34.47     | 6.00  |     |       |      |
| Otoriter<br>Öğretmen<br>Tutumu   | Kız      | 240 | 09.77     | 2.99  | 436 | -1.20 | .227 |
|                                  | Erkek    | 211 | 10.12     | 3.12  |     |       |      |
| Serbest<br>Öğretmen<br>Tutumu    | Kız      | 240 | 13.39     | 4.00  | 440 | 1.92  | .055 |
|                                  | Erkek    | 211 | 12.66     | 4.06  |     |       |      |

Tablo'daki veriler incelendiğinde; ilköğretim öğrencilerinin saygılı olma eğilimleri ( $t(439)= 2.65$ ;  $p<.01$ ), dayanışma eğilimleri ( $t(423)= 2.65$ ;  $p<.01$ ), misafirperver olma eğilimleri ( $t(411)=3.37$ ;  $p<.01$ ), dürüst olma eğilimleri ( $t(401)= 4.12$   $p<.01$ ) puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülürken; adil olma eğilimleri ( $t(445)= 1.51$ ;  $p>.05$ ), hoşgörülü olma eğilimleri ( $t(434)= 1.14$ ;  $p>.05$ ), sevgi değer eğilimleri ( $t(448)= 0.22$ ;  $p>.05$ ), empati eğilimleri ( $t(445)= 1.95$ ;  $p>.05$ ), algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $t(421)= 1.36$ ;  $p>.05$ ), algıladıkları otoriter öğretmen tutumları ( $t(436)= -1.20$ ;  $p>.05$ ), algıladıkları serbest öğretmen tutumları ( $t(440)= 1.92$ ;  $p>.05$ ) puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur.

Yukarıdaki bulgulara göre ilköğretim okullarında öğrenim gören kız öğrencilerinin saygılı olma eğilimleri puan ortalamaları ( $\bar{X} = 49.01$ ), erkek öğrencilerin ortalamalarına ( $\bar{X} = 47.42$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, ilköğretim okullarında öğrenim gören kız öğrencilerin erkeklere göre saygılı olma eğilimlerinin daha yüksek olduğu şeklindedir. Ataerkil aile yapısı üzerine temellendirilmiş Türk toplumunda kadın ve erkekten beklenen davranışlar aynı olsa da kadın ve erkeğe gösterilen tolerans düzeyi farklılık göstermektedir. Bu durumdan kaynaklı olarak kadından beklenen saygı düzeyinin daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu sonuç Erken'e ait (2009) çalışmada ilköğretim öğrencilerinin saygılı davranma eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusu ile farklılık göstermektedir.

Yukarıdaki bulgulara göre ilköğretim okullarında öğrenim gören kız öğrencilerinin dayanışma eğilimleri puan ortalamaları ( $\bar{X} = 41.85$ ), erkek öğrencilerin ortalamalarına ( $\bar{X} = 40.30$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, ilköğretim okullarında öğrenim gören kız öğrencilerin erkeklere göre dayanışma eğilimlerinin daha yüksek olduğu şeklindedir. Kadınların daha duygusal olmaları sonucu, aciz durumda olanlarla daha fazla duygusal bağ kurmaları sonucunda bu sonuç ortaya çıkmış olabilir.

Yukarıdaki bulgulara göre ilköğretim okullarında öğrenim gören kız öğrencilerinin misafirperver olma eğilimleri puan ortalamaları ( $\bar{X} = 35.36$ ), erkek öğrencilerin ortalamalarına ( $\bar{X} = 33.41$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, ilköğretim okullarında öğrenim gören kız öğrencilerin erkeklere göre misafirperver olma eğilimlerinin daha yüksek olduğu şeklindedir. Türk toplumunda evle ilgilenenin kadın olması sonucu böyle bir sonuç ortaya çıkmış olabilir

Yukarıdaki bulgulara göre ilköğretim okullarında öğrenim gören kız öğrencilerinin dürüst olma eğilimleri puan ortalamaları ( $\bar{X} = 33.31$ ), erkek öğrencilerin ortalamalarına ( $\bar{X} = 31.42$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, ilköğretim okullarında öğrenim gören kız öğrencilerin erkeklere göre dürüst olma eğilimlerinin daha yüksek olduğu şeklindedir. Yaşları gereği ergenliğe adım atmakta olan erkek öğrencilerin daha asi olmaları sonucu böyle bir sonuç ortaya çıkmış olabilir.

Bu sonuç Erken'e ait (2009) çalışmada ilköğretim öğrencilerinin dürüst davranma eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusu ile farklılık göstermektedir.

**Tablo.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değişkenler                | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S     | Sd  | t     | p    |
|----------------------------|----------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Adil Olma                  | 4.Sınıf  | 223 | 31.02     | 3.86  | 447 | 1.38  | .168 |
|                            | 5.Sınıf  | 228 | 30.49     | 4.26  |     |       |      |
| Hoşgörü                    | 4.Sınıf  | 223 | 42.21     | 6.59  | 439 | .99   | .320 |
|                            | 5.Sınıf  | 228 | 41.63     | 5.81  |     |       |      |
| Saygı                      | 4.Sınıf  | 223 | 48.82     | 6.73  | 440 | 1.83  | .067 |
|                            | 5.Sınıf  | 228 | 47.72     | 5.95  |     |       |      |
| Dayanışma                  | 4.Sınıf  | 223 | 41.18     | 6.27  | 449 | .20   | .840 |
|                            | 5.Sınıf  | 228 | 41.06     | 6.17  |     |       |      |
| Misafirperver              | 4.Sınıf  | 223 | 34.34     | 6.01  | 445 | -.19  | .842 |
|                            | 5.Sınıf  | 228 | 34.45     | 5.59  |     |       |      |
| Dürüst                     | 4.Sınıf  | 223 | 32.19     | 5.50  | 447 | -.95  | .339 |
|                            | 5.Sınıf  | 228 | 32.63     | 4.77  |     |       |      |
| Sevgi                      | 4.Sınıf  | 223 | 36.91     | 5.40  | 392 | 1.69  | .090 |
|                            | 5.Sınıf  | 228 | 35.79     | 8.33  |     |       |      |
| Empati                     | 4.Sınıf  | 223 | 67.76     | 12.31 | 445 | -1.61 | .108 |
|                            | 5.Sınıf  | 228 | 69.60     | 11.87 |     |       |      |
| Demokratik Öğretmen Tutumu | 4.Sınıf  | 223 | 34.98     | 5.72  | 448 | .41   | .681 |
|                            | 5.Sınıf  | 228 | 34.76     | 5.53  |     |       |      |
| Otoriter Öğretmen Tutumu   | 4.Sınıf  | 223 | 9.65      | 2.80  | 442 | -2.04 | .041 |
|                            | 5.Sınıf  | 228 | 10.23     | 3.26  |     |       |      |
| Serbest Öğretmen Tutumu    | 4.Sınıf  | 223 | 13.13     | 3.86  | 448 | .38   | .698 |
|                            | 5.Sınıf  | 228 | 12.98     | 4.21  |     |       |      |

Tablo'daki veriler incelendiğinde; ilköğretim öğrencilerinin algıladıkları otoriter öğretmen tutumları ( $t(442) = -2.04$ ;  $p < .05$ ) puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülürken; adil olma eğilimleri ( $t(447) = 1.38$ ;  $p > .05$ ), hoşgörülü olma eğilimleri ( $t(439) = 0.99$ ;  $p > .05$ ), saygılı olma eğilimleri ( $t(440) = 1.83$ ;  $p > .05$ ), dayanışma eğilimleri ( $t(449) = 0.20$ ;  $p > .05$ ), misafirperver olma eğilimleri ( $t(445) = -0.19$ ;  $p > .05$ ), dürüst olma eğilimleri ( $t(445) = -0.95$ ;  $p > .05$ ), sevgi değer eğilimleri ( $t(392) = 1.69$ ;  $p > .05$ ), empati eğilimleri ( $t(445) = -1.61$ ;  $p > .05$ ), algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $t(448) = 0.41$ ;  $p > .05$ ), ( $t(436) = -1.20$ ;  $p > .05$ ), algıladıkları serbest öğretmen tutumları ( $t(448) = 0.38$ ;  $p > .05$ ) puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.



Yukarıdaki bulgulara göre ilköğretim okullarında 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları otoriter öğretmen tutumları puan ortalamaları ( $\bar{X} = 10.23$ ), 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarına ( $\bar{X} = 9.65$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, ilköğretim okullarında 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları otoriter öğretmen tutumlarının, 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları otoriter öğretmen tutumlarına göre daha yüksek olduğu şeklindedir. İlköğretimin ikinci kademesine geçecek olan öğrencilerin gerek girecekleri sınavlar gereke derslerinin daha yoğunlaşmaya başlaması sonucu öğretmenlerinin öğrencilere ders çalışmaları ve disiplinli olmaları için daha çok uyarıda bulunuyor olmaları sonucu bu sonuç ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4.3.. Öğrencilerin Değer Yargıları Empatik Eğilimleri ve Algıladıkları Öğretmen Tutumları Değişkenleri Arasındaki İlişkiler**

|            | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   |
|------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| (1) AE     | 1.00 |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| (2) HE     | .60  | 1.00 |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| (3) SAE    | .49  | .65  | 1.00 |      |      |      |      |      |      |      |      |
| (4) DAE    | .38  | .47  | .58  | 1.00 |      |      |      |      |      |      |      |
| (5) ME     | .39  | .49  | .47  | .58  | 1.00 |      |      |      |      |      |      |
| (6) DÜE    | .38  | .48  | .43  | .41  | .54  | 1.00 |      |      |      |      |      |
| (7) SEE    | .31  | .37  | .34  | .43  | .43  | .46  | 1.00 |      |      |      |      |
| (8) EE     | .17  | .22  | .25  | .25  | .21  | .29  | .27  | 1.00 |      |      |      |
| (9) ÖADÖT  | .21  | .30  | .33  | .34  | .29  | .35  | .42  | .25  | 1.00 |      |      |
| (10) ÖAOÖT | .06  | .03  | .06  | .02  | .05  | .09  | .05  | .07  | .03  | 1.00 |      |
| (11) ÖASÖT | -.06 | .04  | .04  | .01  | .02  | .09  | .02  | .15  | .06  | .31  | 1.00 |

AE: Adil Olma Eğilimi

HE: Hoşgörülü Olma Eğilimi

SAE: Saygılı Olma Eğilimi

DAE: Dayanışma Eğilimi

ME: Misafirperver Olma Eğilimi

DUE: Dürüst Olma Eğilimi

SEE: Sevgi Davranışında Bulunma Eğilimi

EE: Empatik Eğilim

OADOT: Öğrencilerin Algıladıkları Demokratik Öğretmen Tutumu

OAOOT: Öğrencilerin Algıladıkları Otoriter Öğretmen Tutumu

OASOT: Öğrencilerin Algıladıkları Serbest Öğretmen Tutumu

Tablo 4.3.'deki veriler incelendiğinde; ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin adil olma eğilimleri ile hoşgörülü olma eğilimleri ( $r=.60$ ), saygılı olma eğilimleri ( $r=.49$ ), dayanışma eğilimleri ( $r=.38$ ), misafirperver olma eğilimleri ( $r=.39$ ), dürüst olma eğilimleri ( $r=.38$ ), sevgi davranışlarında bulunma eğilimleri ( $r=.31$ ) arasında pozitif

yönlü orta düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin adil olma eğilimleri ile empatik eğilimleri ( $r=.17$ ), algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $r=.21$ ) ve algıladıkları otoriter tutumları ( $r=.06$ ) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Bunlarla birlikte öğrencilerin adil olma eğilimleri ile algıladıkları serbest öğretmen tutumları ( $r=-.06$ ) arasında negatif yönde oldukça düşük düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir.

Dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile saygılı olma eğilimleri ( $r=.65$ ), dayanışma eğilimleri ( $r=.47$ ), misafirperver olma eğilimleri ( $r=.49$ ), dürüst olma eğilimleri ( $r=.48$ ), sevgi davranışlarında bulunma eğilimleri ( $r=.37$ ) ve algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $r=.30$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin hoşgörü eğilimleri ile empatik eğilimleri ( $r=.22$ ) arasında düşük düzeyde, öğrencilerin algıladıkları otoriter öğretmen tutumları ( $r=.03$ ) ve algıladıkları serbest öğretmen tutumları ( $r=.04$ ) arasında oldukça düşük pozitif yönde korelasyonun olduğu görülmektedir.

Dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin, saygılı olma eğilimleri ile dayanışma eğilimleri ( $r=.58$ ), misafirperver olma eğilimleri ( $r=.47$ ), dürüst olma eğilimleri ( $r=.43$ ), sevgi davranışında bulunma eğilimleri ( $r=.34$ ) ve algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $r=.33$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin saygılı olma eğilimleri ile empatik eğilimleri ( $r=.25$ ) arasında pozitif yönlü düşük, algıladıkları serbest öğretmen tutumları ( $r=.04$ ) ve algıladıkları otoriter öğretmen tutumları ( $r=.06$ ) arasında pozitif yönlü fakat oldukça düşük düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir.

Dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin dayanışma eğilimleri ile misafirperver olma eğilimleri ( $r=.58$ ), dürüst olma eğilimleri ( $r=.41$ ), sevgi davranışında bulunma eğilimleri ( $r=.43$ ) ve algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $r=.34$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin dayanışma eğilimleri ile empatik eğilimleri ( $r=.25$ ) arasında pozitif yönlü düşük, algıladıkları otoriter öğretmen tutumları ( $r=.02$ ) ve algıladıkları serbest

öğretmen tutumları ( $r=.01$ ) arasında pozitif yönlü fakat oldukça düşük düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir.

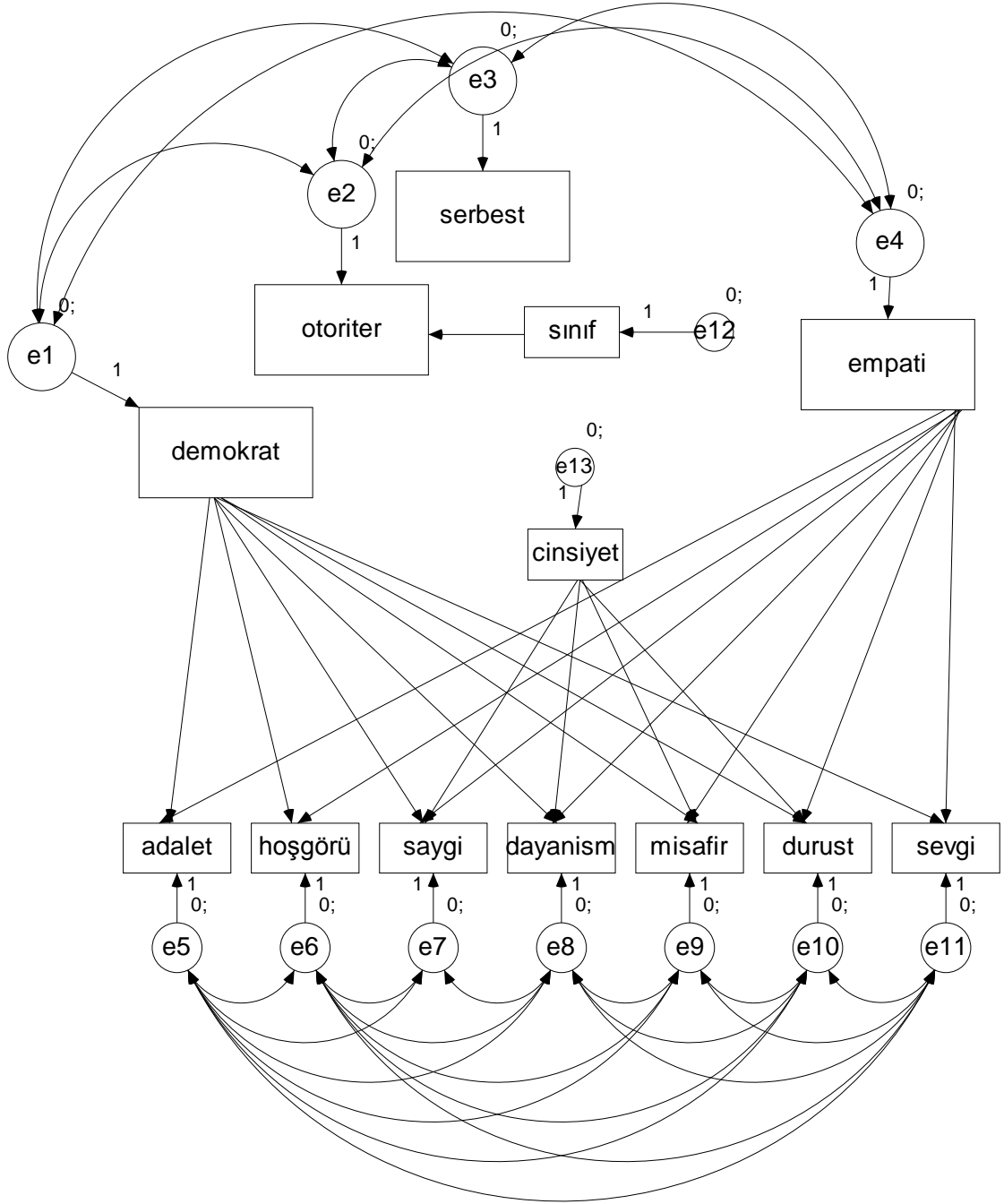
Dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin misafirperver olma eğilimleri ile dürüst olma eğilimleri ( $r=.54$ ), sevgi davranışında bulunma eğilimleri ( $r=.43$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Bunlarla beraber öğrencilerin misafirperver olma eğilimleri ile empatik eğilimleri ( $r=.21$ ) ve algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $r=.29$ ) arasında pozitif yönde düşük düzeyde; algıladıkları otoriter öğretmen tutumları ( $r=.05$ ) ve algıladıkları serbest öğretmen tutumları ( $r=.02$ ) arasında pozitif yönde oldukça düşük bir korelasyonun olduğu görülmektedir.

Dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin dürüst olma eğilimleri ile sevgi davranışında bulunma ( $r=.46$ ) ve algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $r=.35$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin dürüst olma eğilimleri ile empatik eğilimleri ( $r=.29$ ) arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir korelasyon, algıladıkları otoriter ( $r=.09$ ) ve serbest ( $r=.09$ ) öğretmen tutumları arasında da pozitif yönde oldukça düşük korelasyon gözlenmiştir.

Dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin sevgi davranışında bulunma eğilimleri ile algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $r=.42$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır. Öğrencilerin sevgi davranışlarında bulunma eğilimleri ile empatik eğilimleri ( $r=.27$ ) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon; sevgi davranışlarında bulunma eğilimleri ile algıladıkları otoriter öğretmen tutumları ( $r=.05$ ) ve algıladıkları otoriter öğretmen tutumları ( $r=.02$ ) arasında ise yine pozitif yönlü fakat oldukça düşük düzeyde bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ile algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $r=.25$ ), algıladıkları otoriter öğretmen tutumları ( $r=.07$ ) ve algıladıkları serbest öğretmen tutumları ( $r=.15$ ) arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir korelasyon görülmektedir.

Dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ile algıladıkları otoriter öğretmen tutumları ( $r=.03$ ) ve algıladıkları serbest öğretmen tutumları ( $r=.06$ ) arasında pozitif yönde oldukça düşük bir korelasyon gözlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin algıladıkları otoriter öğretmen tutumları ile algıladıkları serbest öğretmen tutumları ( $r=.31$ ) arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu gözlenmiştir.

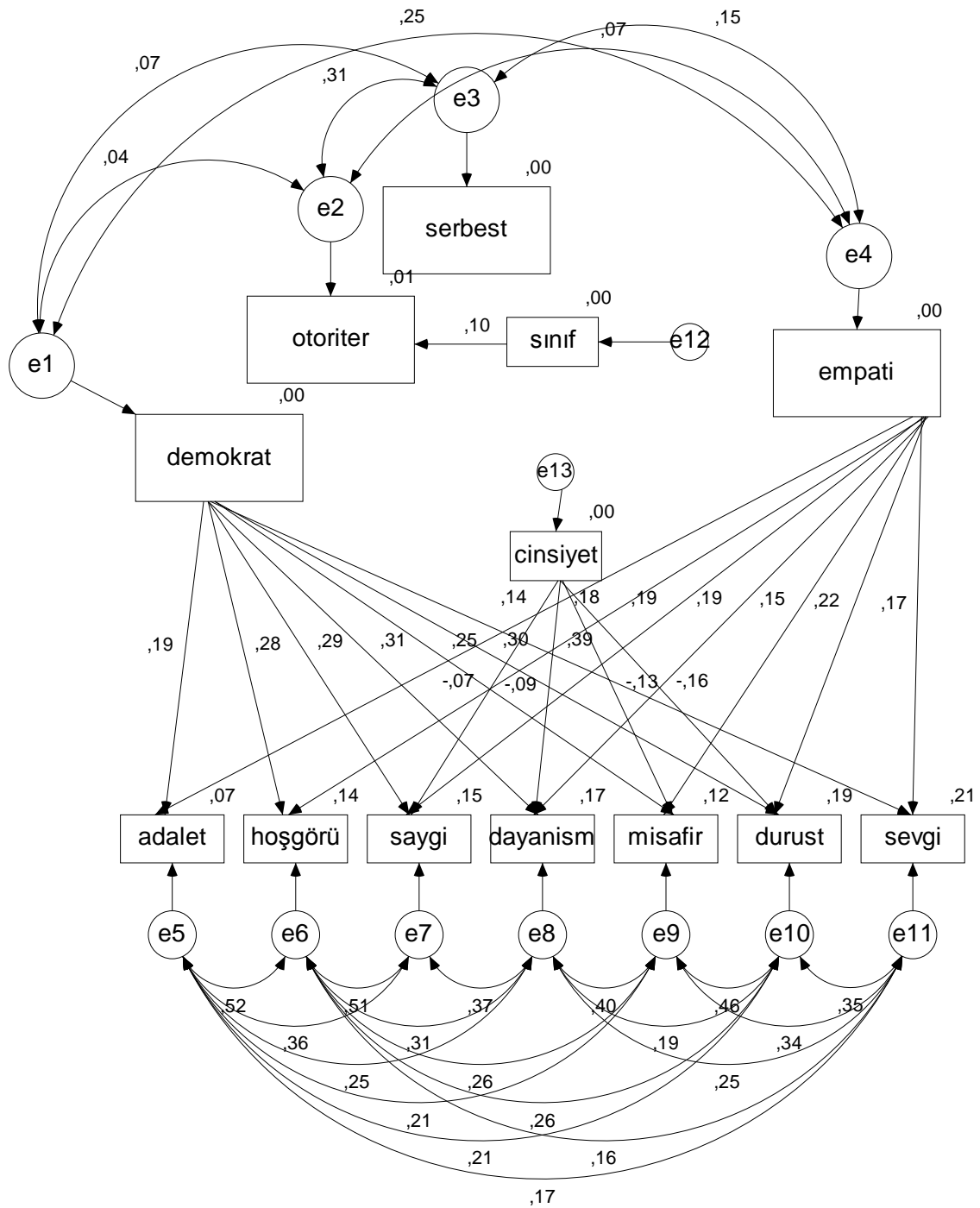


**Şekil 4.1.. Kavramsal Model**

Kavramsal modelde, dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin değer yargıları, empatik eğilimleri, algıladıkları öğretmen tutumları, sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkilere yönelik kavramsal bir model önerilmiştir. Modelde öğrencilerin değer yargılarını (adalet, hoşgörü, saygi, dayanışma, sevgi,

dürüstlük, misafirperverlik), öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumlarının ve cinsiyetin doğrudan yordadığı düşünülmüştür. Aynı şekilde öğrencilerin empatik eğilimlerinin, öğrencilerin hoşgörü, sevgi, dayanışma ve dürüstlük değerlerini doğrudan yordadığı düşünülmüştür. Bu hipotezleri test etmek amacıyla path analizi yapılmış, sonuçlar Tablo. 4.2’de sunulmuştur.

*Öğrencilerin Değer Yargılarını Açıklayan Hipotez Modele İlişkin Bulgular*



**Şekil 4.2.. Hipotez Modele İlişkin Path Diyagramı**

Modelden elde edilen uyumlara bakıldığı zaman uyum katsayılarının iyi uyumlarda olduğu görülmektedir. Modelde; Ki-Kare İyilik Uyumunun Chi-Square

$(\chi^2)=140,141$ ; modelin Serbestlik Derecesinin ise (df) =35 olduğunu görülmüştür. Aynı zamanda model istatistiksel olarak anlamlıdır (P=.000). Modelin Ki-Kare/Serbestlik Derecesi ( $\chi^2 / sd$ )= 4.004; Normlaştırılmış Uyum İndeksi NFI=.913; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi CFI=.931, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü RMSA=.08 bulunmuştur. Model modifikasyon içermediği için AGFI ve GFI değerleri analiz verileri çıktısında yer almadığından bulgulara eklenememiştir.

**Tablo 4.4. Modelin Uyum Katsayıları**

|  |         |
|--|---------|
| Ki-Kare ( $\chi^2$ )                                   | 140,141 |
| Serbestlik Derecesi                                    | 35      |
| Ki-Kare/Serbestlik Derecesi ( $\chi^2 / sd$ )          | 4.004   |
| Kestirim Hatası Kareler Ortalamasının Karekökü (RMSEA) | .08     |
| Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)                     | .913    |
| Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)                     | .931    |

**Tablo 4.5. Uyum İyiliği İndeksi\***

| Uyum Ölçüleri | İyi Uyum               | Kabul Edilebilir Uyum       |
|---------------|------------------------|-----------------------------|
| RMSEA         | $0 < RMSEA < 0,05$     | $0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$ |
| NFI           | $0,95 \leq NFI \leq 1$ | $0,90 \leq NFI \leq 0,95$   |
| CFI           | $0,97 \leq CFI \leq 1$ | $0,95 \leq CFI \leq 0,97$   |
| $\chi^2/df$   | $0 < \chi^2/df < 3$    |                             |

\*Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, (2003:23-27)

İlköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin değer yargılarını açıklayan hipotez modelde görüldüğü gibi öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $\beta=.19$ ), empatik eğilimleri ( $\beta=.14$ ), öğrencilerin adil olma eğilimini doğrudan yordamaktadır. Buna göre öğretmen tutumlarının demokratik olduğunu fark edenler, demokratik öğretmen tutumları ile yetişen, empatik algıları yüksek öğrencilerin daha çok adil olma eğiliminde oldukları bulgular sonucunda açığa çıkmıştır. Verilere göre öğrencilerin empatik eğilimleri ne kadar yüksekse, o kadar adil olmaktadırlar.



Öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $\beta=.28$ ), empatik eğilimleri ( $\beta=.18$ ) öğrencilerin hoşgörülü olma eğilimini doğrudan yordamaktadır. Buna göre öğretmen tutumlarının demokratik olduğunu fark edenler, demokratik öğretmen tutumları ile yetişen, empatik algıları yüksek öğrencilerin daha çok hoşgörülü olma eğiliminde oldukları bulgular sonucunda açığa çıkmıştır.

Öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $\beta=.29$ ), empatik eğilimleri ( $\beta=.19$ ), cinsiyet ( $\beta=.07$ ) öğrencilerin saygılı olma eğilimini doğrudan yordamaktadır. Buna göre öğretmen tutumlarının demokratik olduğunu fark edenler, demokratik öğretmen tutumları ile yetişen, empatik algıları yüksek öğrencilerin daha çok saygılı olma eğiliminde oldukları bulgular sonucunda açığa çıkmıştır.

Öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $\beta=.31$ ), empatik eğilimleri ( $\beta=.19$ ), cinsiyet ( $\beta=.09$ ) öğrencilerin dayanışma eğilimini doğrudan yordamaktadır. Öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumlarının ve empatik eğilimlerinin, öğrencilerin dayanışma eğiliminin iyi bir yordayıcısı olduğunu söyleyebiliriz. Buna göre öğretmen tutumlarının demokratik olduğunu fark edenler, demokratik öğretmen tutumları ile yetişen, empatik algıları yüksek öğrencilerin daha çok dayanışma eğiliminde oldukları bulgular sonucunda açığa çıkmıştır.

Öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $\beta=.25$ ), empatik eğilimleri ( $\beta=.15$ ), cinsiyet ( $\beta=.13$ ) öğrencilerin misafirperver olma eğilimlerini doğrudan yordamaktadır. Buna göre öğretmen tutumlarının demokratik olduğunu fark edenler, demokratik öğretmen tutumları ile yetişen, empatik algıları yüksek öğrencilerin daha çok misafirperver olma eğiliminde oldukları bulgular sonucunda açığa çıkmıştır. Aynı zamanda misafirperver olma eğilimi cinsiyete göre de (kızlar lehine) açıklanmaktadır.

Öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $\beta=.30$ ), empatik eğilimleri ( $\beta=.22$ ), cinsiyet ( $\beta=.16$ ) öğrencilerin dürüst olma eğilimlerini doğrudan yordamaktadır. Öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ve empatik eğilimlerinin dürüst olma eğilimini açıklamada iyi bir yordayıcı olduğu açığa çıkmaktadır. Buna göre öğretmen tutumlarının demokratik olduğunu fark edenler,

demokratik öğretmen tutumları ile yetişen, empatik algıları yüksek öğrencilerin daha çok dürüst olma eğiliminde oldukları bulgular sonucunda açığa çıkmıştır. Aynı zamanda dürüst olma eğilimi cinsiyete göre de (kızlar lehine) açıklanmaktadır.

Öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ( $\beta=.30$ ), empatik eğilimleri ( $\beta=.22$ ), öğrencilerin sevgi davranışında bulunma eğilimlerini doğrudan yordamaktadır. Öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ve empatik eğilimlerinin sevgi davranışında bulunma eğilimini açıklamada iyi bir yordayıcı olduğu açığa çıkmaktadır. Buna göre öğretmen tutumlarının demokratik olduğunu fark edenler, demokratik öğretmen tutumları ile yetişen, empatik algıları yüksek öğrencilerin daha çok sevgi davranışında buldukları bulgular sonucunda açığa çıkmıştır.

Hipotez modele bakıldığında, öğrencilerin değer yargılarına ek olarak öğrencilerin sınıf düzeylerinin ( $\beta=.10$ ) algıladıkları otoriter öğretmen tutumlarını doğrudan yordadığı araştırma sonuçlarında görülmüştür. Buna göre 5. Sınıf öğrencilerinin 4. Sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerinin tutumlarını daha otoriter buldukları söylenebilir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada genel anlamda literatürle uyumlu, bazı açılardan farklı ve kültürlerarası çalışmalarda temel olabilecek şu sonuçlara ulaşılmıştır:

#### 6.1. Sonuçlar

##### 6.1.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin değer algıları, empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına yönelik yapılan analiz sonucunda; bazı değer algılarında kızlar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok saygılı olma, dürüst olma, misafirperver olma ve dayanışma eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir.

2. Araştırmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin değer algıları, empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmasına yönelik yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre 5. Sınıf öğrencileri 4. Sınıf öğrencilerine göre öğretmen tutumlarını daha fazla otoriter algılamaktadırlar.

##### 6.1.2. Path Analizi Doğrudan İlişkilere Yönelik Sonuçlar

1. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumlarının, adil olma eğilimini doğrudan yordayan bir değişken olduğu ortaya

çıkıştır. Buna göre, öğretmen tutumlarından demokratik tutum öğrencilerin gözünde ne kadar fazlaysa, öğrencilerin adil olma eğilimleri de o kadar fazladır.

2. Araştırmada, adil olma eğilimini doğrudan yordayan bir başka değişken de öğrencilerin empatik eğilimleridir. Öğrencilerin empatik eğilimleri ne kadar fazlaysa, adil olma eğilimleri de o kadar artmaktadır.

3. Araştırmada, öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumlarının hoşgörülü olma eğilimini doğrudan yordayan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ne kadar fazlaysa, öğrencilerin hoşgörülü olma eğilimleri de o kadar fazladır.

4. Araştırmada, hoşgörülü olma eğilimini doğrudan yordayan bir başka değişken de öğrencilerin empatik eğilimleridir. Öğrencilerin empatik eğilimleri ne kadar fazlaysa, hoşgörülü olma eğilimleri de o kadar artmaktadır.

5. Araştırmada, saygılı olma eğilimini açıklayan önemli bir değişkenin öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ne kadar fazlaysa, öğrencilerin saygılı olma eğilimleri de o kadar fazladır.

6. Araştırmada, öğrencilerin empatik eğilimlerinin, saygılı olma eğilimlerini doğrudan yordayan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin empatik eğilimleri arttığında, öğrencilerin saygılı olma eğilimlerinin de arttığı görülmektedir.

7. Araştırmada, saygılı olma eğilimini açıklayan önemli bir değişkenin cinsiyet olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyetin, öğrencilerin saygılı olma eğilimlerini doğrudan yordayan bir değişken olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla saygılı olma eğilimleri olduğu görülmektedir.

8. Araştırmada, öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumlarının dayanışma eğilimini doğrudan yordayan önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Buna göre, öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ne kadar fazlaysa, öğrencilerin dayanışma eğilimleri de o kadar fazladır.

9. Araştırmada, öğrencilerin empatik eğilimlerinin, dayanışma eğilimlerini doğrudan yordayan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin empatik eğilimleri arttığında, öğrencilerin dayanışma eğilimlerinin de arttığı görülmektedir.

10. Araştırmada, cinsiyetin, öğrencilerin dayanışma eğilimlerini doğrudan yordayan bir değişken olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla dayanışma eğilimleri olduğu görülmektedir.

11. Araştırmada, öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumlarının, misafirperver olma eğilimlerini doğrudan yordayan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ne kadar fazlaysa, öğrencilerin misafirperver olma eğilimleri de o kadar fazladır.

12. Araştırmada, öğrencilerin empatik eğilimlerinin, misafirperver olma eğilimlerini doğrudan yordayan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin empatik eğilimleri arttığında, öğrencilerin misafirperver olma eğilimlerinin de arttığı görülmektedir.

13. Araştırmada, cinsiyetin, öğrencilerin misafirperver olma eğilimlerini doğrudan yordayan bir değişken olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla misafirperver olma eğilimleri olduğu görülmektedir.

14. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumlarının öğrencilerin dürüst olma eğilimlerini doğrudan yordayan bir değişken olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları arttığında öğrencilerin dürüst olma eğilimlerinin de artmakta olduğu görülmüştür.

15. Araştırmada, dürüst olma eğilimini doğrudan yordayan bir başka değişken de öğrencilerin empatik eğilimleridir. Öğrencilerin empatik eğilimleri ne kadar fazlaysa, dürüst olma eğilimleri de o kadar artmaktadır.

16. Araştırmada, cinsiyetin, öğrencilerin dürüst olma eğilimlerini doğrudan yordayan bir değişken olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla dürüst olma eğilimleri olduğu görülmektedir.

17. Araştırma sonucunda, sevgi davranışında bulunma eğilimini yordayan önemli bir değişkenin öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmen tutumlarından demokratik tutum öğrencilerin gözünde ne kadar fazlaysa, öğrencilerin adil olma eğilimleri de o kadar fazladır.

18. Araştırmada, öğrencilerin empatik eğilimlerinin öğrencilerin sevgi davranışında bulunma eğilimlerini doğrudan yordayan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple empatik eğilimleri fazla olan öğrencilerin sevgi davranışında bulunma eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir.

19. Araştırma sonucunda, sınıf düzeyinin öğrencilerin algıladıkları otoriter öğretmen tutumlarını doğrudan yordayan önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre 5. Sınıf öğrencileri, 4. Sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerinin tutumlarını daha otoriter bulmaktadırlar.

20. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algıladıkları otoriter tutumun öğrencilerin değer yargıları ile ilişkisi olmasına rağmen, öğrencilerin algıladıkları otoriter öğretmen tutumları modele girdiği zaman öğrencilerin değer yargılarına doğrudan anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Yine araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin algıladıkları serbest tutumun öğrencilerin değer yargıları ile ilişkisi olmasına rağmen, öğrencilerin algıladıkları serbest öğretmen tutumları modele girdiği zaman öğrencilerin değer yargılarına doğrudan anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür.

## 6.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmada öğrencilerin değer yargılarının öğrencilerin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarıyla açıklanmaya çalışıldığı bir model test edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin değer yargılarının algıladıkları öğretmen tutumları ve empatik eğilimleri ile açıklanabildiği görülmüştür. Fakat araştırma sadece 4. ve 5. Sınıflar ile sınırlıdır. Araştırmanın farklı sınıf düzeylerinde yenilenmesi araştırmanın genellenebilirliğine ve öğrencilerin değer yargılarının daha iyi anlaşılmasına olumlu katkılar sağlayabilir.

2. Araştırmada, öğrencilerin değer yargılarını açıklamak için sadece öğrencilerin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumları kullanılmıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından olabilir. Çevresel faktörlerin de modele katılarak değer yargılarını ne kadar açıkladıklarına bakılması, değer yargılarının açıklamada daha sağlıklı bilgiler edinilmesine katkı sağlayabilir.

3. Araştırmada öğrencilerin sadece adil olma, hoşgörülü olma, dürüst olma, misafirperver olma, saygılı olma, dayanışma ve sevgi davranışlarında bulunma eğilimleri açıklanmaya çalışılmıştır. Ekonomik, kültürel, evrensel vb. değerler de çeşitli değişkenler ile birlikte bir model çerçevesinde incelenebilir.

4. Araştırma, betimsel bir araştırma olup nedensel karşılaştırmalı bir deseni vardır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine katkı için araştırma, deneysel çalışmalarla ve nitel çalışmalarla yenilenerek desteklenebilir.

5. Araştırma, değer ve karakter eğitimi ile ilgili hazırlanacak programlara katkı sağlayabilir.

6. Araştırma öğretmen tutumlarının doğurduğu sonuçlarla ilgili bilimsel veriler ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin değer yargılarını geliştirmek için

öğretmenlerin sınıf içi tutumlarının geliştirilmesine yönelik programlar da değer öğretimi kapsamında düşünülmelidir.



## KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteleşme derecesinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.
- Alisinanoğlu, F ve Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11 - 16
- Aydın. M.Z, (2003) *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Balcı, N. (2008, Ekim) *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Etkililiği*. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, İstanbul.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: a social cognitive theory* New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bayhan, P. ve Artan, (2007). *İ. Çocuk Gelişimi ve Eğitim* İstanbul: MMP Baskı Tesisleri
- Borg W. R. ve Gall, M. D. (1996). *Educational research*. New York: Longman
- Boeree, <http://webspaace.ship.edu/cgboer/genpsymoraldev.html> Erişim: 13 Mart 2011'de alınmıştır.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk., Ş., Çokluk, G. ve Şekercioğlu, G. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatik, SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi

Çiftçi, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlakî yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

Davis, C. M. (2005). What Is Empaty, and Can Empaty Be Taught? (çev. Sezer, O. ve Damar, S) İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 9, Dönem: Bahar, Yıl: 2005 sy:77-88

Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi, Öztürk, C. (Editör) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (1996). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, XX (1-2), 183-207

Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2005), *Küçük Şeyler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Durkheim,E.[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/durkheie.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/durkheie.pdf) Erişim: 11 Temmuz 2011'de alınmıştır.

Erjem, Y. ve Çağlayandereli, M. (2006, Mayıs) Televizyon ve gençlik: yerli dizilerin gençlerin model alma davranışı üzerindeki etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt : 30 No:1 15-30

Erken, M (2009). *Empati becerisinin ahlakî davranışlar üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.

Fraenkel, J.R & Normal, E. W, (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Publisher: McGraw-Hill Publication Date: 2006-01-01

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (çev.A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur)

Gardner, H. (2006). *Five Minds for The Future*, Harvard Business School Press.

Göksu, T. (2007). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Gruen, Lori (2009). Attending to nature: empathetic engagement with the more than human world. *Ethics and the Environment*. Greenwich: Fall 2009. Vol. 14, Iss. 2; p. 23

- Halstead, J.M. ve M. J. Taylor (2000). "Learning and Teaching about Values: A Review of Recent Research." *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 169-103
- Hoşgörür, V. (2006). İletişim. Kaya, Z (Editör). *Sınıf Yönetimi*. Pegem Akademi, Ankara: 6. baskı
- Jöreskog, K. and Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: structural equation modelling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, USA: Scientific Software International.
- Kant, I. (2009) *Eğitim Üzerine Ruhun Eğitimi-Ahlakî Eğitim-Pratik Eğitim*. (Çev.A. Aydoğan). Ankara: Say Yayıncılık
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kart, M. E. ve Güldü, Ö. (2008) *Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği: Uyarlama Çalışması* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2008, cilt: 41, sayı: 2, 187-207
- Kaya, Z. (2006). Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma. Kaya, Z (Editör). *Sınıf Yönetimi*. Pegem Akademi, Ankara: 6. Baskı
- Kılbaş, Ş. (2000). *2000'li Yıllarda Etkili Öğretmen Nasıl Olmalıdır*. Ç.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 2, 19, 34-42
- Köknel, Ö. (1996). Hoşgörünün ruhsal-toplumsal temelleri. Bekir, O. (Editör) *Hoşgörü ve Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Meydan, H. C. Ve Şeşen, H.(2011) *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*.  
Ankara: Detay Yayıncılık

Milli Eğitim Dergisi, 2002, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/terzi.htm> Erişim:  
22 Mart 2011’de alınmıştır

Özbek, M. F. (Tarihsiz) İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. Web:  
<http://iibf.kocaeli.edu.tr/ceko/armaganlar/turanyazgan/22.pdf> adresinden 24 Mart  
2010’da alınmıştır.

Özdemir, M (2004) *Din ve ahlak öğretiminde empati*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans  
Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri  
Anadalı, Sakarya.

Özeri, Z. N. (2004) *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınevi,  
İstanbul.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

Piaget. J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. (Çev. H. Portakal) İstanbul: Cem Yayınevi

Piaget. J. (2007). *Çocukta Dil ve Düşünme*. (Çev. S. E. Siyavuşgil). Ankara: Palme  
Yayıncılık

Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. (Çev. V. Atayman-, G. Sezer). İstanbul: Ayrıntı  
Yayımları.

Rousseau, J.J. (2007). *Toplum sözleşmesi* (çev. V. Günyol). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Eserin orijinali 1762’de yayımlandı).

Rousseau, J.J. (2009). *Emile* (Çev.Y. Avunç). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Schermelleh-Engel, K. Ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2). 23-74

Selçuk. Z. (2007) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları

Smetana, 1996, <http://tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/overview.html#domain> Erişim: 15 Mart 2011’de alınmıştır.

Spohn, W. (2000). “Conscience and Moral Development.” *Theological Studies*, Vol. 61(1),122-139.

Superintendent, A. J. (2009) Character Counts In P. Beach Schools. South Florida Sun - Sentinel. Fort Lauderdale, Fla. pg. 6

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6) 49-74.

Şahin, H. (2011). Okulda Kişiler Arası İlişkiler ve İletişim. Kaya A. (Editör). *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*. Pegem Akademi, Ankara: 2. Baskı

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara: Ekinoks

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tyler, R. (1950). *Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Pres.

Türkçe Sözlük, 2011, <http://tdkterim.gov.tr/bts/> Erişim: 12 Kasım 2010'da alınmıştır.

<http://tr.wiktionary.org/wiki/empati> 26 Ağustos 2010'da alınmıştır.

Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of Advanced Nursing*, 23, 1162-1167.

Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Ankara: Pegem Akademi.

CİNSİYETİ: KIZ ( ) ERKEK ( ) SINIFI: 4 ( ) 5 ( )

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, çeşitli durumlarda nasıl davrandığınızı belirteceğiniz cümleler göreceksiniz. Her maddeyi okuyarak ifadelerin karşılarında bulunan boşluklardan sizin için uygun olana “X” işareti koyunuz. İfadelerin herhangi bir doğru cevabı yoktur. *Bu anket bir araştırma içindir. Anketi cevaplayarak araştırmaya yaptığınız katkıya teşekkür ederiz.*

| ADİL OLMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ   | Her Zaman | Çoğu Zaman | Çok Nadir | Hiçbir Zaman |
|--|-----------|------------|-----------|--------------|
| 1. Bir yiyeceği paylaşmam gerektiğinde büyük olan payı ben alırım.   | ( )       | ( )        | ( )       | ( )          |
| 2. Kaybolan eşyam için şüphelendiğim kişiyi suçlarım.  | ( )       | ( )        | ( )       | ( )          |
| 3. Evde 1 dilim pasta kalmışsa kardeşimden önce o pastayı yerim.   | ( )       | ( )        | ( )       | ( )          |
| 4. Sevmediğim bir kişi başarılı olduğunda onu takdir ederim.   | ( )       | ( )        | ( )       | ( )          |
| 5. Sınıf başkanı olursam konuşan en yakın arkadaşım da olsa onu konuşanlar listesine yazarım   | ( )       | ( )        | ( )       | ( )          |
| 6. Masadaki bir tabak çerezi diğer kişilerden daha hızlı yemeye çalışırım  | ( )       | ( )        | ( )       | ( )          |
| 7. Öğretmen bir görseli (resim, harita vb.) sınıfta dolaştırmamı istediğinde öncelikli olarak yakın arkadaşlarımın görmesini sağlarım. | ( )       | ( )        | ( )       | ( )          |
| 8. Öğretmen her sıraya bir tane kesir takımı dağıtmışsa arkadaşım kullanmasın diye ben kullanmaya çalışırım.                           | ( )       | ( )        | ( )       | ( )          |
| 9. Grup çalışmalarını düzenlerken herkese eşit görev verilmesine yardımcı olurum.  | ( )       | ( )        | ( )       | ( )          |



CİNSİYETİ: KIZ ( ) ERKEK ( ) SINIFI: 4 ( ) 5 ( )

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, çeşitli durumlarda nasıl davrandığınızı belirteceğiniz cümleler göreceksiniz. Her maddeyi okuyarak ifadelerin karşılarında bulunan boşluklardan sizin için uygun olana “X” işareti koyunuz. İfadelerin herhangi bir doğru cevabı yoktur. *Bu anket bir araştırma içindir. Anketi cevaplayarak araştırmaya yaptığınız katkıya teşekkür ederiz.*

| <b>HOŞGÖRÜLÜ OLMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ</b>   | <b>Her Zaman</b> | <b>Çoğu Zaman</b> | <b>Çok Nadir</b> | <b>Hiçbir Zaman</b> |
|--|------------------|-------------------|------------------|---------------------|
| 1. Hoşlanmadığım tarzda müzik zevki olan arkadaşlarımla dalga geçerim.   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 2. Fikirleri benimkinden farklı olan insanların fikirlerini de önemserim.  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 3. Doğum günü partime gelmek isteyip de gelemeyen arkadaşımı anlayışla karşılarım.   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 4. Başkalarını rahatsız etmemek için müziği kısık sesle dinlerim.  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 5. Başka insanlar güzel şeyler yaşadıklarında onları kıskanırım.   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 6. Arkadaşları ile buluşmak için benim giysimi giyen kardeşim daha sonra odama gelip açıklama yaptığında onu anlayışla karşılarım. | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 7. Sevdiğim bir şeyi izlerken kanal değiştirildiğinde sinirlenmem  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 8. Bana karşı yapılan hataları affetmem.   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 9. Arkadaşlarım benden yüksek not alsınlar istemem   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 10. İstenmeden yapılan hataları hoş görürüm  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 11. Benim isteklerimin olmasını isterim  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 12. Ailece birlikte ortak bir şeyler yapılırken öncelikle benim isteklerimin yapılmasını isterim                                   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 13. Babamdan bir şey istediğimde unutup almadığında ona küserim  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |

CİNSİYETİ: KIZ ( ) ERKEK ( ) SINIFI: 4 ( ) 5 ( )

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, çeşitli durumlarda nasıl davrandığınızı belirteceğiniz cümleler göreceksiniz. Her maddeyi okuyarak ifadelerin karşılarında bulunan boşluklardan sizin için uygun olana “X” işareti koyunuz. İfadelerin herhangi bir doğru cevabı yoktur. *Bu anket bir araştırma içindir. Anketi cevaplayarak araştırmaya yaptığınız katkıya teşekkür ederiz.*

| <b>SAYGILI OLMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ”</b>                             | <b>Her Zaman</b> | <b>Çoğu Zaman</b> | <b>Çok Nadir</b> | <b>Hiçbir Zaman</b> |
|---|------------------|-------------------|------------------|---------------------|
| 1. Arkadaşlarıma hoşlanmayacakları isimler takarım.             | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 2. Öğretmen ders anlatırken arkadaşlarımla konuşurum.           | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 3. Kantin sırasında en önde arkadaşım varsa onun yanına geçerim | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 4. Konuşan kişinin lafını kesmeden dinlerim                     | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 5. Bayramlarda büyüklerimi ziyaret etmekten hoşlanırım.         | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 6. Ailem istediğim şeyleri yapmazsa onlara bağırırım.           | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 7. Otobüste büyüklerime yer veririm                             | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 8. Farklı yöreden bir arkadaşımın konuşma ağzıyla dalga geçerim | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 9. Birine karşı yanlış bir şey yaptığımda özür dilerim          | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 10. Yemek yerken nezaket kurallarına uyarım                     | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 11. Öğretmenlerimin odasına kapıyı çalarak girerim.             | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 12. Yanlış yapan insanlar gördüğümde onları nazikçe uyarırım.   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 13. Okulda çalışan temizlikçilere saygılı davranırım.           | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 14. Yemekte büyüklerden izin almadan sofradan kalkmam           | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |

CİNSİYETİ: KIZ ( ) ERKEK ( ) SINIFI: 4 ( ) 5 ( )

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, çeşitli durumlarda nasıl davrandığınızı belirteceğiniz cümleler göreceksiniz. Her maddeyi okuyarak ifadelerin karşılarında bulunan boşluklardan sizin için uygun olana “X” işareti koyunuz. İfadelerin herhangi bir doğru cevabı yoktur. *Bu anket bir araştırma içindir. Anketi cevaplayarak araştırmaya yaptığınız katkıya teşekkür ederiz.*

| <b>DAYANIŞMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ</b>  | <b>Her Zaman</b> | <b>Çoğu Zaman</b> | <b>Çok Nadir</b> | <b>Hiçbir Zaman</b> |
|--|------------------|-------------------|------------------|---------------------|
| 1. Doğal afetlerde yardım toplayan kuruluşlara bağış yaparım             | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 2. Sorunu olan arkadaşlarımla sorunlarını dinler ve onlara destek olurum | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 3. Arkadaşım ders defterini unutmuşsa ona yazmasını için kâğıt veririm.  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 4. Şehit aileleri için ilgili vakıflara bağış yapmak isterim             | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 5. Yemeği olmayan arkadaşımınla yemeğimi paylaşıyorum                    | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 6. Almak istediği şey için parası yetmeyen arkadaşımın para veririm      | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 7. Otobüse binerken zorlanan engelli ya da yaşlılara yardım ederim.      | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 8. Zor durumda olan insanlara yardım etmek isterim                       | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 9. Para kazandığım zaman fakirlere yardım etmek isterim                  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 10. Hastalanmış bir arkadaşımın durumunu öğretmene bildiririm.           | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 11. Başka ülkelerdeki yardıma muhtaç insanlara yardım etmek isterim      | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 12. Yardım kuruluşlarında görev almak isterim.                           | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |

CİNSİYETİ: KIZ ( ) ERKEK ( ) SINIFI: 4 ( ) 5 ( )

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, çeşitli durumlarda nasıl davrandığınızı belirteceğiniz cümleler göreceksiniz. Her maddeyi okuyarak ifadelerin karşılarında bulunan boşluklardan sizin için uygun olana “X” işareti koyunuz. İfadelerin herhangi bir doğru cevabı yoktur. *Bu anket bir araştırma içindir. Anketi cevaplayarak araştırmaya yaptığınız katkıya teşekkür ederiz.*

| <b>MİSAFİRPERVER OLMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ</b>   | <b>Her Zaman</b> | <b>Çoğu Zaman</b> | <b>Çok Nadir</b> | <b>Hiçbir Zaman</b> |
|--|------------------|-------------------|------------------|---------------------|
| 1. Evimize gelen misafirlere hoş geldiniz dememek için odamda uyuyor numarası yaparım. | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 2. Sınıfımıza yeni gelen öğrenciyle arkadaşlık kurmak isterim                          | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 3. Film izlerken arkadaşım evime geldiği zaman onunla ilgilenmem filme devam ederim.   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 4. Misafirim erken gitsin diye yorgun numarası yaparım.                                | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 5. Yatılı gelen misafirime rahat uyusun diye yatağımı veririm                          | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 6. Evime gelen arkadaşlarıma iyi davranırım  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 7. Oyuncaklarımı evime gelen arkadaşlarımla paylaşıyorum.                              | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 8. Sevdiğim yiyeceği arkadaşıma ikram etmemek için saklarım                            | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 9. Yatıya gelen misafirlere yer olmadığına odamı-yatağımı verebilirim                  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 10. Hafta sonları evimize misafir gelmesini isterim                                    | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |

CİNSİYETİ: KIZ ( ) ERKEK ( ) SINIFI: 4 ( ) 5 ( )

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, çeşitli durumlarda nasıl davrandığınızı belirteceğiniz cümleler göreceksiniz. Her maddeyi okuyarak ifadelerin karşılarında bulunan boşluklardan sizin için uygun olana “X” işareti koyunuz. İfadelerin herhangi bir doğru cevabı yoktur. *Bu anket bir araştırma içindir. Anketi cevaplayarak araştırmaya yaptığınız katkıya teşekkür ederiz.*

| <b>DÜRÜST OLMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ</b>  | <b>Her Zaman</b> | <b>Çoğu Zaman</b> | <b>Çok Nadir</b> | <b>Hiçbir Zaman</b> |
|--|------------------|-------------------|------------------|---------------------|
| 1. Sınavlarda kopya çekerim.   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 2. Babamın cüzdanından gizlice para alırım.  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 3. Parkta oynamak istiyorsam ama babamın da izin vermeyeceğini biliyorsam aileme ders uzadı derim yine de parka giderim. | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 4. Oynadığım oyunlarda (saklambaç, satranç, bilgisayar oyunu vb.) kazanmak için hile yaparım.                            | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 5. Okula gitmemek için hasta numarası yaparım  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 6. Ödevlerimi yapmadığım zaman “yırıldı, kayboldu” gibi bahaneler uydururum.   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 7. Karnemde kötü not varsa, karnemi görmeyen kişilere notlarımı yüksek söylerim  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 8. Bir dersten yanlışlıkla karneme yüksek not yazılırsa durumu öğretmene söylerim.                                       | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 9. Ödevimi yapmamışsam öğretmene mazeret uydururum   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |

CİNSİYETİ: KIZ ( ) ERKEK ( ) SINIFI: 4 ( ) 5 ( )

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, çeşitli durumlarda nasıl davrandığınızı belirteceğiniz cümleler göreceksiniz. Her maddeyi okuyarak ifadelerin karşılarında bulunan boşluklardan sizin için uygun olana “X” işareti koyunuz. İfadelerin herhangi bir doğru cevabı yoktur. *Bu anket bir araştırma içindir. Anketi cevaplayarak araştırmaya yaptığınız katkıya teşekkür ederiz.*

| <b>SEVGİ EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ</b>  | <b>Her Zaman</b> | <b>Çoğu Zaman</b> | <b>Çok Nadir</b> | <b>Hiçbir Zaman</b> |
|--|------------------|-------------------|------------------|---------------------|
| 1. İnsanları her halleriyle severim  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 2. İnsanlarla olmaktan mutluluk duyarım  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 3. Yalnız kalmayı sevmem   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 4. İyilikleri karşılık beklemeden yaparım  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 5. İnsanları kırmamaya çalışırım   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 6. İnsanları mutlu etmeyi severim.   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 7. Çöplerimi yerlere atmam   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 8. Hayvanları korurum  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 9. Hayvanlara kötü davrananları uyarırım   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 10. Doğaya zarar verenleri uyarırım.   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 11. Sevdiğim bir şeyimi (kalem, defter vb.) arkadaşım beğenirse ona hediye ederim. | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |

CİNSİYETİ: KIZ ( ) ERKEK ( ) SINIFI: 4 ( ) 5 ( )

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, çeşitli durumlarda nasıl davrandığınızı belirteceğiniz cümleler göreceksiniz. Her maddeyi okuyarak ifadelerin karşılarında bulunan boşluklardan sizin için uygun olana “X” işareti koyunuz. İfadelerin herhangi bir doğru cevabı yoktur. *Bu anket bir araştırma içindir. Anketi cevaplayarak araştırmaya yaptığınız katkıya teşekkür ederiz.*

| <b>ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖĞRENCİ FORMU</b>  | <b>Her Zaman</b> | <b>Çoğu Zaman</b> | <b>Çok Nadir</b> | <b>Hiçbir Zaman</b> |
|--|------------------|-------------------|------------------|---------------------|
| 1. Dersleri görsel, işitsel ve değişik materyallerle anlatır.                  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 2. Farklı bakış açılarına değer verir.   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 3. Öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi ister              | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 4. Öğrencileri empati kurarak dinler   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 5. Öğrencileri kendi gelişimleri ile ilgili bilgilendirir.                     | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 6. Öğrencileri başarmak için yüreklendirir                                     | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 7. Öğrencilerin hepsine aynı ilgi ve alakayı gösterir.                         | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 8. İşbirliğine önem verir.   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 9. Sınıf ya da ders kurallarını öğrencilerle beraber belirler.                 | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 10. Kurallara uymayan her öğrenciye aynı tepkiyi verir.                        | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 11. Ders kurallarını kendisi koyar.  | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 12. Kuralları ihlal edenlere sert/ağır cezalar verir.                          | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 13. Öğrencilerin görüş ve önerilerine önem vermez.                             | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 14. Sınav kâğıdına itiraz edemezsiniz.   | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 15. Derslerde belli kurallarımız yoktur, kurallar isteğimize göre değişebilir. | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 16. Derse katılıp katılmamak bizim elimizdedir.                                | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 17. Derslerinden istediğimiz zaman çıkıp gidebiliriz ve bir şey demez.         | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 18. Okul dışı çalışmalar yapmaya yönlendirmez.                                 | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |
| 19. Ders programını kendisi belirler, bazı konuları isteğine göre çıkarabilir. | ( )              | ( )               | ( )              | ( )                 |

CİNSİYETİ: KIZ ( ) ERKEK ( ) SINIFI: 4 ( ) 5 ( )

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, çeşitli durumlarda nasıl davrandığınızı belirteceğiniz cümleler göreceksiniz. Her maddeyi okuyarak ifadelerin karşılarında bulunan boşluklardan sizin için uygun olana “X” işareti koyunuz. İfadelerin herhangi bir doğru cevabı yoktur. *Bu anket bir araştırma içindir. Anketi cevaplayarak araştırmaya yaptığınız katkıya teşekkür ederiz.*

| EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ   | Tamamen Aykırı | Oldukça Aykırı | Kararsızım | Oldukça Uygun | Tamamen Uygun |
|---|----------------|----------------|------------|---------------|---------------|
| 1. Çok sayıda dostum var.   | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.   | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 3. Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.  | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlanmış olarak ayrılırlar.                                     | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 5. Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim gibi ilgilendirir.                                   | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 6. Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.   | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.   | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 8. Birisiyle tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevaplar üzerinde yoğunlaşır. | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 9. Çevremde çok sevilen insanım.  | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 10. Televizyondaki filmler mutlu sonla bitince rahatlarım.  | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 11. Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.  | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 12. İnsanların çoğu bencildir.  | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 13. Sinirli bir insanım.  | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 14. Genellikle insanlara güvenirim.   | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 15. İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.  | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 16. Girişken bir insanım.   | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.  | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |
| 18. Genellikle hayatımdan memnunum.   | ( )            | ( )            | ( )        | ( )           | ( )           |



|  |     |     |     |     |     |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 19. Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar. | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 20. Genellikle keyfim yerindedir.                  | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |