



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN KARAKTER EĞİTİMİ YETKİNLİK
İNANÇLARININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
DEĞERLERİ İLE İLİŞKİSİ**

Eylem BAKIR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Asil ÖZDOĞRU

İSTANBUL-2021

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN KARAKTER EĞİTİMİ YETKİNLİK
İNANÇLARININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
DEĞERLERİ İLE İLİŞKİSİ**

Eylem BAKIR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Asil ÖZDOĞRU

İSTANBUL-2021

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN KARAKTER EĞİTİMİ YETKİNLİK İNANÇLARININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DEĞERLERİ İLE İLİŞKİSİ

Okul öncesi dönem çocuğun karakter ve değerlerinin oluşumunda kritik dönemlerden biridir. Bu süreçte okul öncesi öğretmenlerinin katkıları aileler kadar önemlidir. Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğrencilerinin değerleri üzerindeki etkilerini incelemektir.

İlişkisel tarama modeline dayanan bu araştırma, İstanbul'un Anadolu yakasında yer alan Beykoz, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfları ve özel okullar olmak üzere toplam 12 okul öncesi eğitim kurumunda yürütülmüştür. Araştırma kapsamında 30 okul öncesi öğretmeninden ve onların 253 okul öncesi öğrencisi hakkında velilerinden anket yoluyla veri toplanmıştır. Çalışmada aile ve öğretmen demografik bilgi formu, Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Okul Öncesi Değer Ölçeği (OÖDÖ) Aile ve Öğretmen Formu kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin KEYİS ve OÖDÖ Öğretmen Formu puanları yaş, kurum türü, kıdem, sınıf mevcudu, değerler eğitime yönelik ders ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. OÖDÖ Aile Formu puanları cinsiyet, eğitim, gelir düzeyi, çocuğa yakınlıkları, okul öncesi eğitim alan çocuk sayısı, meslek değişkenlerine göre farklılık göstermezken yaş ve kurs değişkenlerinde farklılık göstermektedir. OÖDÖ Öğretmen ve Aile Formlarının bazı değer alt boyutlarında anlamlı pozitif korelasyonlar görülmüştür. KEYİS puanları ile OÖDÖ Aile Formu dostluk değer alt boyut puanları arasında da anlamlı pozitif korelasyonlar bulunmuştur.

Araştırmanın bulguları alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık arz etmektedir. Bulgular ilgili araştırmalar ışığında tartışılmış ve sonuç bölümünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Karakter Eğitimi, Okul Öncesi, Yetkinlik İnancı

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' CHARACTER EDUCATION EFFICACY BELIEFS AND VALUES OF PRESCHOOL CHILDREN

The preschool period is one of the critical periods in the formation of the character and values of the child. In this process, the contributions of preschool teachers are as important as families. The main purpose of this study is to examine the effects of preschool teachers' character education efficacy beliefs on the values of their students.

The relational model was used in this study. It was conducted in 12 pre-school education institutions, including nursery class and private schools affiliated to the Ministry of National Education in Beykoz, Kadıköy and Ümraniye districts on the Anatolian side of Istanbul. In the study, data were collected from 30 preschool teachers and their parents on 253 preschool students through a survey. Family and Teacher Demographic Information Form, Character Education Efficacy Belief Instrument (CEEBI) and Preschool Value Scale (PVS) and Family and Teacher Form were used in the study.

According to the results of the research, the preschool teachers CEEBI and PVS Teacher Form scores do not differ according to age, class size, institution type, seniority, course and in-service training variables for values education. While PVS Family Form scores do not differ according to gender, education, income level, closeness to children, number of children receiving pre-school education, occupation variables, but differ in age and course variables. Significant positive correlations were observed in some value sub-dimensions of PVS Teacher and Family Forms. Significant positive correlations were also found between CEEBI scores and PVS Family Form friendship value sub-dimension scores.

The findings of the study are consistent with the results of some studies in the literature. The findings are discussed and suggestions are made in the conclusion section.

Keywords: Values education, Character education, Preschool, Efficacy Belief

TEŞEKKÜR

Başöğretmenimiz olmak üzere, değerli sanatkâr öğretmenlerime saygılarımı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez dönemim boyunca desteklerini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Asil ÖZDOĞRU'ya teşekkür ediyorum.

Lisans eğitimimde katkıları olan Prof. Dr. Ayla OKTAY'a; Yıldız Teknik Üniversitesi'nin değerli akademisyenleri Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ'e ve Dr. Öğr. Üyesi Davut HOTAMAN'a; sabrı ve hoşgörüsüyle yardımlarını esirgemeyen Hasan DURMUŞ'a, Öğr. Gör. Dr. Selda GEYİK YILDIRIM'a ve Müberra DİNLER'e, Dr. Öğr. Üyesi Elçin GÖLBAŞI'na teşekkür ederim.

Hayatımın her anında desteklerini asla esirgemeyen, kızları olmaktan gurur duyduğum, emeklerinin karşılığı olmayan, çıktığı hayat yolculuğunu erken sonlandırarak sadık dostuna kavuşan, çocuklarına iyi insan olmayı öğütleyen değerli insan, umudu içimizde barındırmamızı isteyen rahmetli babam Yaşar BAKIR'a sevgi, hasret ve minnettarlığımı; pes etmeyen, insani değerleri babamla çocuklarına öğreten, desteğini esirgemeyen, hissettiklerimi sözle veya yazıyla anlatamayacağım kadar değerli, annem Güllü BAKIR'a saygılarımı, minnettarlığımı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İlk oyun arkadaşlarım olan kardeşlerim; lisans eğitimim de bana maddi ve manevi destek sağlayan abim Ümit BAKIR'a, abim Alişan BAKIR'a, kız kardeşim Özlem BAKIR'a, kardeşim Semra GEYİK BAKIR'a, teyzelerime saygılarımı ve şükranlarımı sunarım.

Tezimin çalışma grubunu oluşturan, gönüllü katılım sağlayan öğretmenlere ve velilere, kaynaklarından yararlandığım yazar ve araştırmacılara, yardımlarını esirgemeyen, eğitim hayatımda bana burs imkânı sağlayan güzel insanlara ve İnci ERDOĞAN'a teşekkür ederim.

Ceviz içim, telli turnam, yeğenim Asya BAKIR ve varlığıyla gülümseten Çocuklara... Dünyaya ölümsüz ağaçlar dikeceğiniz, güvercinlerin kanatlandığı, iyi dileklerin gerçekleştiği güzel yarınlara...

Can paresti, sen toprakla yoldaş olsan da aynı gökyüzünde ayrılık olur mu?

Canım Babam 'a Sevgi ve Hasretle...

BEYAN FORMU

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, tarafımdan üretildiğini ve şkdar niversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna göre yazıldığını beyan ederim.

Tarih:23.03.2021

Eylem BAKIR

İmzası

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
BEYAN FORMU	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Tanımlar.....	5
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
2. GENEL BİLGİLER.....	7
2.1. Karakter Eğitimi	7
2.1.1. Karakter Kavramı	7
2.1.2. Karakter Gelişimi.....	8
2.1.3. Karakter Eğitimi	10
2.1.3.1. Karakter Eğitiminin Amaçları	11
2.1.3.2. Karakter Eğitiminin Önemi	12
2.1.4. Karakter Eğitimi Etkileyen Kuramlar.....	12
2.1.4.1. Psikanalitik Kuram	13
2.1.4.2. Sosyal Öğrenme Kuram.....	13
2.1.4.3. Davranışçı Kuram.....	14
2.1.4.4. Bilişsel Kuram	14

2.1.4.5. Sorumluluk Ahlakı Kuramı	19
2.1.4.6. Etki Alanı / Bağlam Kuramı	20
2.1.5. Karakter Eğitimi Etkileyen Etmenler	20
2.1.5.1. Karakter Eğitiminde Ailenin Rolü	20
2.1.5.2. Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü	22
2.1.5.3. Karakter Eğitiminde Okulun Rolü	23
2.1.5.4. Karakter Eğitiminde Medya ve Teknolojinin Rolü	24
2.1.6. Türkiye’de Karakter Eğitimi	25
2.1.7. Okul Öncesi Dönemde Karakter Eğitimi	25
2.1.8. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı	28
2.2. Değerler Eğitimi	30
2.2.1. Değer Kavramı	30
2.2.2. Değer Gelişimi	30
2.2.3. Değerler Eğitimi	31
2.2.3.1. Değerler Eğitiminin Amaçları	31
2.2.3.2. Değerler Eğitiminin Önemi	34
2.2.4. Değer Kuramları	35
2.2.4.1. Milton Rokeach’ın Değer Kuramı	35
2.2.4.2. Schwartz’ın Değer Kuramı	35
2.2.4.3. Hofstede’nin Değer Kuramı	36
2.2.4.4. Graves’in Değer Kuramı	36
2.2.4.5. Allport, Vernon, Lindzey’in Değer Kuramı	37
2.2.4.6. Spranger’in Değer Kuramı	37
2.2.5. Değerler Eğitimi Etkileyen Etmenler	38
2.2.5.1. Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü	39
2.2.5.2. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü	40
2.2.5.3. Değerler Eğitiminde Okulun Rolü	40

2.2.6. Türkiye’de Değerler Eğitimi.....	41
2.2.7. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi.....	43
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Çalışma Grubu	51
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	56
3.3.2. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)	56
3.3.3. Okul Öncesi Değerler Ölçeği (OÖDÖ)	57
3.4. Verilerin Toplanması	58
3.5. Verilerin Analizi	59
4. BULGULAR.....	61
4.1. Karakter Eğitim Yetkinlik İnancına İlişkin Bulgular	61
4.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna Dair Bulgular	61
4.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna Dair Bulgular	64
4.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Dair Bulgular	64
4.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Dair Bulgular	65
4.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Dair Bulgular	66
4.1.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Dair Bulgular	67
4.2. Okul Öncesi Değerler Ölçeğine İlişkin Bulgular	68
4.2.1. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Düzeyine İlişkin Bulgular	68
4.2.2. Yedinci Araştırma Sorusuna Dair Bulgular.....	69
4.2.3. Sekizinci Araştırma Sorusuna Dair Bulgular.....	73
4.2.4. Dokuzuncu Araştırma Sorusuna Dair Bulgular	73
4.2.5. Onuncu Araştırma Sorusuna Dair Bulgular.....	75
4.2.6. On Birinci Araştırma Sorusuna Dair Bulgular	76
4.2.7. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğrenci Düzeyine İlişkin Bulgular	77

4.2.8. On İkinci Araştırma Sorusuna Dair Bulgular	79
4.2.9. On Üçüncü Araştırma Sorusuna Dair Bulgular	86
4.2.10. On Dördüncü Araştırma Sorusuna Dair Bulgular.....	87
4.2.11. On Beşinci Araştırma Sorusuna Dair Bulgular.....	89
4.3. Karakter Eğitim Yetkinlik İnancı ve Okul Öncesi Değerler Ölçeği Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	91
4.3.1. On Altıncı Araştırma Sorusuna Dair Bulgular	91
4.3.2. On Yedinci Araştırma Sorusuna Dair Bulgular.....	92
4.3.3. On Sekizinci Araştırma Sorusuna Dair Bulgular.....	93
5. TARTIŞMA.....	95
5.1. Karakter Eğitim Yetkinlik İnancına İlişkin Tartışma	95
5.2. Okul Öncesi Değerler Ölçeğine İlişkin Tartışma	104
5.2.1. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Düzeyine İlişkin Tartışma.....	104
5.2.2. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Düzeyine İlişkin Tartışma	108
5.3. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı ile Çocukların Okul Öncesi Değerleri Arasındaki İlişkilere Dair Tartışma	115
5.4. Kısıtlılıklar	117
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	118
KAYNAKLAR	122
EKLER	133

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1: Öğretmenin demografik özellikleri	52
Tablo 2: Öğretmenlerin yaş ve çalışma süresi istatistikleri	53
Tablo 3: Aile demografik özellikler	54
Tablo 4: Katılan ebeveynlerin yaş istatistikleri	55
Tablo 5: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı alt puanlarının normal dağılımının uygunluğu	61
Tablo 6: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin yaşıyla ilişkisi olup - olmadığını belirlemek üzere yapılan Spearman korelasyon sınaması sonucu.....	62
Tablo 7: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin çalışma süresiyle ilişkisi olup - olmadığını belirlemek üzere yapılan Spearman korelasyon sınama sonucu	62
Tablo 8: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi sonucu	63
Tablo 9: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf mevcuduna göre farklılaşıp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi sonucu.....	63
Tablo 10: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genel ve alt boyut puanları ortalamaları .	64
Tablo 11: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik ders alıp - almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi sonucu	65
Tablo 12: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitim alıp - almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi sonucu	66

Tablo 13: Okul öncesi eğitim kurumu çocuğun değerler eğitimine yardımcı olma durum sonucu	66
Tablo 14: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin “okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim veremez” düşüncesine katılanlara göre farklılaşp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi sonucu	67
Tablo 15: Okul Öncesi Değerler Ölçeği alt puanlarının normal dağılımının uygunluğu	68
Tablo 16: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin yaşıyla ilişkisi olup - olmadığını belirlemek üzere yapılan Spearman korelasyon sinama sonucu	69
Tablo 17: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t Testi ve Mann Whitney U testi sonucu	70
Tablo 18: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin çalışma süresiyle ilişkisi olup - olmadığını belirlemek üzere yapılan Spearman korelasyon sinama sonucu	71
Tablo 19: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf mevcuduna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi ve Mann-Whitney U testi sonucu	72
Tablo 20: Okul Öncesi Değerler Ölçeği geneli ve alt boyut puanları.....	73
Tablo 21: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik ders alıp - almama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi ve Mann Whitney U testi sonucu	74
Tablo 22: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik hizmet içi eğitim alıp - almama durumuna göre farklılaşp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi ve Mann Whitney U testi sonucu.....	75

Tablo 23: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin "okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim veremez" düşüncesine katılanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Anova ve Kruskal-Wallis test sonucu.....	76
Tablo 24: Okul Öncesi Değerler Ölçeği puanlarının normal dağılımının uygunluğu için uygulanan Kolmogorov - Smirnov testi sonucu	77
Tablo 25: Okul Öncesi Değerler Ölçeği puanları	78
Tablo 26: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin cinsiyetine göre farklılaşıp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Man-Whitney U testi sonucu	79
Tablo 27: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin yaşıyla ilişkisi olup - olmadığını belirlemek üzere yapılan Spearman korelasyon sinama sonucu	80
Tablo 28: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin eğitim durumuna göre farklılaşıp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonucu.....	80
Tablo 29: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynlerin mesleklerine göre farklılaşıp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal -Wallis testi sonucu	82
Tablo 30: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin gelir düzeyine göre farklılaşıp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal -Wallis testi sonucu	83
Tablo 31: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveyni okul Öncesi eğitim alan çocuk sayısı göre farklılaşıp - farklılaşmadığını belirlemek üzere Yapılan Mann-Whitney U testi sonucu	84
Tablo 32: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların katılımcının yakınlığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonucu	85
Tablo 33: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin değerler eğitimine yönelik kurs alıp - almamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonucu	86

Tablo 34: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin "okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur." katılım durumuna göre farklılaşp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonucu.....	87
Tablo 35: Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Değerler düzeyi genel boyutundan aldıkları puanların ebeveynin “okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur.” katılım durumuna göre farklılaşp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonucu	88
Tablo 36: Okul Öncesi Değerler Ölçeği paylaşım alt boyutundan aldıkları puanların ebeveynin “okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur.” katılım durumuna göre farklılaşp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonucu.....	89
Tablo 37: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin "okul öncesi eğitimsi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremez." katılım durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonucu.....	90
Tablo 38: KEYİS ve Okul Öncesi Öğretmen Değerler Ölçeğinden alınan puanlar	91
Tablo 39: KEYİS ve Ailelerin Okul Öncesi Değerler Ölçeğinden alınan puanlar	92
Tablo 40: Öğretmen ve Aile Değerlendirmelerine Göre Çocukların Okul Öncesi Değer Puanlarının Dağılım Sonucu	94

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Akt	: Aktaran
GÖY	: Genel Öğretim Yetkinliği
KEYİS	: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası
KÖY	: Kişisel Öğretim Yetkinliği
KMO	: Kaiser-Mayer-Olkin Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OÖDÖ	: Okul Öncesi Değerler Ölçeği
SPSS	: Sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan paket program.
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü.
f	: Frekans Değeri
n	: Veri Sayısı
p	: İki aritmetik ortalama arasındaki anlamlılık düzeyi
r	: Korelasyon Kat Sayısı
Sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapma
t	: İki aritmetik ortalama arasındaki farkın büyüklüğü
vd	: ve diğerleri
%	: Yüzde

1. GİRİŞ

Teknolojinin giderek yaygınlaşması ve internet kullanımının artmasıyla birlikte toplumsal yapının her alanında çeşitli değişimler meydana gelmiştir. Bu alanlardan biri de ailedir. Aile dışında yer alan diğer çevrelerin birey üzerindeki etkisi de giderek artmış ve yaygınlaşmıştır. Bu çevrelerden biri olan eğitim kurumlarında ahlak ve değer eğitimlerinin birey açısından önemli olduğu sıklıkla dillendirilmektedir. Çünkü eğitim, bireylerin iyi ve kötüyü anlayabilmelerinde, ahlaki değerlerinin oluşmasında önemli ve işlevsel bir yere sahiptir (Acat ve Aslan, 2011).

Eğitim bireylerin çocukluğundan başlayarak, bireyin kişilik özelliklerini belirleyen önemli bir zaman dilimini kapsamaktadır. Toplum ve ailenin kişilik oluşumundaki etkisi kadar eğitim kurumlarından biri olan okullar da bireyin kişiliğinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Gündoğdu, 2010).

Eğitim kurumları, ailede kazandırılan değerlerin kuvvetlendirileceği ve yeni değerlerin edileceği yerdir. Ailede edinilen değerlere ek olarak okullarda verilecek değerler eğitiminin de özümlemesinin sağlanması en doğru öğretme yollarından biridir (Hökelekli ve Gündüz, 2007).

Okul öncesi dönem, çocuğun karakterinin şekillendiği en önemli dönemlerden birisidir. Çocuğun ilerideki bütün hayatını etkileyecek olan bu dönemde, çocuğun karakterinin olumlu yönde gelişmesi sağlanarak, doğru bir karakter sahibi olması büyük önem teşkil etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karakter eğitimi vermeden önce, kendilerinin karakter eğitimi konusunda yetkin olmaları gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitiminde yetkin olmalarının yanı sıra, çocukların karakterini etkileyerek, çocukların karakterinde olumlu yönde değişiklik yapabileceği konusunda kendisine inanması ayrıca sınıfın dışından sınıf ortamına gelen olumsuz etkenlerle baş edebileceği konusunda kendisine güvenmesi de önem taşımaktadır (Milson ve Ekşi, 2003).

Okçabol (1998; Akt: Ogelman ve Sarıkaya, 2015) öğretmen sınıfta öğrencilerinin bilişsel gelişimlerini destekleyici aktarımlarda bulunurken, bir taraftan da sınıf içinde karşılıklı olarak birbirini etkileyen bireylerin toplumun içerisinde var olarak şekillenmesi ve kültürel olarak gelişmesinde iyi ya da kötü bir etkiye sahip olabilirler.

Değerler eğitiminde öğretmen önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin değerleri ve tutumları davranışlarını, öğretmen davranışları da öğrencinin davranışlarını ve öğrenme biçim ve süreçlerini etkileyebilir (Ogelman ve Sarıkaya, 2015). Bu nedenle bu çalışmanın da temel inceleme nesnesini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları onların sahip olduğu tutum ve davranışlar hakkında bizlere bilgi sağlamaktadır. Mevcut tutum ve davranışların okul öncesi öğrencilerinin değerleri üzerindeki etkileri de bir açıdan çocuğun ileriki yıllarda sosyal yaşamında, eğitim hayatında, sosyal ilişki biçim ve düzeylerde gerçekleştireceği davranış ve tutumlarında etkin ve işlevsel bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Okul öncesi dönem, çocuğun karakterinin şekillendiği ve değerlerin kazanıldığı en önemli dönemlerden birisidir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karakter ve değerler eğitimi vermeden önce, kendilerinin karakter ve değerler eğitimi konusunda yetkin olmaları gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitiminde ve değerler eğitiminde yetkin olmalarının yanı sıra, çocukların karakterini etkileyerek, çocukların karakterinde olumlu anlamda değişiklik yapabileceği konusunda kendisine inanması ve olumsuz uyaranlarla baş edebileceği konusunda kendisine güvenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, ilgili literatür incelendiğinde alanda önemli olan karakter eğitimi yetkinlik inancı, değerler eğitimi ve çocuk gelişimi ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca alanda, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile okul öncesi değerler eğitimi arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi dönemde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının okul öncesi öğrencilerinin değerleri ile ilişkisine yönelik araştırılma yapmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğrencilerinin değerleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu bağlamda çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin yeterlilik inançları ve okul öncesi değerlerin öğretmenler ile velilerden elde edilen değerler eğitimi hakkındaki görüşlerin ortaya çıkması da amaçlanmıştır.

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- I. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı ve alt boyutlarının demografik değişkenlerle ilişkisi nasıldır?
 1. Okul öncesi öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı ve alt boyutlarının; cinsiyet, eğitim, yaşı, kıdemi, çalıştığı okul türü ve sınıf mevcudunun etkisi var mıdır?
 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ve alt boyutları hangi düzeydedir?
 3. Üniversitede değerler eğitimine yönelik ders alan ile almayan öğretmenler Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 4. Değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerle almayan öğretmenler Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 5. Okul öncesi eğitim kurumu çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur mu?
 6. “Okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremez.” fikrine katılan öğretmenlerle katılmayan öğretmenler Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- II. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formları alt boyutlarının demografik değişkenlerle ilişkisi nasıldır?
 7. Okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutlarının; yaşı, kıdemi, çalıştığı okul türü ve sınıf mevcudunun etkisi var mıdır?
 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları hangi düzeydedir?
 9. Üniversitede değerler eğitimine yönelik ders alan ile almayan öğretmenler Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerle almayan öğretmenler Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 11. “Okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremez.” fikrine katılan öğretmenlerle katılmayanlar öğretmenler Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 12. Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin değerler eğitimi yaklaşımlarında; cinsiyetin, yaşın, eğitim durumunun, mesleklerinin, okul öncesi eğitimi alan çocuk sayısının, yakınlık durumunun ve gelir düzeyinin etkisi var mıdır?
 13. Değerler eğitimine yönelik seminer veya kurs alan ebeveynler ile almayanlar arasında Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 14. “Çocuğumun gittiği okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olmaktadır.” fikrine katılan ebeveynlerle katılmayanlar arasında Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 15. “Okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremez.” fikrine katılan ebeveynlerle katılmayanlar arasında Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- III. Karakter Eğitimi Yetkinlik Ölçeği ile Okul Öncesi Değerler Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler nasıldır?
16. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik Ölçeğinden almış oldukları puanlarla, çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
 17. Ailelerin Karakter Eğitimi Yetkinlik Ölçeğinden almış oldukları puanlarla, çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
 18. Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeğinde Aile ve Öğretmen Formundan alınan puanları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Karakter eğitimi, bireysel ve toplumsal çevreye hizmet ve insani değerleri barındıran, saygı, sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, hoşgörü ve dostluk gibi özellikleri öğretmek için odaklanılmış eylemleri barındırır. Karakterin önemli bir kısmının şekillendiği okul öncesi dönem çocuklarına bunların okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla doğru bir şekilde aktarılması sağlanmalıdır.

Okul öncesi öğretmenleri bu kavramları doğrudan veya dolaylı yollarla çocuklara aktarmadan önce, kendisinin yeterli olması gerekmektedir. Bu açıdan araştırmanın okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarına ve okul öncesi eğitimi alan çocuklara ve ailelerine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Ayrıca araştırmanın okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inancı ile okul öncesi değerler ölçeğini birleştirerek alandaki gereksinimi gidermek açısından da önemli bir katkıda bulunacağı ve daha önce yapılmış araştırmalara çeşitlilik katacağı öngörülmektedir. Bu açıdan araştırmanın alana, araştırmacılara, eğitimcilere ve özellikle de okul öncesi öğretmenleri ile çocuk gelişimi alanına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.4. Tanımlar

Karakter Eğitimi: Yetişen yeni kuşağa temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlı olma ve onları eyleme dönüştürme konusunda yardımcı olma çabasıdır (Ekşi, 2003).

Değerler Eğitimi: Karakter ya da değerler eğitimi, öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri, akla uygun seçimler yapabilmelerine olanak sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir (Şahin, 2010).

Okul Öncesi Eğitim: 0-6 yaşlar arasında çocukların gelişimini destekleyen, yaşamı boyunca eğitimin temelini atan, bilinçli ve sistemli eğitim sürecidir (Akduman, 2015).

Yetkinlik İnancı (Öz - Yetkinlik İnancı): İnsanların bir şeyler üzerinde etki yaratabilecek güçlerine, kapasitelerine ilişkin inançlarıdır (Kaner, 2010).

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, öğretmenler ve aileler tarafından tarafsız olarak doldurduğu varsayılmaktadır.

2. Araştırmada kullanılan, Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarını, Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formu öğretmen ve ailelerin değerler eğitimine yönelik çocuk ile ilgili yaklaşımını ölçeceği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırmanın İstanbul'un Anadolu yakasında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmeninden ve onların okul öncesi dönem çocuklarının velileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma, ölçme araçları olarak kullanılacak olan, Demografik Bilgi Formu, Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'ndan (KEYİS), Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile - Öğretmen Formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde karakter eğitimi, değerler eğitimi ve okul öncesi eğitim hakkında teorik açıklamalara yer verilmektedir.

2.1. Karakter Eğitimi

2.1.1. Karakter kavramı

Karakter eğitimi, karakter kavramı gibi tanımlama yapılması kolay değildir. Karakter eğitimi ile aynı anlamda kullanılan “ahlak eğitimi” kavramı ile tanımlama yapmak zorlaşmaktadır. İlk olarak, ahlak kavramının tanımını yapmak, karakter eğitimi arasındaki farkın ifade edilmesi noktasında yaşanan güçlüğü anlaşılmamasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, karakter eğitimi ile ahlak kavramı farklı olduğu görülmektedir. Ahlak bireylerin birbirleriyle olan bağlantılarında uymaları gereken içsel kuralları içinde bulundurmaktadır (Yüksel, 2012).

Erdem ve Pazarlı ahlak kavramını, bireyin toplum içindeki her türlü davranışlarını ve diğer bireylerle olan bağlarını düzenlemek amacıyla ortaya konulan prensiplerin, kuralların ve uygulamaların bütünü olarak tanımlamaktadırlar (Erdem, 2015; Adıgüzel, 2017).

Güngör’ün (2000, s:12) ahlak tanımı, Erdem ve Pazarlı’nın ahlak kavramını destekler niteliktedir (Erdem, 2015; Adıgüzel, 2017). Güngör (2000, s:12) insanla başlayan devamında bütün toplumu ilgilendiren ve insanlar arasındaki bağları düzenlemek için konmuş kuralların tümü olarak tanımlanmaktadır.

Ahlak ve eğitim arasında bağ bulunmaktadır. Eğitim bireylerde istendik davranış oluşturmaya, olumsuz davranışları sonlandırma amacı ile verilen sistematik programdır. Fakat ahlaki kurallar doğuştan kazanılmamakta, eğitim ile öğrenilmektedir.

Ahlaki eğitimin amacı insani ilişkilerde etkili olmasından kaynaklı bireylerde “ahlaki karakter” oluşmasını sağlamaktır. Ahlaki karakter, değişen koşullar altında, gözetilme ve cezalandırılma olasılığının düşük olduğu zamanlarda ayartılmaya karşı koyma, her koşul ve davranış altında ahlaki kurallara bağlılığı sürdürme, dürüst ve

tutarlı olma; her hareketin doğru yönünü kestirme, bundan ortaya çıkacak olan sonuçları da önceden ön görme yeteneği olarak anlaşılmaktadır (Hökelekli, 2007). Öğretmen eğitimde önemli bir yere sahip olmasından dolayı davranışlarına özen göstermelidir. Öğrenci öğretmenini rol model, rehber olarak görmektedir ve taklit ederek öğrenmeleri ahlaki eğitimde önemli olduğu için öğretmen ile diğer yetişkin bireyler davranışlarına özen göstermeli ve örnek olmalıdır. Bundan kaynaklı öğretmene büyük iş düşmekte ve ahlak eğitiminde aileden sonra en önemli role sahiptir.

Karakter kavramı bireyin ahlak bakımından toplumca kabul edilen söz ve eylemler içerisinde olması ve ahlak kurallarına uymayan davranışlardan uzak olması olarak tanımlanmaktadır. Karakter kavramı bireyin doğru eylemlerde bulunması, doğru düşünmeyi, doğru hissetmeyi uygun bulmasıdır (Yüksel, 2012).

2.1.2. Karakter gelişimi

Çocukların dil, bilişsel, sosyal- duygusal ve motor alanlarda hızla olgunlaşmaya başladığı, yaşamın ilk altı yılı erken çocukluk dönemi olarak adlandırılmaktadır. 0 – 6 yaş dönemi, çocuk gelişiminin hızlı olduğu, karakter gelişimde kritik yıllar olarak tanımlanmaktadır. Erken çocukluk döneminde edinilen davranışların ilerleyen yaşlarda çocuğun kişilik, alışkanlık ve değerlerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kişilik gelişiminin en önemli öğelerinden biri olan ahlak gelişimi çocuğun toplumsallaşma süreci içinde neyin iyi neyin kötü olduğu konusunda bilgi edinmesiyle ilgilidir. Ahlaki gelişimle birlikte kişinin, toplumun kuralları ve gelenekleri doğrultusunda bireyin kendisini kontrol etmesi istenir (Selçuk, 2004).

Karakterin her ögesi, farklı gelişimsel özelliğine sahiptir. Karakter gelişimi her birey için farklılık gösterir. Karakter özellikleri, kademeli gelişme eğilimi göstermektedir. Karakterin hangi yönünün hangi yaş civarında geliştiğinin tanımlanabilmesi önemlidir. Karakter gelişiminde ilk olarak genetik faktörlerin etkili olduğu belirtilmektedir. Doğum öncesi karakter gelişimi üzerinde önemlidir. Annenin doğum öncesinde çocuğuna duygusal olarak bağlanmaya başladığı konusunda destekleyici izlerin bulunması, anne ve bebek arasındaki duygusal bağın karakter gelişimde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Adır, 2017).

Bebeklik döneminde bu bağlanma duygusu bebeğin duygu, uyum, sağlık ve benlik saygısının temellerinin oluşmasında etkilidir. Güven duygusunun temellerinin atıldığı bu dönemde bebeğin ihtiyaçlarının zamanında karşılanması, ailenin davranışlarındaki tutarlılık önemlidir (Özdemir, Güzel Özdemir, Kadak ve Nasiroğlu, 2012) .

Karakter gelişiminin tüm yönlerinin zaman bilimine göre gelişimlerine bakıldığında özellikle çocukluk ve ergenlik dönemi karakter gelişimi bakımından en kritik dönemi oluşturmaktadır. Karakterin, çocukluk döneminde gelişmektedir. Ergenlik dönemi ise bebeklik ve çocukluk döneminde başlayan gelişimin devamı niteliğindedir. Bu nedenle hem çocukluk dönemi hem de ergenlik dönemi bireyin karakterinin gelişmesinde önemli etkiye sahiptir. Çocukluk döneminde karakter gelişiminin en önemli belirtilerinden olan kişisel kontrol, bebeklik döneminde başlamasına rağmen kişinin içsel olarak kendi dürtülerini düzenleme potansiyeli okul öncesi yıllarda özellikle de beş ile yedi yaşlar arasında en üst düzeye çıkmaktadır. Çocuk isteklerini erteleyebilmekte, kendi dürtülerini, kendini kontrol edebilmekte ve davranışlarını yönetebilmektedir (Adır, 2017).

Ahlaki düşünme, 3–4 yaşlarında başlayan ve yaşam boyu devam eden bir gelişimdir. Ahlaki düşünmenin ön sosyalleşmenin olduğu çocukluktan ergenliğe girildiği 11–12 yaşlarında geliştiği belirtilmektedir. Ahlaki düşünme, doğru ve yanlış olanı çıkarma ve ikilemlerle yüzleşme açısından önemlidir. Çocuğun, kişiliğine saygı göstererek davranmak, onu birey olarak görmek ve duruma göre tutum sergilemek, çocukta olumlu davranışların ve iyi özelliklerin gelişimine katkı sağlayacaktır (Adır, 2017).

Sonuç olarak karakter gelişimi bebeklik döneminde başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Gelişimin hızı her dönemde aynı değildir. Bu dönemler içinde çocukluk dönemi ve ergenlik dönemi karakter gelişimi açısından en önemli dönemi oluşturmaktadır. Bebeklik döneminde birey aktif olarak ailesi ile iletişim kurmaktayken çocukluk döneminde ise ailesinin dışındaki çevresi ile de etkileşime girmeye başlar. Öğrenim söz konusu olduğunda yaşantıları yoluyla kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir (Adır, 2017).

2.1.3. Karakter eğitimi

Karakter eğitiminin tarihi Aristo, Kant ve Sokrates dönemine dayanmaktadır (Çağatay, 2009, s:19). Karakter eğitimi dünyanın birçok toplumunda vardır. Birçok toplumda olmasının sebebi de gelenek, görenek ve dinle alakalı olmasından kaynaklanmaktadır. Toplumlardaki karakter eğitimine dini kitaplar öncülük etmektedir. Ancak çağdaşlaşma düşüncesi ile dinin etki alanının kısıtlanmasının ardından modern dünyanın etkisiyle birey ya da bireylerin değerleri hayatın merkezine taşınmıştır. Daha sonra insanların ahlaki çöküşünde yaşanan problemler karakter eğitimi programlarının gündeme gelmesine sebep olmuştur. Tarihte karakter eğitimin adı farklı adlarla anılmış ve ilk defa 1860'lı yıllarda Amerika'da resmi olarak yerini almıştır (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015). 1930'ların ortalarında, John Dewey, ahlaki eğitim/karakter gelişimi/değer eğitimine olan ihtiyaca tekrar dikkat çekmiştir.

Dewey (1934), çocuğun karakterinin, doğal, yerinde ve sosyal bir atmosferde gelişmesi gerektiğini ve okulun çocuğun karakter gelişimini bu nedenle desteklemesi gerektiğini belirtmiştir (Yalız, 2011, s:16).

20.yüzyılın ilk zamanlarına kadar karakter eğitiminin yönteminin belirlenmesinde farklı görüşler yer almıştır. Zamanın bazı eğitimcileri tarafından doğru yaşamının kuralları 10 madde halinde listelenmiştir. Bu maddeler “ kendini kontrol etme, sağlıklı olmak, sportmenlik, nezaket, özgüven, güvenilirlik, sorumluluk, dürüstlük, çalışkanlık ve takım çalışmalarıdır. Eğitimciler belirlenen maddelerin öğretim sloganını ise “çocukta ahlak kodları” olarak belirlemişlerdir. Bazı eğitimciler ise okul hayatının oluşturmaya gerektiği karakter eğitimi üzerinde yoğunlaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir (Gökçek, 2007).

1960'lı ve 1970'li yıllarda bireyselliğin ön plana çıkmasıyla beraber karakter eğitiminin öneminin azaldığı belirtilebilir. Bu süreçte bireylerin kendine ilişkin değerlerinin olduğu üzerinde durulurken, genellemelerden ve mutlak doğrulardan bahsedilmemiştir (Ekşi, 2003).

1980'lere kadar devam eden değerler uygulaması 90'lı yıllara gelindiğinde okullardaki ahlaki girişimlerin etkisiyle karakter eğitimi programlarının tekrar uygulanmaya başladığı görülmektedir. Bu yıllarda karakter eğitiminin tekrardan uygulanmaya başlanmasında şiddet olaylarındaki artışında önemli payı vardır (Çatalbaş, 2018, s:27).

Çocuğun insani değerlere sahip karakterde birey olması, doğru uyaranları barındıran bir eğitim ile mümkün olabilmektedir. Bundan dolayı, çocuğun karakterinin şekillendiği okul öncesi dönemde, çocuğun eğitim sürecinde karakter eğitimi önemli bir temel oluşturmaktadır.

Karakter, aile, okul ve sosyal çevrenin etkisiyle çocukluktan başlayarak gelişir ve biçimlenir. Toplumsal yaşamda karakter, ceza ve ödül metoduyla, akıl yürüterek, hissel özümsemeler ve uymak ile gelişir, olgunlaşmaya başlar (Zel, 2006). Buradan yola çıkarak karakterin eğitim ile biçimlendiği vurgulana bilinir (Çağatay, 2009, s:18).

Karakter eğitimi yaşam boyu devam eden etkinlikleri içeren bir eğitimidir (Ekşi ve Katılmış, 2015, s:38,39). Bu süreçte öğrencilerin, temel etik değerleri anlamaları, temel etik değerlere karşı bir bağlılık oluşturmaları ve bu değerler doğrultusunda davranarak hayatlarına yön vermeleri sağlanmaktadır (Milson ve Ekşi, 2003, s:100).

Bireyleri diğer bireylerden ayıran başlıca özelliklerden biri olan karakter, farklı uyaranların etkisiyle oluşmaktadır. Bu sebeple karakterle bağımsız düşünilemeyecek olan ahlâk gelişimin karakter eğitiminin belli başlı dayanaklarını oluşturması ayrı bir öneme sahiptir.

Ahlaki veya başka bir ifadeyle öznel bilinç değerleri, toplum yaşamının içinde yer alan iyi ve kötüye ilişkin davranışları barındırır. Ahlaki değerlerin, toplum içerisinde bireyselliğe dönüşmüş başka yönler hak tanımayan bir yönü olsa da gerekçeleri yerine getirilmediğinde toplum tarafından ayıplanan değerler bütünlüğü olma özelliği taşımaktadır (Topses, 2003, s:22).

2.1.3.1. Karakter eğitiminin amaçları

Karakter eğitiminin amacı çocukta veya bireyde istenilen ahlaki davranışların özümsemesi ve toplumda kullanılmasıdır (Ay, 2016, s:213). Bu genel amaç doğrultusunda, karakter eğitiminin kapasitesi ile teşvik ettiği anahtar amaçlar şunları içermektedir:

1. Kendine ve başkalarına saygı iklimi,
2. Sorumlu vatandaşlığın özellikleri,
3. Daha yüksek akademik başarı,

4. Geliştirilmiş kişilerarası ilişkiler,
5. Daha fazla öz disiplin,
6. Daha az davranış sorunları,
7. Güvenli okullara sürekli odaklanma,
8. Olumlu bir okul kültürü,
9. Geliştirilmiş işe alınma becerileridir (Ay, 2016, s:213).

Sırrı (2015), karakter eğitiminin amacını; anlayışlı, ilgili, ahlaki değerlere sahip, üretken, potansiyelini en iyi biçimde kullanan, doğru seçimler yapan ve hayatı anlayarak yaşayan bireyler yetiştirilmesi şeklinde ifade etmektedir.

2.1.3.2. Karakter eğitiminin önemi

Çocuklar, doğruyu ve yanlış bilerek dünyaya gelmediklerinden dolayı çocuğun ailesi, çevresi, öğretmeni, arkadaşları, iletişimde bulunduğu ya da rol model aldığı kişiler çocuğun karakterine olumlu ya da olumsuz bir şekilde etki etmektedir. Çocuk ailesinden, çevresinden ya da okuldan aldığı eğitimler aracılığıyla, bunları içselleştirerek zaman içerisinde kendi düşüncesi, kendi davranışı ve kendi karakteri haline getirmektedir. Çocuğa verilen eğitim doğrultusunda, çocuk gerçeği ve yanlış zaman içerisinde seçmeyi öğrenmektedir. Bu aşamada çocuğa verilen karakter eğitimi de önem kazanmaktadır. Çocuğa verilen karakter eğitiminin ayırt edici özelliğinin olması durumunda çocuk, tercihlerini zaman içerisinde tek başına ve hakiki bir şekilde yapabilmektedir (Karatay, 2011, s:1400).

2.1.4. Karakter eğitimi etkileyen kuramlar

Kişilik gelişiminin önemli unsurlarından biri olan ahlak gelişimi, çocuğun toplumsallaşma süreci içinde, neyin iyi neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilgilidir. Böylelikle bireyde oluşacak değerler sistemi gelişimsel olarak zaman içinde ortaya çıkmaktadır (Başal, 2003, s:169).

Psikoloji bilimi kapsamında ahlak gelişimi ile ilgili ilk bilimsel teori, 20. yy başlarında Sigmund Freud ve Jean Piaget tarafından geliştirilmiş; sonrasında da Davranışçı Psikoloji ve Sosyal Öğrenme Kuramları da ahlaki gelişim alanına değinmişlerdir. Karakter eğitimi kapsamında ahlak gelişiminde bazı bilimsel kuramlar vardır. Bu kuramlar aşağıda yer verilmiştir (Çırak, 2006; Gökçek, 2007):

1. Psikanalitik Kuram,
2. Sosyal Öğrenme Kuram,
3. Davranışçı Kuram,
4. Bilişsel Kuram,
5. Sorumluluk Ahlakı Kuramı,
6. Etki Alanı/Bağlam Kuramı.

2.1.4.1. Psikanalitik kuram

Freud, psikanalitik kuramda, ahlak gelişimini çocuğun kişilik gelişiminde rol alan süper egonun gelişimi ile aynı paralellikte olduğunu ifade eder. Süper ego, kişinin toplum değerlerini ve kurallarını benimseyip içselleştirmesiyle oluşur.

Süper ego, 5 yaş dolaylarında anne ile babaların çocuğun hayatındaki kuralları belirlemesi ve çocuğunda bu kuralları benimsemesiyle gelişmeye başlar. Uygulanan kurallara uygun davranış sergileyenler doğru, uymayanlar ise yanlış olarak kabul edilir. Daha sonra ebeveynlerin kurallarının yanı sıra toplumun koyduğu kuralları da benimseyen bireyin süper egosunun gelişimini tamamladığı söylenebilir (Başal, 2003, s:169-170).

2.1.4.2. Sosyal öğrenme kuram

Sosyal öğrenme kuramcıları, özdeşleşmenin bireyin davranışlarının model ve modelin davranışları ile uygunluk gösterdiği durumlarda gerçekleştiğini değerlendirmiştir (Çatalbaş, 2018, s:29). Bireylerin, ahlaki ve sosyal kuralları, çevresinde yer alan yetişkinler ve arkadaşları ile kurdukları ilişkilerle öğrendiklerini, sosyal öğrenme kuramı varsaymaktadır. Başka bir ifadeyle çocuklar ahlaki ve sosyal kuralları, hayatın içinde yer verdikleri farklı ilişkiler sayesinde denerler ve öğrenirler (Seçer ve Sarı, 2006).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, ailelerini model olarak alırlar ve onlarla kendilerini özdeşleştirirler. Model aldıkları kişilerin davranış ve tutumlarını taklit ederek, kendi bünyelerine yerleştirmeye çalışırlar. Bireylerin bu süreçte anne-babalarını örnek almalarından dolayı, ailenin sahip olduğu değerlere ile ahlaka sahip olurlar ve kültür çatışmasının önüne geçmiş olurlar (Seçer, Sarı ve Olcay, 2006).

2.1.4.3. Davranışçı kuram

İnsan tutumlarının ölçülebilir ve gözlenebilir duruma getirilmesine öncelik veren davranışçılara göre birey, ahlaki yargılarını şartlanma yoluyla kazanmaktadır (Tekin, 2017).

Davranışçı öğrenme kuramı eğitime birçok alanda katkı sağlamış ve ahlak eğitiminde de geçerli olan önemli ilkeler geliştirmiştir. Buna göre davranışçı öğrenme kuramı karakter eğitimi ile ilgili olarak eğitimcilere şu önerilerde bulunmaktadır (Tekin, 2017):

- Öğrenci yaparak öğrenir, ahlak eğitiminde de teorik anlatılardan öteye geçerek onu sürekli aktif kılmak gerekmektedir.
- Öğrenmede pekiştirme önemlidir. İstenen davranışlar sıklıkla pekiştirilerek kazandırabilir, istenmeyen davranışlar da tam tersi yolla söndürülebilir.
- Becerilerin kazanılmasında ve kalıcılığın sağlanmasında tekrar önemlidir.
- Öğrenmenin sağlanabilmesi için güdülenme çok önemlidir. Öğrenci istenen davranışı öğrenebilmesi için istekli hale getirilmelidir (Tekin, 2017).

2.1.4.4. Bilişsel kuram

Bilişsel kuram, ahlak gelişiminin açıklanmasında geniş bir alana sahiptir. Günümüzde ahlaki gelişimin, duygu düşünce, tutum ve davranışların bilişsel bir süreç içerisinde geliştiğini Piaget ve Kohlberg etkili bir şekilde açıklamış ve bu durum genel olarak kabul görmüştür. Bu düşüncüyü daha geriye götürecek olursak, insanın, kendisini ve evrenin varoluşunu entelektüel bir gayretle ve süreçle anlayabileceğini anlayan Sokrates'e ve hakikatin ancak konuşarak ve tartışarak ortaya çıkabileceğini ifade eden Platon'a kadar gider (Gündüz, 2010).

Bilişsel gelişim savunucuları, toplumsal deneyimlerin bilişsel gelişim ile sağlandığını ifade etmektedirler. Bireyler kuralları, yasaları ve insanların birbirine karşı sorumluluklarını bilişsel gelişim ile daha iyi kavrarlar (Gürses ve Kılavuz, 2016). Bilişsel gelişimciler, çocukların ahlaki gelişimi konusunda, onların hayatındaki yetişkinlerden ziyade, çocukların kendi yapmış olduğu eylemlerin ve düşünce yapısının önemli olduğunu belirtmişlerdir (Özgün, 2008, s:287). Ahlak gelişimine değinen bilişsel gelişim psikologları; Dewey, Piaget ve Kohlberg'dir. Bu yaklaşımlar hakkında bilgi aşağıda yer almaktadır:

2.1.4.4.1. Dewey'in ahlak gelişimi kuramı

Bilişsel gelişim paralelinde ahlak gelişimine yönelen ilk kuramcı Dewey'dir. Dewey ahlakın (değerlerin) gündelik yaşam problemlerine (kişisel, siyasal, sosyal ve eğitimsel davranışa) yansıtılması gerektiğini düşünmektedir (Guttek, 2001, s:94-95).

Ahlak eğitiminin temelinde zihinsel eğitimi görmüş ve ahlak eğitiminde genel eğitim süreci gibi temelde çocuğun farklı değerler ve bu değerlere ilişkin kararlarda aktif akıl yürütmesi ile gerçekleştirebileceğine inanmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002, s:108). Dewey ahlak gelişimini 3 temel gelişim evrede incelemiştir.

1.Gelenek Öncesi Düzey: Biyolojik ve sosyal dürtülerle güdülenen ahlaki davranışları içeren evredir.

2.Geleneksel Düzey: Bireyin grubuna özgü değerleri benimsediği evredir.

3.Özerk Düzey: Bireyin davranışlarının akıl yürütme ve karar vermesi ile oluştuğu, bireyin içinde bulunduğu grubun standartlarını irdeleyerek benimsediği evredir (Gökçek, 2007, s:14). Bu evreler kuramsal olarak kalmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002, s:108).

Dewey, sosyal yaşama etkili olarak katılabilmeyi sağlayan her eğitimim ahlaki olduğunu vurgulamıştır. Ahlak kurallarının edinmesinde, eğitim müfredatı ile sosyal yaşam arasındaki devamlılığının önemli olduğunu belirtmiştir (Dewey, 2004, s:381-383).

2.1.4.4.2. Piaget'in ahlak gelişimi kuramı

İsviçreli psikolog Jean Piaget, “Çocukta Ahlaki Yargı'nın Gelişimi” (1932) adlı araştırması ile çocuklarda ahlaki gelişimi incelemiştir. Piaget, ahlak gelişimini açıklamak için, ahlaki yargıların bilişsel bir temeli olduğunu varsayan bir evre kuramı geliştirmiş ve çocukların, toplumdaki kurallara karşı davranışları, doğru - yanlış anlayışlarını ve eleştirilerini incelemiştir (Çırak, 2006). Piaget'e göre, çocukların ahlak gelişimlerini anlamada, kuralları nasıl yorumladıklarını önemlidir (Senemoğlu, 2015, s: 66). Piaget, ahlak gelişimini iki dönemde incelemektedir: Dışa bağlı devre ve özerk devre. Bu devreler şöyle açıklanmaktadır:

Dışa Bağlı Devre: Ahlaki gerçekçilik yer almakta ve çocuk, yetkili kişilerin belirtilen kurallarına mutlak olarak kabul eder. Bu dönem, 6-12 yaş arasını kapsamaktadır. Kayıtsız şartsız otoriteye bağlanma vardır. Kurallara uymamasının doğal sonucunda cezalandırılmak olduğu düşünülmektedir (Can, 2002, s:130; Senemoğlu, 2015,s: 66; Aydın, 2007, s:165).

Özerk Devre: Birey, kuralların durumsal gereksinimlere bağlı olarak değiştirilebileceğinin farkına varır. Bu süreçte çocuğun sosyal hayatı giderek artan akran gruplarıyla çoğalmıştır. Ceza, kuralların bozulmasıyla otomatik olarak uygulanması gereken bir davranış olamaz. Kuralların bozulmasının nedenleri incelenmelidir. Yargıda bulunurken kuralların bozulanların düşüncesi, yer aldıkları durum göz önünde bulundurulmalıdır (Can, 2002, s:130; Senemoğlu, 2015, s:66; Aydın, 2007, s:165).

Çocukların sosyal kurallara saygı anlayışı, oyun kurallarına uyum davranışı ile incelenmiştir. Çocuklara bilgiler verilmiş ve onlardan oyunun nasıl oynandığını açıklamaları istenmiştir. Daha sonraki aşamada aynı oyun için “yeni ve adil başka kurallar nasıl geliştirilebilir?” gibi sorular yöneltilmiştir. Diğer aşamada yöneltilen soru, çocuğun kurallarla ilgili doğasını tanımayı hedefleyen bir sorudur. Çocuklar artık, mutlak doğru ve mutlak yanlışın olamayacağını anlamışlardır. Adalet kavramının temelinde niyet anlayışı önemlidir (Aydın, 2007, s:164 -167).

2.1.4.4.3. Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı

Ahlak gelişimi konusunda oldukça kapsamlı araştırmalar yapan araştırmacılardan birisi de Kohlberg'dir. Kohlberg, ahlaki gelişimi incelerken, Piaget'in ahlak ve zihin gelişimi alanındaki ortaya koyduğu gelişim dönemlerini dikkate almıştır.

Piaget ahlaki gelişimi bir inşa süreci gibi değerlendirirken; Kohlberg ise evrensel ahlaki değerlerin keşfedilmesi ve kazanılması olarak değerlendirmektedir (Zembat ve Unutkan, 2001, s:18).

İlk zamanlarda kişi maddiyata dayalı ve bireysel davranışlarının fayda sağlayıcı sonuçlarının kollanmasına odaklanır. Daha sonra ise toplumsal ve kişiler arası beklentilerle özdeşleşilir ve sonunda bireylerin kendi ahlaki çıkarımlarını kullandığı bir seviyeye varılır. Bu gelişim sürecinin evrensel olduğu ve kendi sıralamasında değişmeyeceği kabul görmüştür. Herkes ahlaki gelişim basamakları ve boyutlarında sırasıyla yer almaktadır. Ancak bu süreçte gelişimin hangi boyutta kalacağı veya gelişim hızı kültürden kültüre ve kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Kohlberg teorisinin ilk başında ahlaki yargılamanın yapısıyla ilgilenirken, daha sonra ise ahlaki kararların kişisel veya kültürel farkının içerikleriyle ilgilenmektedir (Çiftçi, 2003).

Kohlberg farklı sosyo-ekonomik düzey ve yaş gruplarındaki insanlara çeşitli hikâyeler verdikten sonra, hikâyede geçen olaylara ilişkin bir çözüm üretmelerini, değerlendirme yapmalarını istemiştir. Yapılan değerlendirmenin doğru veya yanlış olmasının önemi yoktur. Burada önemli olan, kişinin hikâyede geçen olayın değerlendirmesini yaparken hangi noktalara dayanarak hangi değerlendirmeleri yaptığıdır (Erden ve Akman, 2005, s:117 ; Aral ve ark., 2000, s:94).

Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramında farklı evrelerinde, üç gelişim dönemi ve her dönemin altında ikişer basamaktan oluşan altı basamak yer almaktadır. Aşağıda bunların açıklamasına yer verilecektir.

1. Gelenek Öncesi Düzey: Çocuk, kültür içinde kabul gören iyi ve kötü ölçülerine göre davranır (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s:95).

Aşama 1: Ceza ve İtaat Eğilimi: Kural ve otoriteye tam bağlılık söz konusudur. Kurallara uymanın sebebi, ceza ve maddi zarardan kaçmaktır. Bir davranışın iyi ya da kötü olmasını o davranışın ortaya çıkardığı fiziksel sonuç belirler. Benmerkezci bakış açısı vardır. Bu evredeki birey için diğer insanların istek ve ilgileri önemli değildir. Otoritenin görüşünü kendi görüşünden ayıramaz. Bu dönemdeki çocuklar yakalanma ve cezalandırılma ihtimaline önem verirler (Selçuk, 2004, s:113).

Aşama 2: Aşama - Çıkara Dayalı Alışveriş: Çocuk için doğru, kendisinin ve çevresindekilerin gereksinimlerini karşılanması ve somut değişime dayanan adil alışverişler yapmaktır (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s:96).

2. Geleneksel Dönem: Ahlak gelişiminin üçüncü ve dördüncü aşamalarını kapsayan bu dönemde, kişi için aile, grup ve halkın beklentileri, daha üstündür. Sosyal dönemin desteklenmesi ve sadakat oldukça değerlidir. Bireyin şahsi ihtiyaçları, istekleri bazen bulunduğu gruba göre ikinci sırada kalabilir (Aral ve ark., 2000, s: 96).

Aşama 3: Kişilerarası Uyum: İyi bir birey olmak, kurallara uymak, dürüst ve güvenilir olmakla birlikte başkalarıyla ilgilenmek de bu dönemin özelliklerindendir. İyi davranışlara destek veren kurallar ve otoriteler benimsenir. Kişi, kendisinden beklenen görevler doğrultusunda davranır; kendi emellerine ulaşmak için başkalarından faydalanmaz. Bu dönemdeki kişiler, “iyi çocuk” olma eğilimindedir ve kendisini başkalarının yerine koyarak, iyi davranışlar görmeyi bekler (Selçuk, 2004, s:114). Benmerkezciliğin azalmasıyla ve somut işlemler dönemine girmesiyle birey, olaylara başkaları tarafından bakabilmeyi öğrenir.

Aşama 4: Kanun ve Düzen Eğilimi: Bu dönemdeki kişinin, toplumsal rolleri ve sosyal kurallara uygun olarak yapılan her davranış doğru kabul edilir. Artık akran kurallarını benimsemek yerine; toplumun kuralları ve kanunlarını benimsemek gerekir. Oluşturulmuş kanunlara, kurallara tartışılmadan, sorgulanmadan birebir uyulur. Kanunlara uymayanlarda asla onaylanmazlar. Birçok insan bu düzeyde kalır (Senemoğlu,2015, s:70). Bu dönemdeki bireyi doğru davranmaya benlik saygısı ve vicdanı sorumluluk yönlendirir (Başal, 2003, s:180).

3. Gelenek Sonrası Dönem: Bu dönem ilkeli ahlâklık olarak da adlandırılır. Bu düzeydeki ahlâk anlayışına ulaşmış olan bireyler, genelde toplumsal normlara, değerlere uygun davranışlar sergilemekle birlikte, insanî değerlerle çatışan yasal düzenlemeleri sorgulayabilir. Kohlberg'in ahlâk gelişiminin bu en üst düzeyine çok az insanın ulaşabildiği belirtilmektedir (Can, 2004, s:133).

Aşama 5: Sosyal Sözleşme Eğilimi: Kanunların kullanımı ve bireysel haklar eleştirici bir şekilde incelenir. Kanunlar; sosyal düzeni korumak, temel yaşama ve özgürlük haklarını güvence altına almak için gerekli görülmektedir (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s:97).

Aşama 6: Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi: Bu aşamada kişi ahlâk ilkelerini kendisi seçip oluşturur. Bu ilkeler; adalet, eşitlik gibi soyut kavramlara dayalıdır (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s.97).

2.1.4.5. Sorumluluk ahlaki kuramı

Carol Gilligan'ın çalışmaları ahlak psikolojisi üzerinde yoğunlaşmıştır. Kohlberg'in ahlak gelişim kuramındaki evrelerin evrensel olmadığını ve kesinlik belirtmediğini ifade etmektedir. Carol Gilligan (1983) ahlak gelişiminde, Kohlberg'in ahlak kuramındaki örneklemelerde kadınlara değinmediği halde kadınlar hakkında da genellemelerde bulunduğu konusuna dikkat çekmiştir. Kohlberg'in kuramındaki kadınlar erkeklere göre üçüncü evreden sonra daha alt seviyede olma eğilimindedirler. Ancak Gilligan, kadınların bu durumunun herhangi bir eksiklikten kaynaklanmadığını; üçüncü aşamadan sonra toplumun beklentilerinden kaynaklanan cinsiyet farklarının görülmeye başladığını ifade etmektedir. Üçüncü aşamanın ahlaki gelişim özelliklerinden olan, başka insanlara yardım etme ve iyilik yapma, başkalarını hoşnut etme gibi özellikler, toplumlarda genellikle kadınlardan beklenir. Kadınlar bu beklentiye yerine getirme ve toplumdan onay alma gayreti içerisinde olduklarından dolayı ahlak gelişimi açısından üçüncü aşamayı aşamamış gibi görünürler. Gilligan (1976) ergenlerin yetişkinlik çağına geldiklerinde; erkek ve kadın bireylerde, Kohlberg'in üçüncü ahlak gelişimi evresi olan ve gelenek sonrası dönem olarak tanımladığı ahlak gelişiminden daha ileri bir olgunluk göstereceğine inanmaktadır. Carol Gilligan'a göre, ahlak gelişimi sürecinde dikkat edilmesi gereken şey, Kohlberg'in söylediği gibi bir üstteki ahlaki

gelişim aşamasına çıkmak değil, “ahlak sevgisi”ni kazanıp, yaşayabilmektir (Senemoğlu, 2015, s:73).

2.1.4.6. Etki alanı / Bağlam kuramı

Etki Alanı Kuramı, Elliot Turiel ve arkadaşları tarafından ahlaki gelişimi açıklamak amacıyla oluşturulan bir kuramdır. İngilizcesi “Domain Theory” olan bu kuram Türkçe ’ye Bağlam Kuramı olarak da çevrilmiştir. Son zamanlarda karakter eğitimi araştırmalarını da etkileyen bu teori, ahlaki muhakeme ve gelişimi açıklamaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2015, s:101).

Etki alanı kuramına göre çocuklar değişik şekillerdeki sosyal bilgi sistemleri veya sosyal bilginin yorumlanmasını kapsayan değişik nitelikleri olan sosyal etkileşimlere sahiptir (Gökçek, 2007, s:22).

2.1.5. Karakter eğitimi etkileyen etmenler

Karakter eğitimi etkileyen birçok faktörden bahsedilebilir. Aşağıda karakter eğitimi etkileyebilecek aile, okul, medya ve teknoloji faktörleri hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.5.1. Karakter eğitiminde ailenin rolü

Aile okul öncesi dönem çocuğunun sosyalleşmesinde en önemli etkidir. Anne babaların ve ailedeki diğer kişilerin çocukla olan paylaşımları, çocuğun aile içerisindeki yerini belli eder. Çocuk bu etkileşimler sayesinde sosyal davranışlarını öğrenmiş olur. Aile bireyin ilk sosyalleşme deneyimlerini kazanmaya başladığı alandır. Bundan dolayı çocuğa karşı benimsenen tavırlar, tutumlar ve ona yöneltilen davranışlar, çocuğun hem sosyal gelişimini hem de kişiliğini şekillenmesini etkilemektedir. Çocuğa verilecek kavramları aile seçici davranarak kazandırmakta ve sonuçlarının değerlendirmesini de yapmaktadır. Bu değerlendirici ve seçici süreç sonunda çocuk kişisel davranışları ve sosyal deneyimleri hakkında değer duygusu geliştirir (Başal, 2003, s:145).

Aile toplumun ihtiyaç duyduğu insan tiplerini yetiştiren en temel kurum ve çocukların ilk öğretmenidir. Toplumun ihtiyaç duyduğu insan tipi ise belirli karakter

niteliklerine sahiptir, toplumun ahlaki değerlerine vakıftır ve bu sayede adeta toplumun küçük bir kopyasını oluşturur. Toplumun idealize ettiği bu insan tipini yetiştiren aile, uygun bir karakter ve ahlak eğitimi ile çocuğa, içinde bulunduğu toplumun damgasını vurmaktadır (Çelik, 2010).

Her ailenin farklı bir yaşantısı, sesi, rengi, ritmi ve müziği vardır. Her aile farklı bir sestir. Çocuklar bu sesi duyarak yetişirler. Bu ses öncelikle aile içerisindeki kişilerin birbiriyle olan iletişiminden, diğer insan ve kurumlara yükledikleri manalardan, ailenin değer yargılarından, hayat felsefesi ve hayatın içinde yer almasından oluşur. Ailedeki fertlerin alışkanlıkları, evin düzeni, bir eşyanın o evdeki anlamı, öncelikle akrabalar olmak üzere ailenin çevresindeki kişilerin katkıları, herhangi bir sesi o ailenin kendine has sesi haline getiren etkilere sahiptir. Aile fertlerinin kişiliği, aile ortamını tamamıyla kaplar. Bu kişiliğin küçük bir parçası bile aile ortamını olumlu etkileyebileceği gibi olumsuz da etkileyebilir (Apuhan, 2003, s:20).

Her aile çocuğunu en iyi biçimde ve koşullarda büyütmek istemektedir. Çocuğun ahlaklı birey olması toplum içerisinde var olması kaliteli eğitim almış yetişkin birey olarak hayatını sürdürmesi önemlidir. Erdem hemen hemen her toplum tarafından ulaşılmaya çalışılan kutsal değerler olarak hedeflenir. Toplum içerisinde hayatın olumlu halde sürüp gitmesi sadece kurallara uyarak sağlanamaz. Toplum içerisinde düzenin sağlanabilmesi için gelenek-göreneklerin ve ortak değerlerin bütünleyici yönlerine de ihtiyaç duyulur. Başka bir ifadeyle, insancıl değerleri olmayan toplumun kervanı yürüyemez. Bir toplum içerisinde karşılıklı ilişkiler, toplumdaki kişilerin bireysel veya toplu olarak insancıl olan değerleri benimsemeleri ölçüsünde sağlıklı olur (Yörükoğlu, 2016, s:221).

Bireyin sosyal gelişiminin sağlıklı olabilmesi için ailenin iyi bir rol model olmasıyla birlikte, çocuklarına karşı sergiledikleri tutum ve yaklaşımlarında etkili olduğu söylenebilir. Ailesi tarafından olumlu davranışları görmezlikten gelinen ve olumsuz davranışları üzerinde durulan çocuklara değersiz, kötü ve yetersiz olduğu mesajları iletilmiş olur. Ailelerin çocuklarına karşı tutarlı olması, kabul görececek davranışların veya kabul görmeyecek davranışların neler olduğunu öğrenmesine yardımcı olur. Ailelerin çocuğa karşı tutarlı davranmaları ve onlarla aynı görüşü paylaşıyor olmaları, çocuğun toplumun kurallarına, norm ve standartlarına uygun davranışları benimsemesini sağlar. Çocukların toplumun değer yargılarına ve

beklentilerine göre hareket etmesi ise, onun içinde bulunduğu sosyal çevreye karşı uyumlu olmasını sağlar (Çağdaş ve Seçer, 2002, s:60-66).

Bireye karakter eğitimi verecek ve karakter eğitiminin temelini oluşturacak kişiler anne-baba ve akrabalarıdır. Anne-babanın çocuğuyla ilgilenmesi pozitif yönde fayda sağlayacaktır. Ailenin öğrencisiyle ilgilenmesi akademik yönden başarılı olması ve becerilerinin gelişmesini sağlar. Anne-baba ve yakın çevresi çocuğun ilk eğitimcileridir. Okula başlayan çocuklar, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve yöneticilerin arkadaşlığı ile oluşan belli bir akıl, tutum ve davranış şekilleriyle karşılaşır. Karakter eğitimi konusunda aile tam manasıyla çocuğuyla ilgilendiği durumlarda, karakter eğitimi hususunda okulun ve öğretmenin rolü belirsizleşmektedir (Çatalbaş, 2018, s:39).

2.1.5.2. Karakter eğitiminde öğretmenin rolü

Eğitimci John Dewey 'in belirttiği gibi, eğitimin amacı kişilik kazandırmak olduğundan dolayı, okulda ahlak kurallarını ezberletmek boşuna yapılmış bir emektir. Evde temelleri atılan ahlak eğitiminin, okul hayatı boyunca da inşası yapılır. Fakat bu ahlak derslerinin sayesinde değil, eğitimcilerin örnek davranışlar sergilemesiyle sağlanır. Hoşuna giden öğretmenleriyle özdeşim yapan öğrenci, evde oluşan erdemlerine yenilerini katarak zenginleştirir (Yörükoğlu, 2016, s:228-229).

Öğretmen etkinlik sürecinde öğrencilere rehberlik etmelidir. Ancak problemleri çözen, kararları alan ve emir veren konumda yer almamalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin kişiliklerini incelemesi konusunda yönlendirmeli ancak eleştiri, ahlaki ders ve yargılama yapmamalıdır. Karakter eğitimi konusunda öğretmen;

- Öğrencilere saygı ve sevgiyle davranmalı, model olmalı ve olumlu davranışlarını pekiştirmelidir.
- Toplum içerisinde başkalarına karşı saygılı olmayı, sevgi ve sorumluluk sahibi birerler olması gerektiğini uygulamalı olarak anlatmalıdır.
- Çocuklarda öz denetim kavramını oluşturmali ve sınıf içi disiplini gönüllülük esasına göre sağlamalıdır.
- Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmali ve sınıfta alınan kararlara öğrencilerin katılımını sağlamalıdır.
- Ders içeriğinde yer alan değerlerin kazandırılmasına önem vermelidir.

- İşbirlikçi öğrenme yaklaşımı benimsenerek, çocukların gelişimine katkıda bulunmalıdır.

- Çocukların öğrendikleri ve sergiledikleri davranışlar takdir edilmelidir.
- Çocukların el becerileri kullanılarak estetik ve sanat bilinci geliştirilmelidir.
- Problem çözme becerileri uygulamalı olarak öğretilmelidir.
- Araştırmada, okumada, yazmada ve tartışmada çocuğu ahlaki düşünmeye sevk etmelidir (Çatalbaş, 2018, s:41).

Okul öncesi eğitim kurumlarının önemli işlevleri arasında olan çocuğu toplumsallaştırmaktır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğa oyun etkinliklerini kullanarak toplumsal bir ortamın hazırlanmasını sağlamalıdır. Çocuk bu sayede toplumun içerisindeki bir bireyi taklit etmeye başlar. Çocuklar bu ortamlarda kurallara uyan, sorumluluk alabilen, işbirlikçi davranabilen ve paylaşabilen küçük vatandaşlar olmayı öğrenirler. Özetlemek gerekirse; paylaşmayı, kendi hakkını korumayı ve bunun yanında diğer bireylerinde hakkını savunmayı öğrenmektedirler. Kendini savunma ve uzlaşma zorunluluğunu görmekte ve öğrenmektedir (Başal, 2003, s:146-147). Okul öncesi çocuklarına, öğretmenler uygun disiplin yöntem ve tekniklerini kullanmalı ve çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almalıdırlar. Çünkü değerleri öğrenme sürecine yeni başlayan çocuklarda sıklıkla disiplin problemleri görülebilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğretmenlerin çocuğa veya gruba uygun disiplin yöntemlerini kullanması ve bununla birlikte açıklamalar yapmasıdır (Çatalbaş, 2018, s:41).

2.1.5.3. Karakter eğitiminde okulun rolü

Çocuğun hayatındaki eğitim, çocuğun kişiliğini belirlemede önemli zaman dilimini kapsar. Aile ve sosyal çevre çocuğun kişiliğini belirlemede nasıl etkiliyse, okulda kişiliği etkileyen bir unsurdur (Durmuş, 2006).

Okul bir çocuk için sosyal hayata açılan ilk kapı olmakla birlikte, aileden sonra en önemli eğitim yuvasıdır. Çocuğun kişiliğini şekillendiren en önemli kurum okuldur. Çocuk okulda kuralları ve onlara uymayı, işbirliğini, paylaşmayı, üretmeyi, kendi başına bir birey olabilmeyi ve içinde yaşadığı toplumun üyesi olduğunu öğrenerek, bunların

hepsini kişiliğine uyarlama becerisine sahip olacak ve kendi kişiliğini yaşamaya çalışacaktır (ÇAEK, 2011, s:17).

2.1.5.4. Karakter eğitiminde medya ve teknolojinin rolü

Medyanın en önemli araçlarından biri olan televizyonun bireyler üzerinde olumlu ve olumsuz sonuçları olmaktadır. Olumlu sonuçlarının en başında; çocuğu kültürel yönden geliştirmesi, ilgi ve yaşam alanlarını genişletmesi, çocukları düşünmeye teşvik etmesi gelmektedir. Televizyonun yararlarının dışında çeşitli zararları da vardır. Televizyon çocuğun pasifleşmesini, yaratıcılıktan ve etkinliklerden uzaklaşmasını sağlayabilir. Çocuklar televizyonda gözlemlediği her şeyin gerçek olduğunu varsayabilir ve bu da çocuklarda farklı değer yargılarının oluşmasının önüne geçebilir (Çatalbaş, 2018, s:41).

Teknolojik değişimler farklı etkilere sebep olurken okulu da üç farklı yönden etkilemektedir. Bunlardan birincisi farklı becerilere sahip kişilere talep oluşturmaktadır. Böylece toplumda meydana gelen değişimler çerçevesinde oluşan konumlar ve rollerin gerekliliklerini yerine getirebilecek kişilerin kurumlar tarafından yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu durumun okula yansması ise, içerik programlarının ve ders konularının güncellenmesi ya da değiştirilmesi yönündedir. Teknolojide gerçekleşen değişimlerin ikinci etkisi, okulu bitirmiş bireylerin yaşanan yeni gelişmelere ayak uydurabilmesi için eğitim sistemlerinin kişileri duruma hazır hale getirmesi gerekmektedir. Bireylerin değişen meslek taleplerine yabancı kalmamak için yeni beceriler edinmesi gerekir. Değişimlerin okul üzerindeki üçüncü etkisi ise, kitle iletişim araçlarının gelişmesi, ulaşım sektöründeki değişimler ve öğretim araç - gereçlerindeki gelişmelerdir. Televizyon, radyo, basın (kitap, dergi, gazete) ve film gibi materyallerden okullarımızda oldukça çok yararlanılmaktadır. Ulaşım sektöründeki gelişmelerde okulu etkilemiştir. Dolayısıyla medya ve teknolojinin iyi yönetilmesi ve doğru kullanılması çocukların eğitimine olumlu katkılar sunabilir. Bu etkenler kullanılarak çocuklara sağlıklı, planlı ve programlı karakter eğitimi verilebilir (Çatalbaş, 2018, s:42).

2.1.6. Türkiye’de karakter eğitimi

Dünyada bütün toplumlarda olduğu gibi Türklerin tarihinde de karakter eğitimi vardır. Ancak bu bir program dâhilinde değil de inandıkları dinin emir ve yasaklarına göre şekillenmiştir diyebiliriz.

Akyüz’e (2008, s:20) göre Türklerin İslamiyet’i kabul etmesiyle birlikte insanların karakter özelliklerini oluşturan değerler, İslam’ın emir ve yasaklarına göre şekillenmeye başlamıştır. Bu dönem karakter eğitimi açısından kırılma noktasıdır. Çağdaş insanların Abbasi devleti bünyesindeki medreselerle tanışmasıyla Türklerin karakter özellikleri İslam dininin emir ve yasaklarına göre biçimlenmiştir. Günümüzde ise ailenin, okulların veya yetkili mercilerin verdiği eğitim ile insanlarımızın karakterinin şekillendiğini söyleyebiliriz (Çatalbaş, 2018, s:42).

Ülkemizde değer öğretimi konusunda değerler eğitimi uygulaması yapılmaktadır. Değerler eğitimine 18. Milli Eğitim Şurası’nda “Eğitimde 2023 Vizyonu” temel hedefi çerçevesinde özel bir sayfa açılmıştır. Şura kararlarında;

- Değerler eğitimi, okul öncesi dönemde başlamalı ve eğitim öğretimin bütün aşamalarında, bütün derslerin içeriğinde ve okul iklimini kapsayacak şekilde yer alması ve bu konudaki bütün paydaşların (öğretmen, öğrenci, yönetici, çevre, aile) işbirliği içinde olmalı ve kitle iletişim araçları kullanılarak farkındalık bilincinin oluşturulması amacıyla gerekli çalışmaların yapılması,
- Eğitim - öğretimin bütün kademelerinde değerler eğitime yönelik sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapılarak, değerler eğitimi programları ve materyalleri hazırlanması ve bunun alan öğretmenleri tarafından kullanımına sunulması değerlerin öğretilmesi açısından önemlidir (MEB, 2010).

2.1.7. Okul öncesi dönemde karakter eğitimi

Erken çocukluk eğitimi 0-6 yaşlar arasında çocukların gelişimlerini etkileyen, yaşamları boyunca içinde eğitimin başlangıcı olan, bilinçli ve düzenli bir eğitim süreci (Akduman, 2015). Erken çocukluk dönemi, karakterinin şekillendiği en önemli dönemlerden birisidir. Çocuğun ilerideki bütün hayatını etkileyecek olan bu dönemde, çocuğun karakterine olumlu yönde etki edilerek geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Arslan, 2019).

Karakter gelişimi kişinin ahlaki değerini temsil eden bireyin kendi başına ahlaki olmayan fakat ahlaki işlemi destekleyen davranış, biliş, etki, değerler, kişilik, kimlik ve yetenekleri gibi yönlerinin gelişimidir.

Bir kişinin karakterinden bahsetmenin hem küresel anlamda ve hem psikolojik anlamda bu kişinin iyiliğini konuşmak olduğu söylenebilir (Tekin, 2017, s:17). Karakter gelişimi bireyin çevresindeki etkileşimi ile şekillenir. Bireydeki ahlaki değerlerin temelini oluşturan vicdanın oluşumunu, kendinde kural olarak benimsemiş duruma gelmesini ve davranışlarıyla özümseyen, doğruyu yanlıştan ayırt etmesini sağlar. Bu zaman dilimi ahlak gelişimine yönelik düşünce ve davranışlardaki değişmelere neden olur.

Karakter kelime olarak “İyi, kötüden ayıran nitelik, bireyin yalnız kendine özgü niteliği, bireyi başkalarından ayıran temel nişane ve bireyin davranışlarını belirleyen, öz” anlamlarına gelmektedir. Başka bir tanımda ise karakter, çeşitli ruhsal yeteneklerin bireylerde özel olarak toplanması olarak tanımlanabilir. Karakteri içinde bulunan çevrenin kültürel, toplumsal değerlerin ve ahlak kuralları oluşturur ve bunlara göre değerlendirilir. Ancak sürecin, vakaların ve eğitimde yaşanan gelişmelerin etkisiyle karakterde de değişiklik olabilir veya ilerleme yaşanabilir (Çağdaş ve Seçer, 2002, s:96).

Karakter, “Çocuğun içinde yer aldığı aile, çevre ve topluluğa göre biçimlenen; bireyin doğuştan gelmediği tersine sonradan edindiği davranışların tamamıdır” (Özbey, Türkoğlu ve Buldur, 2014). Bu süreçte çocuğun ailesi, öğretmeni, arkadaşları, yakın çevresi ve sosyal çevresi bu süreçte yer almaktadır. Çocuğun gelişme yolculuğunda hayatındaki en önemli ortamlar arasında yer alan ev ve okul arasındaki işbirliği içinde olunması çocuğun karakter gelişiminin desteklenmesi açısından önemlidir. Ailenin ev ortamında, öğretmenin okul ortamında doğru uyaranlar sunması, çocuğa doğru rol model olunarak, çocuğun karakter gelişiminin olumlu yönde ilerlemesine yönelik birlikte hareket edilmesi sağlanmalıdır. Bu açıdan bakıldığında karakter gelişimi ile ilgili bazı kuramlardan söz edilebilmektedir. Psikoseksüel gelişim kuramında Freud, insanın kişiliğinde id, ego, süper ego olmak üzere üç ögenin var olduğunu savunmuştur. İd, kişiliğin doğuştan gelen, mantık ve bilinç dışı olan, beklemeyi bilmeyen, her durumda zevk almayı isteyen, hırslı ve bencil ögesi olarak tanımlanmaktadır. Bebeklerin kişiliği bir bakıma id özelliğini taşımaktadır. Çünkü bebeklerde mantıksal

tutarlılık, toplumsal sınırlamalar ve koşullar yoktur, sadece ihtiyaçlarının giderilmesini beklemektedirler.

Bebekler yaşamlarının birinci yılının sonlarına doğru her zaman her istediklerinin olmayacağını anlamaya başlamakta ve istedikleri şeyi beklemeyi öğrenmektedirler. Bu dönem içerisinde, gerçekler tarafından çizilmiş sınırlamalar bulunmaktadır. Bu sınırlamalarla başa çıkmak için yeni bir yapı gerekmektedir. Bu yapı ego olarak tanımlanmaktadır. İd isteklerini her durumda yerine getirmeye çabalarken, ego istekleri için sabırlı ve gerçekçi değerler geliştirmenin yanında içgüdüsel zevkleri de erteleyebilmektedir. Ego, kişilikte ani bir değişiklik olmamakla birlikte hazlara adım adım sınır koymaktadır. Aynı zamanda ego, kişinin diğer insanlarla anlaşmasını sağlayarak, id ve toplum arasında aracılık yapmaktadır. Süper ego ise, 3-4 yaşlarından itibaren gelişmeye başlayan ve birkaç yıl daha gelişime devam eden kişiliğin son ögesidir. Bu dönemde çocuklar, ebeveynleriyle özdeşim kurarak, toplumun değerlerini kendi değerleriymiş gibi kabul etmektedirler (San-Bayhan ve Artan, 2009, s:195-196).

Toplumsal kuralları ve değerleri içselleştiren çocuk davranışlarını bu kural ve değerlere göre düzenleyerek toplumsal rolleri benimsemektedir (Arslan, 2019). Kısaca id, kişinin kendi ihtiyaçlarını ifade ederken, süper ego toplumun bakış açısını ifade etmektedir. Ego ise, id'in isteklerini topluma uygun bir düzeye getirmeye çalışarak dengeleyici görevi görmektedir.

Freud psikoseksüel gelişim kuramında, kişiliğin yaşamın ilk yıllarında şekillendiğini savunurken; Erikson psikososyal gelişim kuramında, kişilik gelişiminin tüm hayatı boyunca devam eden zaman dilimi olduğunu vurgulamaktadır (San-Bayhan ve Artan, 2009, s:196-201). Bunun yanında Freud kuramında, cinsel baskı ve dürtüleri ön plana çıkarırken, Erikson toplumsal ve kültürel unsurları ele almıştır. Aynı zamanda Erikson kuramında, kişinin doğuştan getirdiği özelliklerinin yanı sıra aile, arkadaş, öğretmen gibi sosyal etkenlerin önemini de dikkat çekmektedir (Arslan, 2019, s:9).

Vygotsky ise sosyal-bilişsel gelişim kuramında, bireyin gelişiminde sosyal ve kültürel çevrenin önemini vurgulamaktadır. Çocukların çevrelerinin genişlemesiyle, çocukların öğrenmeye başladıklarını, bu nedenle çocukların içinde bulundukları toplum ve kültür ile etkileşime girmelerinin gerekliliğini savunmaktadır. Aynı zamanda yetişkinlerin, çocukların öğrenmelerinde belirleyici olduklarını, problem çözme ve düşünme etkinliklerinde çocukların öğrendiklerini içselleştirerek zaman içinde

bağımsız düşüncelerini sağlamalarında önemli bir role sahip olduklarını ifade etmektedir (Atay, 2009, s:158-159).

Vygotsky, çocukların bilgileri içselleştirebilmeleri adına öncelikle çocukların yetişkin yardımı olmadan kendi başına ilerleyebilecekleri gelişim düzeylerinin belirlenmesi gerektiğini, daha sonra ise yetişkin yardımı ile birlikte çocukların ilerleyebilecekleri *potansiyel gelişim düzeylerinin* belirlenmesi gerektiğini, son olarak ise bu iki gelişim düzeyi arasındaki farkın, çocukların *gelişmeye açık alanı* olarak adlandırıldığını savunmaktadır (Atay, 2009, s:158-159).

Vygotsky'e göre, çocuğun gelişiminde daha büyük yaş grubundaki çocuklar ve yetişkinler anahtar bir role sahip olduğundan dolayı, öğrenme sürecinde çocuğun desteklenmesi gerekmektedir. Bu kişilerden gelen destek ve rehberlik sayesinde çocuk daha fazla ilerleyebilecektir. Bu aşamada öğretmen, her çocuğun potansiyel gelişim alanının farkında olarak etkinlikleri planlamalı ve uygulamalıdır. Öğretmen, çocukların sahip oldukları potansiyel gelişim alanına göre çocuklara birçok küçük grup etkinliği düzenleyebilmelidir. Bu sayede çocukların, diğer çocuklarla etkileşime girme fırsatları artacak, çocuklar iş birlikçi öğrenme deneyimleri kazanabileceklerdir. Çocuklar yardımlaşarak bir arada çalışacak, aralarında duygu, düşünce paylaşımı ve beceri aktarımı oluşabilecektir (San-Bayhan ve Artan, 2009, s:66-67). Ayrıca okul öncesi dönemde çocukların gelişmeye açık alanının ortaya çıkartılmasında oyunun çok önemli bir etkisi bulunmaktadır. Çocuklar oyun içerisinde, çok fazla araç kullanarak sosyal etkileşim içine girmektedir. Çocukların, oyun aracılığıyla sosyal etkileşime girmelerinin yanı sıra, çocukların iletişim becerileri gelişmekte, hayal gücüne dayalı oyunlar kurarak da yaratıcılıkları gelişmektedir (Atay, 2009, s:160).

2.1.8. Karakter eğitimi yetkinlik inancı

Yetkinlik kavramı 1977 yılında Albert Bandura tarafından vurgulanmıştır. Bu kavram Bandura tarafından şöyle tanımlanmıştır: Bireyin elde etmek istedikleri için sarf ettiği veya çaba harcamayacağı ile alakalı kendi yeteneğine olan içten inanmasıdır (Yüksel, 2012). Bu tanımdan yola çıkarak Ekşi (2003)'nin yaptığı çalışmada: Karakter eğitimi ile öğretmen yetkinliği arasında bir bağ vardır. Karakter eğitiminin etkili olabilmesi için öğretmenin kesinlikle öğrencilerin karakterini etkileme yeteneğine

güvenmesi, aynı süreçte de genel olarak öğretmenlerin sınıf dışından gelen olumsuz uyaranlar ile mücadele edebilme yeteneğine inanması gerektiğini belirtmiştir.

Bireyin gelişiminde değerli etmen eğitimidir. Öğrencilerin hayatında istendik davranışlar sergilenmesini amaçlayan öğretmenler eğitimin temel değerleridir. Dünya ve toplumun gelişimiyle öğretmenlerin üzerindeki sorumluluklar artmaktadır.

Toplumların geleceğini şekillendirilmesinde aileden sonra öğretmen ön plana çıkmakta ve yüklenen sorumluluk bilinci öğretmenin kendini mesleki yönden geliştirmeye açık olmasına geleneksel öğretmen anlayışından çağdaş öğretmen anlayışının doğmasının sebeplerindendir. Öğretmenler çocuklarının olumlu istendik davranışlar kazandırmakta ve bu duruma öğretmen yetkinlik algısı denilmektedir (Ekşi, 2003).

Öğretmenlerin toplumu ve geleceği şekillendirdiği düşünüldüğünde, öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin, öz-yeterliği yüksek öğrenciler yetiştireceği, öğrenci yetiştiren öğretmenlerin sorunlarla baş edebilecek, başarısızlıklar karşısında yılmayacak bireyler yetiştirmesinin gerekliliği görülmektedir. Bu durum ancak öz yeterliği yüksek bir öğretmenin iyi bir model olmasıyla ve doğru bir birey yetiştirme politikası izlemesiyle gerçekleşebilir (Ekin, 2019).

Öğretmen öz-yeterlik inancının öğrenci davranışı üzerinde etkisiyle yapılan araştırmalarda öz yeterliğin öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Bıkmaz, 2006).

Anderson, Greene ve Loewen (1988)'de öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırdıklarında kişisel öğretim yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerin yabancı dil alanında ve sosyal bilgiler alanında başarılarını artırdığı, öğrencilerin öz-yeterlik inancını yükselttiğini tespit etmişlerdir. Bu alanda yapılan bir araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik inancı ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki benlik kavramı incelenmiş, yapılan inceleme sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inancı sınıftaki duruş, yöntem ve tekniklerini etkilediği görülmüş, bununla paralel olarak öğrencilerin benlik kavramı ve akademik başarılarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin benlik kavramı yükselen öğrencilerin akademik başarılarının da paralel olarak yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır (Özerkan, 2007).

2.2. Değerler Eğitimi

Bu bölümde değerler eğitimi, okul öncesi çağda değerler eğitimi ve aile, okul ve öğretmenlerin yeri ile alakalı kavram, teori ve uygulamalara yer verilmiştir.

2.2.1. Değer kavramı

Değerler, insan davranışlarına kaynaklık etmekte ve bu davranışları yargılamayı sağlayan anlayışlardır. Bununla beraber değerler, insanların neyi önemli algıladıklarını tanımlayarak tercihleri, istekleri, istenen ve istenmeyen durumları göstermektedir (Erdem, 2003, s:56).

Candan ve Ergen'e (2014, s:135) göre değerler; sosyal hayatı düzenleyen, kişiler arası iletişimi ve etkileşimi yapılandıran daha çok duyuşsal nitelikte olgulardır. Değer soyuttur ve somut ile soyut kavramların değerini belirtmeye yarar. Tabiattaki tüm canlıların, nesnelerin, olayların ve olguların durumlarını ve önemlerini vurgulayan bir kavramdır.

2.2.2. Değer gelişimi

Gelişim sürecinde ilk yaşlar önemlidir. İnsan bebeklik ve ilk çocukluk evrelerindeki gelişim hızına, yaşamının diğer evresinde ulaşamaz. Gelişimin hızlı olduğu bu süreçte öğrenme ve kişilik özelliklerini de etkilemektedir (Başaran, 2005,s: 57).

Çocuklarda değerler farklı zamanlarda gelişir. Değerlerin gelişimde etkili olduğu yaşlar rehber niteliğindedir. Değerlerin yaşlara göre şöyledir:

- 11-18 aylar arasında başka insanlara karşı kıbar olma, aile bireylerini ısırmama, hayvanlara iyi davranma,
- 18 ay - 2 yaşları arasında, kendi duygularını tanımlayabilir, bir şey isterken lütfen diyebilir, diğer kişilerle empati göstererek, paylaşma ve teşekkür etme,
- 3-4 yaşları arasında, çocuk kurallara uygun davranmayı ve takım çalışmasını öğrenir,
- 4-6 yaşları arasında, makul olmayı anlama, yalan söylemenin yanlışlığını bilme, ahlaki konuşmalarla meşgul olmaya başlama,

- 6-8 yaşları arasında, bireyin kendi davranışlarından sorumlu olduğunu bilir (Yıldırım,2018; Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2009, s:18).

Çocuğun kişiliğinde etkili olan bu değerlerin gelişim özelliğinden ayrı tutulamaz bir bütündür. Gelişim alanları karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Çocuğun zihinsel gelişimi, dil gelişimini hem etkilemekte hem de ondan etkilenmektedir. Aynı şekilde çocuğun sosyal gelişimi, zihinsel ve ahlaki gelişiminin hem nedeni hem de sonucu olmaktadır. Bütün gelişim alanları iç içe geçmiş bir etkileşim örüntüsüdür (Aydın, 2007, s:6).

2.2.3. Değerler eğitimi

Biyolojik bir varlık olarak doğan insan yavrusunu sosyal bir varlık olmasını sağlayan toplumdur. Bu süreçte belirleyici olan en önemli etken eğitimidir (Çağlar, 2005).

Değerler eğitim yolu ile kazandırılan ve desteklenmesini sağlayan önemli kavramdır. Eğitim bireyin karakter ve değerlerini etkiler. Bireyin edindiği değerleri eğitim yolu ile desteklenir. Öğrencilerin iyiye bilmelerini, iyiye arzulamalarını ve iyiye yapmalarını sağlamak amacıyla yapılan kasıtlı uygulamalar denebilir (Ekşi ve Katılmış, 2015).

Değerler eğitimi, İyi insanlar olabilmek ve çevremize güven vererek, sorumluluk, saygı, insani değerlere sahip, kendisine ve çevresine karşı hoşgörülü, barışık bireyler olmalarını sağlamak, etkin bir okul ortamı yaratarak toplumsal düzeni korumayı kapsamaktadır (Aydın ve Gürler, 2012).

2.2.3.1. Değerler eğitiminin amaçları

Değerler eğitimi, çocuğun doğuştan getirdiği doğru tarafını ortaya çıkmasını, kişiliğinin gelişmesine katkı olunması ve bireyi bulunduğu sosyal çevresinden, toplumun olumsuz ahlaki yapısından korumayı, olumlu ahlaki yapıyla çevrelemeyi ve devamlılığı amaçlamaktadır.

Değerler eğitiminin amacı çocuğun sosyal çevresine ve bireyin şahsına karşı sorumluluklarının bilincine ulaşmasını sağlamak, okulda, evde ve bununla birlikte

uyumlu bir geleceğin meydana getirilmesinde kendilerine düşen sorumlulukların farkında olmalarını sağlamaktır. Değerler eğitiminde amaç başkalarının düşüncelerini önemsemesinin farkında olmak, ilişki içinde olduğu bireylerle işbirliği yapmayı öğrenmek, kanunlara, düzene, anne babaya, öğretmenlere, yaşlılara, diğer insanlara kısaca her şeye yönelik saygı geliştirmesidir (Yılmaz, 2010, s:66).

Toplumun sahip olduğu değer yargıları bir sonraki kuşağa aktarmak eğitimin amaçlarından biridir (Akbaba Altun, 2003, s:10). İyi bir insan yetiştirebilmek, iyi bir gelecek nesile sahip olmak ve iyi bir toplum oluşturabilmek değerler eğitimi ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle değerler eğitimi çok önemli olmaktadır (Tozlu ve Topsakal, 2007, s:177).

Eğitimin pozitif değerleri kapsamasının ve amaçlarının kazanım olarak değerleri barındırmasının sebeplerinden biri de insan topluluğu için iyi, barışçıl bir dünya olmasını arayışı olmasıdır. Bu sebeple değerleri geliştirmek veya öğretmek adına verilen uğraşlara güncel literatürde daha çok değerler eğitimi isminin verildiği görülmektedir. Bu yönde değerler eğitimi çocukların ve gençlerin olumlu değerlerin farkına varıp onları geliştirmeleri ve sahip oldukları potansiyellerine uygun basamak basamak gelişmeleri adına uygulanan eğitimsel çabalar diye ifade edilmektedir (UNESCO, 2010, s:1).

Milli Eğitim Bakanlığı eğitim çağında olan çocuklara ve gençlere uygulanan değerler eğitiminin amaçları şu biçimde aşağıda vurgulanmıştır (MEB, 2015):

1. Atatürk ilke ve inkılaplarına, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokratik ilkelere bağlı; çocuk haklarını ve insan haklarını gözetirken başkalarının haklarına da saygı duyabilen, evrensel sözleşmelere uygun bir şekilde bireysel haklarını kullanabilen, görevlerinin ve sorumluluklarının farkında olan bireyler olabilme bilincini öğrencilere kazandırmaktır.

2. Evrensel ve milli kültür değerlerinin öğrenciler tarafından tanınmasını, özümsemesini, geliştirilmesini ve evrensel ve milli değerlere saygı duymalarını sağlamaktır.

3. Öğrencilerin; kendisine, ailesine, çevresine ve topluma pozitif yönde katkı sağlayabilen, faziletli, dürüst ve mutlu vatandaş olarak yetişmesini sağlamaktır.

4. Başkalarıyla iyi yönde ilişkiler kurabilen, aileleri ve çevreleri ile barışık yaşayabilen, çalışmalarını iş birliği içinde yürütebilen, anlayışlı ve paylaşmayı seven öğrenciler yetiştirmektir.

5. Öğrencilerin, bireysel ve toplumsal problemleri tanıyarak bu problemlere yönelik çözüm yollarını bulmaya çalışma alışkanlığını kazandırmaktır.

6. Öğrencilere; aile ve toplum sağlığının yanı sıra, toplumun bir ferdi olarak da beden ve ruh sağlıklarını koruyabilmek için bilime ve ahlaki ilkelere bağlı kalma alışkanlığı kazandırarak karar vermelerini sağlamaktır.

7. Öncelikle öğrencilerin kendilerine güvenen bireyler olarak yetişmesini sağlamanın yanında; planlı düşünebilen, sistemli çalışabilen, girişimci, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetişmesini sağlamaktır.

8. Kendi sorumluluklarının farkında olup, aynı zamanda ailelerine ve topluma karşı sorumluluklarını da bilen, ülkenin sosyal ve ekonomik yönden gelişmesine katkı sağlayabilecek öğrencilerin yetiştirilmesini sağlamaktır.

9. Öğrencilerin zamanlarını etkin kullanmalarını sağlayarak kişisel ve toplumsal bütün kaynakların zamanında, etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır.

10. Öğrencilerin, değerlere karşı duyarlı olmasını sağlamak ve öğrencilerin insani değerleri ve faziletleri kazanmalarına yardımcı olup, onların değerleri gerçek hayatlarında davranışa dönüştürmeleri konusunda yardımcı olmaktır.

11. Öğrencilerin okumaktan zevk almasını sağlamak ve onlara okuma alışkanlığı kazandırmaktır.

12. Öğrencilerin kendi dillerine sahip çıkabilmesini ve Türk dilindeki bozulmaların engellenmesini sağlayabilmektir.

13. Öğrencilerin her birinin kendilerine özgü benzersiz özellikleri ile tek olmalarını sağlayıp, kendilerine özgü teklerin birleşerek çokları oluşturabilmesini ve okulların da çoklar içinde özel olmasını sağlayan yaşam merkezi konumuna ulaştırmayı sağlamaktır.

14. Öğrencilerin evrensel, milli ve manevi değerleri içselleştirerek hayatlarına yansıtmasını sağlayabilmenin yanı sıra toplumsal birlikteliği artırarak dayanışmaya katkı sağlayabilmektir.

15. Bireye ve topluma yönelik giderek artış ve değişiklik gösteren riskli durumlardan ve olası tehditlerin etkilerinden, bireyin ve toplumun korunmasını sağlayarak değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması görevini yerine getirmek.

2.2.3.2. Değerler eğitiminin önemi

Sosyal düzenin sağlanmasında değerler eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Toplumda var olan bireyleri yasalar ve değerler bir birine bağlı tutmaktadır. Sosyal yaşamın düzenli bir şekilde yürüyebilmesi için yalnızca yasalar yetmeyecektir. İnsani niteliklerin, gelenek ve göreneklerin bütünleştirici yapısına güçlü bir istek vardır. Unutulmamalıdır ki sosyal ilişkiler, bireylerin hep beraber ve tek tek insani değerlere bağlılıkları oranında düzenli yürümektedir (Yörükoğlu, 2008, s:221).

Değerler eğitiminin; öğrencilerin içsel denetim becerilerini, zihinsel izleminin öz değerini arttırdığı (Ergün, 2013) , demokratik yapıyla davranışlarını değiştirdiği, bağımsızlık, insani değerlere sahip, arkadaşlık, eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, adalet, topluma ve öz saygısına sahip bireylerin saydığımız bu değerlerin demokratik yaklaşım ve davranışları üzerinde pozitif etki yaptığı (Izgar, 2013) düşünüldüğünde değerler eğitiminin önemi daha da artmaktadır.

Kirschenbaum değer eğitiminin insanların bulunduğu her ortamda yapıldığını ve her yetişkinin öğrenci için iyi, kötü veya belirsiz bir model olduğunu belirtmektedir. Okul, servis otobüsü, oyun bahçesi gibi çocuğun bulunduğu tüm alanlar değer eğitiminin birer parçasıdır. Okulda değerler bir bütün olarak bulunur. Toplumlar da özellikle okulları, belirli değerlerin öğrencilere verilmesi için kullanmak zorundadırlar. Öğrencilere değerlerin verilmesinin sebeplerini üç başlıkta toplamak mümkündür (Yıldırım, 2019, s:19). Bunlar:

1. Toplumda suç ile ilgili ve sosyal sorunların çoğalması iyi, güzel ve faydalı değerlerin yeterince kazanılmadığını ortaya çıkarmaktadır.

2. Tarihten gelen uygun değerlerin yıpranmasının nedeni toplumsal değerlerdeki belirsizliktir.

3. Medyanın olumsuz etkileri, boşanma oranlarındaki artışlar ve akranlar arasındaki olumsuz baskılar gibi nedenlerle aile yapısının giderek zayıfladığı düşünülmektedir.

Değerler eğitiminin kendine has özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Kale, 2007, s:319):

1. Bireyleri kültürel ve evrensel değerlerle ilgili bilinçlendirmek ve bu değerlerin önemine ilişkin farkındalık sahibi olmalarını sağlamak,
2. Çok kültürlülüğü; hoşgörü ve demokratik tutumlarla ilişkilendirmek,
3. İnsanın varlık olanakları ve şartlarını geliştirme ölçütü ile tüm değerleri değerlendirmek,
4. Bilgiyi hayata veya hayatı bilgiye etik değerlerle ilgili somut sorunlardan hareketle dönüştürmek.

2.2.4. Değer kuramları

2.2.4.1. Milton Rokeach'ın değer kuramı

Değerler davranışlarımıza eşlik eden sosyal, politik ve dini standartlardır. Değerler kendimizi başkalarına takdim etme, kendimizi değerlendirme ve kendimizi başkalarıyla karşılaştırma biçimlerimiz üzerinde etkilidir (Sapsağlam,2016, s:10). Rokeach, (1973) değerleri, insanların davranışlarına yön veren rehberlik eden, kişinin davranışlarını kontrol eden, benlik saygısını geliştiren ve kendisini gerçekleştirmesini sağlayan standartlar olarak ifade etmiştir (Sapsağlam, 2016, s:10).

Değerlerin farkına varılması ve öğrenilmesi, sosyal bir öğrenme türüdür. Toplumu oluşturan bireylerin o toplum içerisinde bir rolü vardır ve kişi o rolün gerektirdiği şekillerde davranış göstermektedir. İnsan çevresini, toplumu etkileyen ve toplumdan etkilenen bir varlıktır. Toplumda karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Bu nedenle değerler toplumda yer alan insanların davranışlarını etkileyen ve davranışlara yön veren yapısal bir özelliğe sahiptir (Güngör, 2010, s:70).

2.2.4.2. Schwartz'ın değer kuramı

Schwartz değerleri; harekete geçme-dürtü, güç, uyma, hazcılık-zevk, başarı, kendi kendini yönetme geleneksellik, güvenlik, yardımseverlik, evrenselcilik olarak on başlık altında ve kültürel ve bireysel olmak üzere, iki düzeyde ifade etmiştir.

Kültürel düzeydeki incelemelerde hedef; toplumun çoğunluğunda benimsenen ve sosyal kurallara dayandırılan soyut düşüncelere göre bilgi oluşturmaktadır. Bireysel düzeydeki incelemelerde ise değerler, bireylerin hayatlarına yön vermedeki önem derecelerine göre incelenir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s:60–61).

2.2.4.3. Hofstede'nin değer kuramı

Hofstede, kültürün meydana gelmesinde ekolojik etmenlerin, toplumu oluşturan büyük kesimin sahip olduğu değerlerin ve diğer bütün özelliklerinin büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır (Yıldırım,2019).

Hofstede (2001), insanların, çocukluk çağında eğitim kurumları olan okullardan edindikleri “zihinsel programların” (mental programs) yer aldıkları toplumun kültürel içeriğinin yer edindiğini belirtmektedir (Saylık, 2019). Başka ülkelerin insanların başka kültürel değerleri olması bu durumu açıklamaktadır.

2.2.4.4. Graves'in değer kuramı

Graves (1970), kişinin yaşam biçimlerini ve sahip olduğu değerlerini varoluşçu bir yaklaşımla incelemekte ve hiyerarşik bir düzenlemeye indirgemektedir. Graves açısından, insanın doğası açık bir sistemden oluşmuştur. Bireyin yapısı sabit bir düzeyden diğer düzeye sıçrayarak gelişir ve bireyin bütün psikolojisi yeni bir sabit düzeye her geçişinde yeni bir şekil alır, bu sebeple değerler sistemlerde farklılık göstermektedir. Graves (1970) Hiyerarşik sistem her başarı durumunu, bir denge durumu olarak ifade etmekte ve denge durumuna erişen kişinin, hiyerarşinin bir üst seviyesine geleceğini ifade etmektedir. Denge durumlarına ait psikolojik özellikler vardır ve bu özellikler her denge durumunda başkadır. Bir denge durumuna ait güdü, düşünce, değer, tercih ve duygulanımlar vardır. Düzey değiştiğinde kişinin ulaştığı yeni seviyeye aidiyet aşaması, kişinin bu yeni aşamaya uyumunu sağlayacak yeni değerleri edinmesini olanaklı kılar (Turan ve Aktan, 2008, s:228).

2.2.4.5. Allport, Vernon, Lindzey'in değer kuramı

Allport, Vernon ve Lindzey'in (1960), değerler sistemini altı boyutunun bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu boyutlar; ekonomik, sosyal, siyasi, estetik, dini ve teorik değerler yer almıştır. Bütün değerlerin boyutu özgün değerler barındırmaktadır. Estetik değerlerde ahenk ve şekil önemliken; teorik değerlerde gerçekliğe erişmek önemli olmaktadır. Bilginin düzenlenmesi ve bilgi edinimi amaçlı kuramsal değerlerde önemli kavramlar şöyle; gözlem, eleştiri, rasyonel düşünce ve muhakemedir. Ana kavramı fayda olarak belirtilen değerler ekonomik değerler, ağırlıklı kavramın güç olduğu değerler siyasi değerlerdir. Bu değeri benimsemiş kişilerin en temel amacı gücün kazanılması ve kullanımınıdır. Temeli sevgiye dayanan değer ise sosyal değerlerdir. Kişinin varlık alanının bu boyutlar olduğu kabul edilmiştir. Bu görüşe göre her bireyin kendine göre kabul ettiği, önem verdiği birçok değer vardır ve bunlar kişinin hayatını belirlemektedir. Bir insan için önem arz eden değer başka bir insan açısından aynı ölçüde önemli olmayabilir (Turan ve Aktan, 2008, s:229 - 230).

2.2.4.6. Spranger'in değer kuramı

Alman psikolog Eduard Spranger 'Types of Men' isimli eserinde değerlerin bireyin tüm davranışlarında etkisine sahip olduğu vurgulamıştır Spranger, teorik değerlerin akılcı ve bilimsel bir yolla doğrunun ve bilginin keşfine dayandığını belirtir. Bu değer en iyi ve işlevsel olarak problemlerle ya da grup içerisinde iyiliksever bir görünüme sahip olmayı gerektirir. Politik değer, saygınlık güç ile ilgili ve başkaları üzerinde eleştirel ve güç odaklı bir görünüm içerir. Dini değer, dünyayı daha iyi bir yer yapma isteğine dayanır ve felsefi ve yorumlayıcı bir temele sahiptir. Estetik değer, dünyayı sanatsal bir pencereden görür, uyum ve form ile ilgili bir bakışı gerektirir. Ekonomik değer, işlevsel bir bakış açısı gerektirir ve ürünlerin kullanışlılığı ve işlevselliği ile ilgilidir. Bu değerler kişiye özgü değildir.

Çalışma alanlarında ekonomik ve politik değerler daha baskın görünmesine rağmen örgütler de aynı tip değerler sergilerler. Bu değerler temelde bireyin dünyaya bakışını belirleyen, bilgiyi yorumlamasını sağlayan ve karar alma süreçlerini etkileyen bakış açılarıdır (Sapsağlam,2016, s:15).

Spranger değerler teorisinde detaylı bir sınıflandırma yaparak bireylerin değer yönelimlerini kişisel değerlerine göre “ekonomik”, “kuramsal”, “dinsel”, “politik”, “estetik”, “sosyal” değer olarak 6 gruba ayırmıştır. Bu gruplar aşağıdaki gibi açıklanabilir: (Spranger’den Aktaran: Özgüven, 2003, s:368);

- Ekonomik: Yararlı ve pratik olanı önemser. Ekonomik değerlerin önemsinmesine dikkat eder.
- Kuramsal: Araştırmaya, gerçeğe, eleştirel düşünceye ve bilgiye önem verir. Kuramsal değeri olan insan akılcı, eleştirici ve deneyseldir.
- Dinsel: Evreni bütünlük içinde algılayarak kendisini de bu bütünlüğün içinde bir parça olarak düşünür. Yaşantılara ve mistik konulara ilgi duyarken kesinlikle en yüksek değer tecrübeleri arar.
- Politik: Kişisel olarak, güçlü ve etkili olunmalıdır. Şöhret, kişisel güç ve etki arar.
- Estetik: Üst düzeyde düzen, kabul, simetri ve uyuma önemli kılar. Hayat tarzını olayların çeşitliliği olarak görür.
- Toplumsal: Toplumsal ilişkilere önem verir. Yardımseverlik, başkalarını sevmek ve bencil olmama önemlidir. Estetik, kuramsal ve ekonomik değer ve tutumların soğuk olduğu ve insana yakışmadığı düşüncesini benimser.

2.2.5. Değerler eğitimi etkileyen etmenler

Değerler her bireyin deneyimleriyle ve yaşadığı çevreyle yakından ilgilidir. Tüm bireylerde bu temel değerler bireyin kişilik özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimciler ve ebeveynler çocuklara, temel değerlerle ilgili eğitim vermektedir. Ancak verilen bu eğitim sistemli ve düzenli bir program içerisinde olmadığı takdirde, çocukta hangi temel değer ne şekilde geliştiğini anlamak güçleşmektedir. Çocukta yeni bir davranışı geliştirmeye çalışmak yanlış gelişen bir davranışı değiştirmekten daha kolaydır. Çocuğun kişilik özelliklerini meydana getiren temel değerlerin, yanlış bir şekilde gelişmemesi için eğitimcilerin, ailelerin ve toplumun buna ortam oluşturmaması gerekir (Uyanık Balat ve Özdemir Beceren, 2010, s:61).

Her aile, çocuğunu en iyi şekilde yetiştirerek erdemli bir insan olarak topluma kazandırmak ister. Dürüstlük, sevgi, saygı, yardımseverlik, adalet gibi değerler her yerde ve her çağda bireylerde aranan erdemli karakter özelliklerindendir. Bu özelliklere

sahip bireyleri hayatlarının ilk yıllarından başlayarak yetiştirmek öncelikle ailenin sonra ise eğitimcilerin görevi olmaktadır (Akman, 2011).

2.2.5.1. Değerler eğitiminde ailenin rolü

Değerler eğitiminin en önemli paydası daha önce ifade edildiği gibi çocuklardır. MEB 2023 Vizyonun temel beklentileri arasında da bu durum açıklanmıştır. Çocukların ilk eğitimi aile içerisinde başlamaktadır. Bu anlamda sağlıklı bireylerde ilk adım ailede atılır. Aile kavramı, batı toplumlarının 21.yy balarında karşıladıkları oldukça ehemmiyetli bir konu olarak merkeze alınmıştır. Toplumun yapısını, politikalarını etkileyen ve tehdit eden konuların başında gelen aile değerlerinin tekrardan ele alınmasıdır. Aileler değer kazanımının en etkili olduğu yerdir. Çocuklar önce değerler ile ilgiyi bilgi ve eğitimi ailelerinden alırlar. Alınan bu eğitim çocuğun toplumsallaşmasının, değer sisteminin oluşumunun, kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı kritik zamana rast gelir (Kurtbaş, 2019; Hökelekli ve Gündüz, 2007).

Ebeveynlerin, çocuklarını dinleyerek, onların düşüncelerine önem vererek, davranışlarını biçimlendirmelerine rehberlik ederek ve bedensel, duygusal veya zihinsel temas yoluyla çocuklarında olumlu duygu durumlarının oluşmasında yardımcı olmaları gerekmektedir. Bir dokunuş, bir gülümseme, duygu ve düşünceleri kelimelere dökme tarzı çocuğun iç dünyasında büyük bir etki oluşturmaktadır (Sayar, 2015).

Cüceloğlu, (2016) ailede değerler kazandırılırken her bir değerın çocuklara anlayabilecekleri bir dille ve yaşamdan örnekler verilerek anlatılması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte çocuklara “ne diyorsunuz, bizim ailemizde bu değerler yaşasın mı, duygu, düşünce ve davranışlarımızda görülsün mü?” şeklinde sorulabileceğini, gerekirse bu konuda ailenin kendi aralarında tartışmalara olanak sağlayacağını ifade etmiştir. Ayrıca ebeveynlere her değerle ilgili:

- Kendi davranışı ve konuşmalarıyla örnek olmaları,
- Çocukların bu değerlerini yaşatan davranışlarına tanıklık yapmaları, her davranışın kısa vadede olduğu kadar uzun vadede de ortaya çıkaracağı sonuçları da konuşmaları,
- Öyküler, olaylar anlatmaları ve gerçek yaşamda örnekler vermeleri,

- Söz konusu değeri yaşayan ve yaşatan insanların huzur ve mutluluğunu konuşmaları gerektiği üzerinde durmuştur.

2.2.5.2. Değerler eğitiminde öğretmenin rolü

Okulun ilk gününde karşısına çıkan zorluklarla ilgili çocuk öğretmenine başvurur. Çocuklar için öğretmenleri; onları seven, eğiten, dostluk gösteren, kısacası günün önemli bir kısmında arkadaşlarının ve kendisiyle ilgili isteklerini karşılamak için çabalayan ve kişilik gelişimine yardımcı olan kişidir (Oktay, 2003). Toplumun huzurunun sağlanmasında, toplumsal birlikteliğin oluşmasında ve toplumun sahip olduğu kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında başrol görevini üstlenmektedirler (Özden, 2002). Çocuk için kritik süreçte; aileden ilk kez ayrılır ve ev ortamı dışında okul da zaman geçirecektir ve bu süreç içinde yanında olacak kişi okul öncesi öğretmenidir.

Öğretmen; evrensel ve ulusal değerlere önem veren, karşılaşılan problemlere çözüm önerileri getirebilen, milli eğitimin ve uzmanlık alanı ile ilgili programların amaçlarına hakim, her bireyin gereksinimlerini ve gelişim özelliklerini dikkate alarak davranışa dönüştürebilen, öğrenmeyi öğrenebilen bireyleri yetiştirmekle görevlendirilmiştir (MEB, 2006).

Eğitim yuvası olan okullarda değerler eğitimi programının başarılı olabilmesi için; öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili konularda kendilerini yenilemeleri, karşılaşılabilecekleri sorunların çözümüne yönelik stratejiler ve beceriler geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitiminde, değerler eğitiminin temelini oluşturan düşünce ve ilkeleri uygulamaya yönelik programların bulunması, öğretmen adaylarının ileride değerlere ilişkin başarılı bir eğitim verebilmesini sağlar (Ekşi ve Katılmış, 2016, s:122-123).

2.2.5.3. Değerler eğitiminde okulun rolü

Okul değerler eğitimi bakımından önemlidir. Buradan hareketle, örgün eğitim kurumlarına sorumluluğu yüklemek doğru değildir. Eğitim kurumları bireylere bilgi aktarımı ve paylaşımı sağlamaktadır. Bilginin eyleme dönüşmesi, bireyin ahlaklı, iyi karaktere sahip bir birey olması ve öğrendiklerini hisleriyle bağdaştırmasına ilişkilidir.

Duygular, okula başlamadan önce gelişir. Değerler eğitimi için okula başlanmasını beklemek, okulun başarısını olumsuz etkilenmesine neden olur (Aydın, 2012).

2.2.6. Türkiye’de değerler eğitimi

Türkiye’de değerler eğitiminin uygulaması ilkin, UNESCO tarafından desteklenen ve “Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP)” adı altında 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıl dönümü için hazırlanan uluslararası bir tasarıya dayanmaktadır (Cihan, 2014).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2010 yılında valiliklere ve tüm ilk ve orta dereceli okullara; 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılıının ilk haftasında okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ders içi ve ders dışında, değerler eğitimine yönelik etkinliklerin yapılması ile ilgili bir genelge yollamıştır. Bu genelgede değerler eğitimin kapsamı şu biçimde belirtilmiştir:

“Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimi oluşturmaktadır.” (Cihan, 2014).

Değerler eğitimi yönergesi kapsamında değerler ile ilgili şunlar belirtilmiştir:

- Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,
- Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu vatandaşlar olarak yetiştirmek,
- Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları bulma alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak beden ve ruh sağlığının dışında ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için bilimsel süreçlere ve ahlaki değerlere uygun olarak karar verme alışkanlığını kazandırmak,

- Öğrencilerin kendisine, ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilecek yapıda bireyler olarak yetiştirilmesini sağlamak,
- Öğrencilere temel insanî değer ve erdemleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olmak,
- Öğrencilerimizin millî, manevî ve evrensel değerleri hayata geçirmelerini sağlayarak toplumsal desteğe ve bütünleşmeye katkı sağlamak,
- Değerlerimizin gelecek nesillere aktarılmasındaki önemli görevi yerine getirerek artan ve değişen risk ve tehditlerden bireysel ve toplumsal korunmayı sağlamak. (MEB, 2010).

Dayanağını 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ve 18.Milli Eğitim Şurasından alan Değerler Eğitimi Projesinin okullarda uygulamaya geçmesinden önce, her il için saptanan İl Proje Yürütme Kurulları, İlçe Proje Yürütme Kurulları ve Okul Proje Yürütme Kurulu sorumludur. Kesin olarak bir zaman dilimiyle sınırlandırılmayan ve eğitim-öğretim yılının bütününe yayılan değerler eğitiminin programı, Sınıf İçi Etkinlikler, Okul İçi Etkinlikler ve Aileye Yönelik Etkinlikler birbirini destekleyen ve birbiriyle bağlantılı üç boyutlu etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinlikler, okulöncesi, ilk ve ortaöğretim okullarında, her branştan öğretmenler, rehber öğretmenler, okul yöneticileri ve okul aile birliğinden oluşan “değerler eğitimi komisyonu” üzerinden uygulanan çalışmalarla, Milli Eğitim Bakanlığının önerdiği faaliyet planı konularından ve kaynaklardan yararlanılarak belirlenmektedir. Okullarda uygulanacak etkinlik konuları, her eğitim - öğretim yılı için hazırlanan faaliyet planında belirtilmekte, her sınıf, ilgili ayların değerlerine yönelik, sınıf rehber öğretmenin kontrolünde ve rehberliğinde etkinlik çalışmaları ve benzeri başka etkinlikleri sınıfta uygulanmaktadır (MEB, 2010).

2552 Sayılı Tebliğler Dergisinde “Öğrencilerden Beklenen Davranışlar” olarak şöyle tanımlanmaktadır: “Bütün okul arkadaşlarının kendisi gibi Türk toplumunun ve Türkiye Cumhuriyeti’nin bir bireyi olduklarını unutmamaları, onur ve haklarına saygı göstermeleri, öğretmenlerine/okul yöneticilerine/arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı ve hoşgörülü davranmaları, doğru sözlü, dürüst olmaları, yalan söylememeleri, iyi ve nazik tavırlı olmaları, kaba söz ve davranışlardan kaçınmaları, millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları, yasalara,

yönetmeliklere ve toplumun etik kurallarına, millî, manevî ve kültürel değerlere uymaları beklenir. Bu davranışlara uymadıklarında da bazı yaptırımlar uygulanır” (Tebliğler Dergisi, 2003).

Değerler Eğitimi İl Yürütme Komisyonu değerleri ve değerlerin işleniş sırasını değiştirme yetkisine sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen değerler şunlardır: Sevgi, Sorumluluk, Saygı, Hoşgörü- Duyarlılık, Özgüven, Empati, Adil olma, Cesaret, Liderlik, Nazik olmak, Dostluk, Yardımlaşma, Dayanışma, Temizlik, Doğruluk, Dürüstlük, Aile birliğine önem verme, Bağımsız ve özgür düşünebilme, İyimserlik, Estetik duyguların geliştirilmesi, Misafirperverlik, Vatanseverlik, İyilik yapmak, Çalışkanlık, Paylaşımçı olmak, Şefkat - Merhamet, Selamlaşma, Alçakgönüllülük, Kültürel mirasa sahip çıkma, Fedakârlık (MEB, 2010).

2014 yılında yapılan 19. Milli Eğitim Şurasında değerler eğitimi ile ilgili birtakım tavsiye kararlar alınmıştır. Şura’da alınan kararlar şunlardır:

- Okul öncesi eğitim programında değerler eğitimine yer verilmelidir.
- Okul öncesi ve ilkokulda kullanılan eğitim aracı metinlerinde kendi kültürümüze ait (masal, hikâye, fabl, şiir vb.) yer verilmelidir (MEB, 2014).

Türkiye’de okul öncesi eğitim kapsamında ulusal düzeyde uygulanan program yer almamaktadır. 2002 ve 2006 okul öncesi eğitim programı incelendiğinde uygulanan program yer almamaktadır. 2013 okul öncesi eğitim programında, değerler eğitimi ile ilgili; Kültürel ve Evrensel Değerleri Dikkate Alır; “Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir. Program bu yönüyle farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya dair deneyimler kazanılmasını teşvik etmektedir.” İfadesi yer almaktadır (MEB, 2014). 2013 okul öncesi eğitim programında değerler eğitimi ayrı bir alan olarak yer verilmemiş kazanım ve göstergelerde vurgulanmıştır.

2.2.7. Okul öncesi dönemde değerler eğitimi

Oktay (2000) insandaki gizil gücü üst düzeye çıkarana kadar geliştirilmesi yalnız bireye erken sunulan imkânlarla olabilir. Bu sebeple hayatın ilk dönemlerinde sağlanan eğitimin, çocuğun yer aldığı aile ortamı ve dış çevre onun gelişmesinde önemli göz ardı

edilemez. Bu dönemlerde alınan ve alınmayan bilgi ve kavramlar çocuğun ileriki hayatını etkiler.

Yapılan çalışmalar çocukluk çağında edinilen davranışların yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tutum, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını şekillendirdiği gösterdiğini vurgulamıştır (Oktay, 2000, s:22).

Okul öncesi eğitim çocuğun ileriki yaşamında hangi özelliklere sahip olacağı ve diğer bireylerle ilişkilerinin nasıl olacağı ve toplumsal yaşama uyumunun nasıl olacağı hususunda belirleyicidir. Bu süreçte sağlıklı bir gelişim içerisinde olan, ebeveynleri ve sosyal çevresindeki insanlarla olumlu bağ kuran ve doğru uyaranların olduğu bir ortamda bulunan çocuklar ileriki hayatlarında mutlu ve başarı sağlar (Sapsağlam, 2016, s:38).

Kişiliğin biçimlenmeye başladığı süreç okul öncesi dönem olarak gösterilmektedir (Ülken, 2011, s:316). Okullar bu başarının devamlılığını sağlayan ve devam ettiren en değerli kurumlardır. Okul öncesi kurumlarda temel hedef çocukların sosyalleşmesi, akademik becerilere hazırlama, gelişiminin bütün aşamalarına olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir (Sapsağlam, 2016, s:39).

Değerler öğretilir ve öğrenilebilir olgulardır. Günümüz şartlarında değerleri aktarma işlemi geçmiş dönemlere göre daha zor olduğu bilinmektedir. Çünkü eski dönemlerde insanlar tarafından desteklenen ve kabul edilen birçok değer, deneyimler yoluyla sonraki nesillere aktarılabilirken, günümüzde sadece deneyim yeterli olmamaktadır. Ailelerin ve okulun eski yıllara göre daha fazla çabalamaları gerekmektedir. Çünkü çocukların değer sistemini şekillendiren, olumlu veya olumsuz yönde etkileyen birçok faktör vardır. Çocuklarda değerlerin oluşumunu ve gelişimini rastlantılara bırakmamak gerekmektedir (Gömleksiz, 2007, s:728-729).

Çocukların diğer insanların duygularının ve sahip olduğu hakların farkına varmaya başladıkları okul öncesi eğitimi dönemi ahlaki gelişim açısından önemli bir başlangıçtır. Çocukların sosyal deneyimleri arttıkça ve dil gelişimleri ile birlikte bilişsel olarak da gelişimleri ilerledikçe ahlaki düşüncelerini de artan bir biçimde özgürce ortaya koyarlar (Berk, 2013, s:567).

2.2.7.1. Okul öncesi dönemde verilen değerler

Çocuk, sosyalleşmeyle birlikte toplumsal değerleri, tutumları ve aynı zamanda ondan istenilen davranışları kazanır. Özsaygı, sevgi, özdenetim, saygı, sorumluluk, işbirliği hoşgörü gibi değerler kazandırılmaya başlanır. Eğer erken süreçte değerler doğru temeller üzerine kurulabilirse, çocuk sağlıklı bir kişiliğinin oluşmasına, hayatta sevinçli ve başarılı bir ömür sürmesini destekler. Çocuğun kazandığı değerler ileriki yıllara aktarıldığından okul öncesinde değerler eğitiminin sistemli verilmesi gerekmektedir (Dinç, 2011, s:73; Yeşil ve Aydın, 2007).

Çocuklar küçük yaşlardan itibaren içinde var oldukları dünyanın bilgi, beceri ve değerlerini öğrenirler. Bu öğrenme sürecinde ilk ve en temel kaynak ailedir. Ailenin kuralları, alışkanlıkları, değerleri çocuğun ilk öğrenmelerinin girdilerini oluşturur. Dolayısıyla ilk değer de ebeveynlerden kazanılır.

Okul öncesi dönemde kazandırılacak değerlere ilişkin araştırmalar yapılmıştır (Sapsağlam, 2016, s:50). Gökçek (2007)'in araştırmasında 5-6 yaş çocukları için hazırladığı karakter eğitim programında yardımseverlik, sorumluluk, sabır, özgüven, saygı, liderlik ve nezaket değerlerini kullanmıştır (Gökçek, 2007, s:56-57).

Uyanık Balat ve Özdemir Beceren (2010)'in yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına verilebilecek değerleri; saygı, sorumluluk, mutluluk, işbirliği, sabır ve dürüstlük diye sıralamıştır (Uyanık Balat ve Özdemir Beceren, 2010, s:61).

Yiğittir (2010)'in yaptığı çalışmada; ebeveynlerin okulda çoğunlukla aile birliğine önemsenmesi, çalışkanlık, saygı, doğruluk, yardımseverlik ve cesaret değerlerine ilk öncelikleri olduğu verdikleri sonucuna ulaşmıştır (Yiğittir, 2010, s:207).

Samur (2011)'un değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisini incelediği çalışmasında; barış, hepimiz farklıyız, grup içi kurallar, kendini tanıyama, özgüven, sorumluluk, duygular, işbirliği ve paylaşım değerlerini ele almıştır (Samur, 2011, s:76-77).

Neslitürk (2013) yaptığı “Anne Değerler Eğitimi Programının 5–6 yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi” araştırmasında annelere verilen Anne Değerler Eğitimi Programı sosyal beceri gelişimini, empati, işbirliği, sorumluluk, kendini ifade etme, kendini kontrol etme, grupla birlikte hareket etme becerilerini etkileyip etkilemediğini sorgulamıştır (Neslitürk, 2013, s:83-106).

Yapılan araştırmalar sonucunda erken çocukluk döneminde çocuklara; sevgi, saygı, sorumluluk, işbirliği, yardımseverlik, hoşgörü, arkadaşlık, nezaket, paylaşma, dürüstlük değerlerinin aktarılabilineceğı belirtilebilir. Belirtilen insani değerler dışında kalan değerlerin önemsiz olduğı algısı olmamalı lakin erken çocukluk eğitimi olarak da bilinen okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklara somut biçimde öğretilinecek değerler olduğı düşünülmüştür.

2.2.7.1.1. Saygı

Çevresindeki diğeri insanları dikkate alarak davranış sergileyen kişiye saygılı insan denir. Eğer çocukların etrafındaki yetişkin bireyler çocuklara saygı duyarsa ve bu saygıyı çevrelerine de yansıtırlarsa çocukların saygılı davranışlar geliştirmeleri mümkün olur. Eğer çocuklarda saygı duygusunun gelişmesi isteniyorsa öncelikle çocukların görüşleri önemsenmeli, iletişim çabaları yanıtsız kalmamalı, istekleri dinlenmeli ve en önemlisi kişilik olarak çocuklara saygı duyulmalıdır (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2009, s:13).

2.2.7.1.2. Sorumluluk

Çocuklar için sorumluluğun anlamı kendi görev ve yükümlölüklerinin farkında olmalarıdır. Aile ortamında sorumluluk verilen çocuk kendisine güvenildiğini ve verilen sorumluluğı yerine getireceğine inanıldığını düşünerek yeteneklerini ve gücünü harekete geçirir (Bal ve Balat, 2013).

Okul öncesi çağda olan çocuklarının sorumluluk değerini anlama ve edinmelerinde ev ve okul merkezli faaliyetler yapılabilir. Bu faaliyetler yoluyla çocukların kendilerine ve çevrelerine (ev, okul, aile bireyleri, toplum, çevre, doğu, dünya) karşı sorumluluklarının farkında olması sağlanabilir (Sapsağlam, 2016, s:51).

Sorumluluk, okul öncesi dönemden önce çocuğun bireysel gelişim seviyesine görevlerle verilebilir. İki buçuk yaşından itibaren dökse de, etrafa saçsa da çocuğun çorbasını kendi başına içmesini desteklemek, oyuncaklarını toplamasını beklemek, kendi odasında kendi yatağında yatmasının sağlanması, yaş ve cinsiyetine göre sofraya hazırlığına yardım etmesine teşvik edilmesi, destek istenmesi çocuğun “sorumluluk”

bilinci bakımından çocuğun özgüvenini arttıran, doğru uyaranların olduğu bir platform sağlanır (Yavuzer, 2010, s:107). Okul öncesi dönem çocuklarına evde; oyuncaklarını toplama, giysilerini katlama, mutfakta basit yiyecekleri ve içecekleri hazırlama, basit yardım gerektiren işleri yapma gibi sorumluluklar verilebilirken okulda; oyuncak, ritim aracı, kitap, boya gibi sınıf içi materyalleri toplama, bitki ve hayvan bakımıyla ilgilenme, ışık ve muslukların kontrolü gibi sorumluluk gerektiren görevler verilebilmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2009, s:254).

2.2.7.1.3. Dürüstlük

Dürüstlük, “emin, doğru, güvenilir, mert olan, fırsatçı davranışlarda bulunmayan, tutarlılık gösteren bir bireyin özellikleri” olarak da tanımlanmaktadır (Tekin,2017,s: 23). Dürüstlük değerinin edinilmesinde ailenin çocuğa söylediklerini yapması, sözlerini tutması, tutarlı davranışlar sergilemeleri çocukta güven hissi oluşumu bakımından önemlidir. Çocuk için ailesini ilk rol modelidir ve aile bireyleri olan anne ve babanın davranışlarıyla, söyledikleriyle değerler zihinde yer edinmeye, özümsemeye başlar. Durum çocukta sağlıklı bağlanmaya, güven hissi oluşturacaktır. Eğer aile bireyleri davranışlarında ve söylediklerinde tutarsızlık gösteriyor ve verilen sözler tutulmuyorsa çocukta yalan söyleme, güvensizlik oluşturacaktır. Zorda kaldığı her an yalan söylemekten kaçınmayacaktır. Aile çocuktaki olumsuz davranışları gördüğünde ve cezalandırdığında, çocukta güven eksikliği, yalan söyleme ve başka olumsuz davranışlar sergilenmeye başlanacağı ve değerleri öğrenme konusunda olumsuz etkilenme olabilir ve bu durum değerler konusunda engelleyicidir.

2.2.7.1.4. Dostluk /Arkadaşlık

Çocuk için ilk arkadaşları annesi, babası ve kardeşleridir. Anne, baba ve kardeşleri ile kurduğu bu ilk arkadaşlık deneyimi çocuğun sonraki arkadaşlık deneyimlerinin de temelini atacak ve yol gösterici olacaktır. Çoğunlukla oyun yoluyla kurulan bu ilk arkadaşlık deneyimi çocuk için hayata dair pek çok kural, beceri ve rutini öğrenme fırsatı sağlayacaktır (Sapsağlam, 2016, s:55).

Okul öncesi dönemde çocuklara; arkadaşlık kurma; çevresindekilerle arkadaşlık önermesi; kendiliğinden arkadaşlarının oyuna ve etkinliklerine dâhil olması; arkadaşlarıyla iletişim kurmalarına; arkadaşlarıyla karşılaştıklarında selamlamalarına; arkadaşlarının haklarına sayı duyma ve arkadaşlarının haklarını koruma bilinci kazandırılabilir (Sapsağlam, 2016, s:55-56).

2.2.7.1.5. İşbirliği

İşbirliğinde, grup üyelerinin ortak bir amaç için, bir araya gelerek ve etkili iletişim becerilerini kullanarak çalışmaları söz konusudur (Tekin, 2017, s:24). Kişilerin aynı amaç için başkalarıyla çalışarak enerjilerini birleştirmelerine işbirliği denir. İşbirliği sayesinde kişiler sonuca daha kolay ve daha hızlı bir biçimde ulaşabilir. İşbirliği yapan kişilerin hem paylaşımları hem de paylaşımlarının sonucu olarak sosyal hoşlanma düzeyleri yükselmektedir (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2009, s:14).

Okul öncesi dönemde çocuklara; başkalarına işbirliği teklif etme ve kendisine işbirliği teklif edildiğinde kabul etme; grup etkinliklerinde iş bölümü yapma ve yapılan iş bölümüne uyma; işbirliği içerisinde bir işi tamamlama şeklinde işbirliği bilinci kazandırılabilir (Sapsağlam, 2016, s:56).

2.2.7.1.6. Paylaşım

Temel olarak, yardımlaşma, başka birinin ihtiyacını tespit ederek bu ihtiyaca yönelik yükünüm hafifletmek; paylaşma, başka birine fayda sağlamak için kendi kaynağından fedakârlık etmek; rahatlatma, duygusal yönden stres yaşayan birine gösterilen ilgi olarak tanımlanabilir (Şen, 2018, s:1).

Birey, değerlerle ilgili bilgileri yaşamı boyunca öğrenir; ancak değerlerle ilgili ilk bilgileri erken çocukluk döneminde kazanmaya başlar (Ogelman ve Sarıkaya, 2015).

Erken dönemde uygulanacak programlar aracılığıyla çocukların çevresindeki bireyler ile sağlıklı iletişim kurması, kendi duygularını ifade edebilmesi ve karşısındaki kişilerin duygularını anlayabilmesi, paylaşma, işbirliği, yardımlaşma gibi olumlu sosyal becerileri geliştirmesi hedeflenmelidir (Şen, 2018, s:3).

Değerler “davranış bütünü” olarak algılandığı belirtilmekte; eğitimcilerin değer eğitiminin toplumu birleştirme, bütünleştirme, bireyler arasında uyum ve ilişkilerin güçlendirilmesi gibi katkıları üzerinde durdukları görülmektedir (Balcı ve Yelken, 2010). Bryant ve Budd (1984) paylaşımın, küçük çocuklar için önemli bir sosyal davranış olduğunu düşünmektedir ve onlara göre çocukların akranları ile olumlu sosyal paylaşımları interaktif oyun ile ayrılmaz. Dolayısıyla çocukların bu davranışı gerçekleştirebilmeleri için öğrenmeleri gerekmektedir. Paylaşmak, doğuştan kazanılmış bir davranış değildir ve çocuklar zamanla bu değeri kazanırlar. 4 yaşındaki benmerkezcilik davranışlarda bulunan çocuk 5-6 yaşlarında çevresiyle sosyalleşmesi sonucu paylaşmayı öğrenir (Sözkesen, 2015).

2.2.7.1.7. Diğer değerler

Çocuğun hayatında etkili olan ve erken dönemlerde doğru verilirse, çocuğun sağlıklı kişiliğe sahip bir birey olmasında ileriki süreçte mutlu, insani ilişkilerinin kuvvetli olmasına ve başarılı olmasına katkıda bulunacak diğer değerler; sevgi, adalet, empati, barış, güven, yardımseverlik, nezaket, sabır, özgüven arasında yer almaktadır. Bu değerlerden bazıları şu şekilde açıklana bilinir:

Sevgi; İnsanı bir nesneye veya bir bireye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu (TDK, 2020). Diğer değerlerde olduğu gibi aile en önemli öğrenme kaynağıdır. Sevgi ortamında yetişen çocuklar insanlara ve canlı varlıklara karşı aynı duyguları hisseder. Bu değerlerin bazılarını aşağıda açıklanmaktadır:

Adalet; Yapılan işin hakkını vermek, eşit ve denk davranmak gibi birçok kavramı kapsamaktadır (Yaman,2012).

Empati; Bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin hislerini ve fikirlerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu davranışı karşı tarafa iletmesidir (Dökmen, 2002, s:135).

Sabır; Zorluk ve sıkıntı içinde bulunan kişinin, öfke duygusunu kontrol ederek, sakinlikle içinde bulunduğu durumu idare edebilme yeteneğidir. Kişinin doğuştan getirdiği bir beceri olmayıp yaşanılan deneyimler sonucu zaman içinde öğrenilmektedir (Hökelekli, 2013).

Özgüven; Çocukların bağımsız karar vermeleri, kendilerini doğru ifade edebilmeleri, sorumluluk alabilmeleri için kendi yetenekleri ve güçlerinin farkında olmaları gerekmektedir. Çocuğun özgüvene sahip bir birey olması için üzerinde baskı kurulmaması ve çocuğun sergilediği olumsuz davranışları yerine doğru davranışları üzerinde durarak disipline edilmelidir (Güler, 2014).



3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır (Karasar,2012, s:81).

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, okul öncesi değerler ölçeği (aile – öğretmen formu) üzerindeki değişkenlere göre ve birbirleriyle olan ilişkilerine göre inceleneceği için, araştırmanın modeli ilişkisel tarama modeli olarak seçilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2019-2020 eğitim - öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakası’nda bulunan Beykoz, Kadıköy ve Ümraniye İlçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve onların hizmet verdiği çocukların aileleriyle çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarında yer alan öğretmen ve çocukların ailelerinin seçilmesinde izlenen yollar aşağıda açıklanmıştır.

Çalışma grubunun seçiminde, uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacılar katılımcıları ulaşması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Araştırmacıya yakın bir okulun araştırma için seçilmesi, öğrenciler üzerinde araştırma yapmasıdır (Baydar, Gül ve Akçil, 2007).

Çalışma Grubu 1: Bu grup araştırmanın yürütüldüğü 12 okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 30 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde gönüllülük esası temele alınmıştır. Aşağıda öğretmen özelliklerine ait kişisel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretmenin demografik özellikleri

Değişkenler (n= 30)		n	%
Cinsiyet	Kadın	30	100
	Erkek	0	0
Eğitim	Lise	2	6,67
	Ön Lisans	5	16,67
	Lisans	23	76,67
	Lisansüstü	0	0
	Özel Okul	5	16,70
Çalışılan Eğitim Kurumu	Devlet Okulu	25	83,30
	20 ve altı	19	63,30
Sınıf Mevcudu	20 ve üzeri	11	36,70
	4 yaş	1	3,33
Eğitim Verilen Yaş Grubu	5 yaş	8	26,67
	4-5 yaş	8	26,67
	6 yaş	1	3,33
	5-6 yaş	9	30,00
	4-5-6 yaş	3	10,00
	Evet	12	40,00
Eğitim hayatınızda değerler eğitime yönelik aldığınız bir ders var mıydı?	Hayır	18	60,00
	Evet	9	30,00
Değerler eğitime yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı?	Hayır	21	70,00
	Katılıyorum	29	96,67
Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitime yardımcı olur.	Kararsızım	0	0
	Katılmıyorum	1	3,33
	Katılıyorum	6	20,00
Okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremez.	Kararsızım	7	23,33
	Katılmıyorum	17	56,67
	Katılıyorum	6	20,00

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadındır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden % 76,67'si lisans mezunudur. Katılımcılardan % 83,30'u devlet okulunda çalışmaktayken, % 16,70'i ise özel okulda çalışmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf mevcutları % 63,30 ile 20 kişi altıdır. Eğitim verilen yaş grubunda ise 5-6 yaş % 30 ile en büyük paya sahiptir. Katılımcılardan % 40'ı eğitim hayatında değerler eğitime yönelik ders almıştır.

Değerler eğitime yönelik hizmet içi eğitim alanlar % 30, hizmet içi eğitim almayanlar %70'dir. 30 katılımcıdan % 96,67'si okul öncesi eğitim kurumunun, çocuğun değerler eğitime yardımcı olduğunu düşünmektedir. Okul öncesi

eğitimcisinin, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitimi verebileceğine katılanlar %20,00 kişi, katılmayanlar %56,67'si kişi olup, % 23,33'ü kişi kararsız olduğunu belirtmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin yaş ve çalışma süresi istatistikleri

Değişkenler (n= 30)	Ort. $\pm$ SS	Min-Max
Yaş	38,00 $\pm$ 8,80	24-58
Çalışma Süresi	13,63 $\pm$ 7,28	1-29

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları ortalaması 38 yıl, standart sapması ise 8,80'dir. Katılımcıların yaşları 24 ile 58 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin çalışma süreleri ortalaması ise 13,63 yıl, standart sapması ise 7,28'dir. Katılımcıların çalışma süreleri ise 1 ile 29 yıl arasındadır.

Çalışma Grubu 2: Bu grupta toplam 253 aileden çocukları ve değerler eğitimi hakkında çalışılmıştır. Bu grup 230 kadın, 23 erkek aileden oluşmaktadır. Aşağıda çalışma grubundaki çocukların anne ve babalarına ait bilgilere yer verilmiştir. Ailelerin seçiminde gönüllülük esası temele alınmıştır. Aşağıda ailelerin özelliklerine ait kişisel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3: Aile demografik özellikler

Değişkenler (n=253)		n	%
Cinsiyet	Kadın	230	90,90
	Erkek	23	9,10
Eğitim	İlköğretim	45	17,80
	Lise	86	34,00
	Lisans	86	34,00
	Lisansüstü	24	9,50
	Ön lisans	12	4,70
Meslek	Ev Hanımı	118	46,60
	Serbest Meslek	29	11,50
	Memur	17	6,70
	Diğer	89	35,20
Gelir Düzeyi	Düşük	21	8,30
	Orta	197	77,90
	Yüksek	35	13,80
Ailede O.Ö.E. Eğitim Alan Çocuk Sayısı	1	245	96,80
	2	8	3,20
Yakınlık	Anne	226	89,30
	Baba	22	8,70
	Diğer	5	2,00
Değerler eğitime yönelik ders/kurs	Evet	44	17,40
	Hayır	209	82,60
Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitime yardımcı olur.	Katılıyorum	215	85,00
	Kararsızım	30	11,90
	Katılmıyorum	8	3,2
Okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremez.	Katılıyorum	29	11,50
	Kararsızım	55	21,70
	Katılmıyorum	169	66,80

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi değerler ölçeği aile formunda 253 kişiye anket uygulanmıştır. Ankete katılım gösteren 253 kişiye ait tanımlayıcı istatistikler tabloda sunulmuştur. Araştırmaya katılan ailelerin % 90,90'ı Kadın, % 9,10'u Erkeklerden oluşmaktadır. Ailelerin eğitim düzeylerine bakıldığında % 34,00'ı Lise ve Lisan mezunu, % 17,80'ni İlköğretim mezunu olup, % 9,50 Lisansüstü, % 4,70'i Ön lisans mezunudur. Katılım sağlayan 253 ailenin % 46,60'ının ev hanımı, % 35,20 farklı meslek yaptıklarını belirtirken, % 11,50'si serbest meslek, % 6,70'i memur 'dur.

Ailelerin gelir düzeyi onlu likert tipi ve gelir düzeylerini 1 ile 10 arasında puanlamaları istenmiştir. 1-2-3 olarak puanlayanlar düşük gelir düzeyine sahip, 4-5-6-7 olarak puanlayanlar orta düzey gelire sahip iken 8-9-10 olarak puanlayanlar yüksek gelirli olarak belirlenmiştir. Ailelerin gelir düzeyine bakıldığında % 8,30'u gelir düzeyi düşük, % 77,90'ı orta gelir, % 13,80 yüksek gelirli olarak belirtmiştir.

Katılım sağlayan 253 ailenin okul öncesi eğitim alan çocuk sayısının % 96,80 (1 çocuk) , aynı aileden okul öncesi eğitim alan (2 çocuk) % 3,20'dir. Katılım sağlayan 253 ailenin okul öncesi çocuğuna yakınlığına bakıldığında %89,30'u anne, % 8,70'i baba, % 2,00'ı yakınlıkları kısmında diğer seçeneğini işaretlemişlerdir.

Katılım sağlayan 253 ailenin, % 82,60'ı "hayır" diyerek değerler eğitimine yönelik ders / kurs almadıklarını belirtirken, % 17,40'ı "evet" diyerek değerler eğitimine yönelik ders / kurs aldıklarını belirtmişlerdir.

Ailelere yöneltilen "Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur." sorusuna katılan % 85,00, katılmayanlar % 3,2 olup, % 11,90'ı kararsız olduğunu belirtmiştir. Ailelere yöneltilen "Okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremez." sorusuna katılan % 11,50, katılmayanlar % 66,80 olup, % 21,70'i kararsız olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4: Katılan ebeveynlerin yaş istatistikleri

Değişken (n=253)	Ortalama	St. Sapma	Min-Max
Yaş	35,51	4,86	19-56

Tablo 4 incelendiğinde, katılım sağlayan ebeveynlerin yaş ortalamaları 35,51'dir. Yaşları 19 ile 56 arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada aile ve öğretmen demografik bilgi formu, Karakter Eğitimi Yetkinlik Ölçeği ve Okul Öncesi Değerler Ölçeği (Aile ve Öğretmen formu) kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu hazırlanmadan önce konu ile ilgili literatür taraması yapılarak muhtemel sorular tespit edilmiş, uzman görüşüne başvurularak sorular düzenlenmiştir. Anketin pilot uygulaması araştırmaya dahil edilmeyen 10 okul öncesi öğretmeni ve 30 veli üzerinde gerçekleştirilmiş, uygulama sonunda veri toplama aracında anlaşılamayan veya karışıklık oluşturabilecek soru olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demografik Bilgi Formunda yer alan sorular şu şekildedir; Öğretmenlere cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul türü, çalıştıkları kurum türü, sınıf mevcudu, kıdemleri, eğitim verdiği yaş grubu, değerler eğitime yönelik değişkenler ile ilgili bilgileri saptamaya yönelik 11 soru sorulmuştur. Aile bilgi formunda da cinsiyet, yaşları, çocuk ile yakınlığı, mezun oldukları okul türü, mesleği, okul öncesi eğitim alan çocuk sayısı, gelir düzeyi, değerler eğitime yönelik değişkenler ile ilgili bilgileri saptamaya yönelik 10 sorudan oluşmaktadır. Ailelerin gelir düzeyleri onlu likert tipi ve 1,2,3 düşük, 4,5,6,7 orta, 8,9,10 yüksek gelir düzeyi olarak gruplandırılmıştır.

3.3.2. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)

Milson ve Mehlig tarafından geliştirilen “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)” Milson ve Ekşi (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışması iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Birinci aşamada Türkçe formu geliştirilmiştir. İkinci aşamada ise, güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe Türkçe isim olarak “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)” adı verilmiştir. Ölçek anlamına gelen skala kelimesi ölçeğin kısa adının akılda tutulması için tercih edilmiştir. Ölçek, yansız örnekleme yoluyla seçilen 145 öğretmene uygulanmıştır.

Ölçeğe ait yapılan güvenirlik çalışmasında, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı “Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)” boyutu için .8295, “Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)” boyutu için .6240 olarak hesaplanmıştır. Ölçek beşli likert tipi ve olumsuz maddeler ters puanlanmış olup, madde seçenekleri ise Kesinlikle Katılmıyorum (bir puan), Katılmıyorum (iki puan), Kısmen Katılıyorum (üç puan), Katılıyorum (dört puan), Kesinlikle Katılıyorum (beş puan) şeklindedir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 120, en düşük puan 24 ve ölçekten alınabilecek ortalama 72 puandır.

Yapılan araştırmada ölçek, uygun örnekleme yoluyla seçilen 30 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları KÖY boyutu için 0,612, GÖY boyutu için 0,429 ve KEYİS için 0,703 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam puan güvenirlik katsayısı .7 seviyesinin üzerindedir. Alt ölçeklerde güvenirlik değerleri daha düşüktür.

3.3.3. Okul Öncesi Değerler Ölçeği (OÖDÖ)

Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilmiş “Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile ve Öğretmen Formunun Geçerlilik ve Güvenirlilik” bir ölçektir. Üç ayrı formdan oluşmaktadır. Bu formlardan Aile ve Öğretmen kısmı araştırmada kullanılmıştır. Formlar bağımsız kullanılabildiği gibi birlikte de kullanılabilir. Aile formu ve öğretmen formu toplam 30’ar maddeden oluşan 3’lü likert tarzı ölçeklerdir. Oluşturulan maddelerde davranışı gösterme sıklık oranlarına göre evet, bazen, hayır seçenekleri yer almaktadır. Ölçeğin formunda saygı, sorumluluk, dürüstlük, işbirliği, paylaşım/eşitlik, dostluk/arkadaşlık değerlerini ölçebilecek şekilde hazırlanmıştır. Öğretmen ve ailelerin maddelere verdiği cevaplardan evet seçeneğine 2, bazen seçeneğine 1, hayır seçeneğine 0 puan verilmiştir. Olumsuz maddeler için ters puanlama yapılmıştır.

Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilmiş bu ölçekte: Öğretmen formunun Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.79; aile formunun ise 0.77 bulunmuştur. Öğretmen formunun Bartlett's Sphericity testi x2 değeri 1.587, $p < 0.001$; aile formunun ise x2 değeri 1.564, $p < 0.001$ olarak hesaplanmıştır. Testi yarılama yöntemine göre öğretmen formunun güvenirlik katsayısı .86; aile formunun .84'dür. Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı öğretmen formu için .91; aile formunun .89 olarak bulunmuştur.

Yapılan araştırmada okul öncesi değerler ölçeği aile formu için alt boyut ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirliği Sorumluluk alt boyut ölçeği için 0,454, Saygı alt boyut ölçeği için 0,194, İşbirliği alt boyut ölçeği için 0,214, Dürüştlük alt boyut ölçeği için 0,362, Dostluk alt boyut ölçeği için 0,416, Paylaşım alt boyut ölçeği için 0,546, Aile genel değerler düzeyi ölçeği 0,728 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı güvenirlik katsayısı .7 seviyesinin üzerindedir. Alt ölçeklerde güvenirlik değerleri daha düşüktür.

Okul öncesi değerler ölçeği öğretmen formu için alt boyut ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirliği Sorumluluk alt ölçeği için 0,788, Saygı alt ölçeği için 0,649, İşbirliği alt ölçeği için 0,656, Dürüştlük alt ölçeği için 0,624, Dostluk alt ölçeği için 0,554, Paylaşım alt ölçeği için 0,565, Öğretmen genel değerler düzeyi ölçeği 0,880 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı ve sorumluluk alt ölçek puanlarının güvenirlik katsayıları .7 seviyesinin üzerindedir. Diğer alt ölçeklerde güvenirlik değerleri daha düşüktür.

3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplama süreci aşamasından önce, konuyla ilgili ölçekler ve demografik bilgi formları incelenmiştir. Ölçeklerin ön çalışması araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra danışmana takdim edilmiştir. Danışmanın yaptığı ön incelemeden sonra bazı düzeltme tavsiyeleriyle birlikte maddelerin gözden geçirilmesi için iade etmiştir. Yapılan düzeltme ve düzenlemelerden sonra maddeler tekrar incelenmek üzere danışmana sunulmuştur. Araştırmada kullanılması için iki ölçekte karar kılınmıştır. Bu araçlardan biri Milson ve Mehlig tarafından geliştirilen “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)” Milson ve Ekşi (2003) tarafından Türkçe uyarlaması diğer ölçek ise Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilmiş “Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile ve Öğretmen Formunun Geçerlilik ve Güvenirlilik” ölçeğidir. Son olarak danışman ile birlikte sorular ve uygulama üzerinde tartışmalar yapılmak suretiyle yeni bir şekil ve içerik kazandırıldıktan sonra araştırma kapsamına alınmayan dört okulda ön uygulama yapılmıştır. İlk uygulamanın amacı, ölçme aracının güvenirlik ve tutarlılığını belirlemektir.

Toplamda 10 okul öncesi öğretmeni ve 30 aileye yapılan ön uygulama sonucunda net anlaşılamayan ya da ölçme tekniği açısından uygun olmadığı, anlaşılmayan sorular ve maddeler tespit edilmeye çalışılmış, bu alanda araştırma yapmış kişilerin ve tez danışmanının da yardımıyla veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir.

Verileri toplama sürecinin başlaması için tez çalışması ile ilgili 2019 / 512 sayılı “Etik Kurul İzni” alınmıştır. T.C. İstanbul Valiliğinin ve Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 2020 /1062382 sayılı “T.C. İstanbul Valiliği” izin alınmıştır.

Veri toplama araçları, 2019–2020 eğitim öğretim yılında okullara gidilerek okul idaresi ve öğretmenlerle araştırmanın amacı, içeriği ile ilgili gerekli görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler tarafından “Öğretmen Demografik Bilgi Formu”, “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası” ve “Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu” doldurulmuştur. Öğretmenlerin belirlediği çocukların ailelerine ulaştırılarak “Aile Demografik Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formu” doldurmaları istenmiştir. Aileler Gönüllü Olur Formu ile bilgilendirilmiştir.

Araştırma verileri 12.02.2020 itibariyle 1ay süresince 13.03.2020 tarihine kadar sürmüştür. Araştırmacı tarafından formların bırakıldığı okullara gidilerek doldurulan formlar toplanmıştır. Araştırmacı tarafından ölçek ve anketler kontrol edilerek öğretmen ve aile formlarında eksik bilgilerin bulunduğu formlar araştırmaya dahil edilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan verilerin analizi SPSS 25 programı kullanılarak yapılmıştır. Toplanan verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, yüzde ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Kullanılan ölçeklerin güvenilirliği için Cronbach Alpha testi kullanılmıştır.

Genel ve alt ölçekler puanlarının dağılımları üzerinde Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak normal dağılıma uygunlukları sınanmıştır. Normal dağılıma uyan değişkenler için parametrik (ANOVA, t-test), normal dağılıma uymayan değişkenler için parametrik olmayan (Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U) sınamalar kullanılarak gruplar arası farklılıklar incelenmiştir.

Puanlar arasında ilişkiyi ölçek için korelasyon yöntemleri uygulanmıştır. Normal dağılıma uyan değişkenler arasında Pearson korelasyonu uygulanırken, normal dağılıma uymayan değişkenler için Spearman korelasyonu uygulanmıştır.



4. BULGULAR

Araştırma raporunun bu bölümünde, araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerine ilişkin bilgilere, bu çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.1. Karakter Eğitim Yetkinlik İnancına İlişkin Bulgular

Tablo 5'te Karakter Eğitim Yetkinlik İnancının genel ve alt boyutların normal dağılıma uygunluğu sınanmıştır. Bunun için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır.

Tablo 5: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı alt puanlarının normal dağılımının uygunluğu		
Değişkenler (n=30)	İstatistik Değeri	p
Karakter Eğitimi Yetkinliği	0,152	0,074
Kişisel Öğretim Yetkinliği	0,152	0,077
Genel Öğretim Yetkinliği	0,118	0,200

Tablo 5 incelendiğinde, Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeğinde (KEYİS) ve alt boyut puanlarına yönelik normallik analizi için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Sınamalar sonrası karakter eğitimi yetkinliği genel boyutu ve alt boyutları normal dağılıma uygunluk göstermektedir. Bu nedenle parametrik yöntemler kullanılacaktır.

4.1.1. Birinci araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı ve alt boyutlarının; yaşı, kıdemi, çalıştığı okul türü ve sınıf mevcudunun etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla analizler yapılmıştır.

Tablo 6: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin yaşıyla ilişkisi olup - olmadığını belirlemek üzere yapılan Spearman korelasyon sınaması sonucu

Değişkenler (n=30)	Yaş	
Karakter Eğitimi Yetkinliği	r	-0,071
	p	0,709
Kişisel Öğretim Yetkinliği	r	-0,096
	p	0,615
Genel Öğretim Yetkinliği	r	-0,112
	p	0,556

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşları ile Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ve Kişisel Öğretim Yetkinliği Genel Öğretim Yetkinliği alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki ($p>,05$) bulunmamaktadır.

Tablo 7: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin çalışma süresiyle ilişkisi olup - olmadığını belirlemek üzere yapılan Spearman korelasyon sınaması sonucu

Değişkenler (n=30)	Çalışma Süresi	
Karakter Eğitimi Yetkinliği	r	-0,175
	p	0,356
Kişisel Öğretim Yetkinliği	r	-0,206
	p	0,275
Genel Öğretim Yetkinliği	r	-0,118
	p	0,535

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma sürelerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ve Kişisel Öğretim Yetkinliği, Genel Öğretim Yetkinliği alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki ($p>,05$) bulunmamaktadır.

Tablo 8: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi sonucu

Ölçek	Okul Türü	n	Ortalama	İstatistik	p
Karakter Eğitimi Yetkinliği	Özel Okul	5	86,60	0,315	0,755
	Devlet Okulu	25	85,52		
	Toplam	30			
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Özel Okul	5	47,80	0,295	0,770
	Devlet Okulu	25	47,12		
	Toplam	30			
Genel Öğretim Yetkinliği	Özel Okul	5	38,80	0,215	0,832
	Devlet Okulu	25	38,40		
	Toplam	30			

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ve Kişisel Öğretim Yetkinliği, Genel Öğretim Yetkinliği alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki ($p>,05$) bulunmamaktadır.

Tablo 9: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf mevcuduna göre farklılaşıp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi sonucu

Ölçek	Sınıf Mevcudu	n	Ortalama	İstatistik	p
Karakter Eğitimi Yetkinliği	20 ve altı	19	85,16	-0,559	0,580
	20 ve üzeri	11	86,64		
	Toplam	30			
Kişisel Öğretim Yetkinliği	20 ve altı	19	47,68	0,694	0,494
	20 ve üzeri	11	46,45		
	Toplam	30			
Genel Öğretim Yetkinliği	20 ve altı	19	37,47	-2,009	0,054
	20 ve üzeri	11	40,18		
	Toplam	30			

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf mevcutlarının Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ve Kişisel Öğretim Yetkinliği, Genel Öğretim Yetkinliği alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.2. İkinci araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ve alt boyutları hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt vermek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genel ve alt boyut puanları ortalamaları

Değişkenler (n=30)	Ortalama	St. Sapma	Min-Max
Karakter Eğitimi Yetkinliği	85,70	6,89	72-101
Kişisel Öğretim Yetkinliği	47,23	4,63	39-58
Genel Öğretim Yetkinliği	38,46	3,73	29-44

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı puan ortalaması 85,70 olup standart sapması 6,89 olarak hesaplanmıştır. Kişisel Öğretim Yetkinliği alt boyutu puan ortalaması 47,23 olup standart sapması 4,63 olarak hesaplanmıştır. Genel Öğretim Yetkinliği alt boyutu puan ortalaması 38,46 olup standart sapması 3,73 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin alt boyut puanları incelendiğinde Kişisel Öğretim Yetkinliği puanlarının Genel Öğretim Yetkinliği puanlarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.3. Üçüncü araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Üniversitede değerler eğitime yönelik ders alan ile almayan öğretmenler Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla Bağımsız 2 grup t Testi uygulanmıştır. Bağımsız 2 grup t Testi sonucu Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik ders alıp - almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi sonucu

Ölçek	Ders	n	Ortalama	İstatistik	p
Karakter Eğitimi Yetkinliği	Evet	12	86,67	0,620	0,540
	Hayır	18	85,05		
	Toplam	30			
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Evet	12	48,25	0,980	0,335
	Hayır	18	46,56		
	Toplam	30			
Genel Öğretim Yetkinliği	Evet	12	38,42	-0,059	0,954
	Hayır	18	38,50		
	Toplam	30			

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik ders alıp almamasına göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ve Kişisel Öğretim Yetkinliği, Genel Öğretim Yetkinliği alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.4. Dördüncü araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerle almayan öğretmenler Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla Bağımsız 2 grup t Testi uygulanmıştır. 2 grup t Testi sonucu Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitim alıp - almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi sonucu

Ölçek	H. İçi Eğitim	n	Ortalama	İstatistik	p
Karakter Eğitimi Yetkinliği	Evet	9	86,33	0,324	0,748
	Hayır	21	85,42		
	Toplam	30			
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Evet	9	47,89	0,500	0,621
	Hayır	21	46,95		
	Toplam	30			
Genel Öğretim Yetkinliği	Evet	9	38,44	-0,021	0,983
	Hayır	21	38,47		
	Toplam	30			

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitim alıp almamasına göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ve Kişisel Öğretim Yetkinliği, Genel Öğretim Yetkinliği alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.5. Beşinci araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen “Okul öncesi eğitim kurumu çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur mu?” soruya yanıt vermek amacıyla yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Okul öncesi eğitim kurumu çocuğun değerler eğitimine yardımcı olma durum sonucu

Değişkenler (n=30)		n	%
Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur.	Katılıyorum	29	96,67
	Katılmıyorum	1	3,33

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumunun, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olacağını düşünen % 96,67’dir.

4.1.6. Altıncı araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremez.” fikrine katılan öğretmenlerle katılmayan öğretmenler Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla Bağımsız 2 grup t Testi yapılmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin “okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim veremez” düşüncesine katılanlara göre farklılaşp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi sonucu

Ölçek	Katılım Durumu	n	Ortalama	SD	F	p
Karakter Eğitimi Yetkinliği	Katılıyorum	6	89,00	2	1,310	0,286
	Kararsızım	7	82,86			
	Katılmıyorum	17	85,71			
	Toplam	30				
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Katılıyorum	6	50,17	2	1,571	0,226
	Kararsızım	7	46,29			
	Katılmıyorum	17	46,59			
	Toplam	30				
Genel Öğretim Yetkinliği	Katılıyorum	6	38,83	2	1,202	0,316
	Kararsızım	7	36,57			
	Katılmıyorum	17	39,12			
	Toplam	30				

Tablo 14 İncelendiğinde, okul öncesi öğretmeni, değerler eğitimi konusunda ebeveynlerden iyi eğitim verip - veremeyecekleri arasında Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ve Kişisel Öğretim Yetkinliği, Genel Öğretim Yetkinliği alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2. Okul Öncesi Değerler Ölçeğine İlişkin İlişkin Bulgular

4.2.1. Okul öncesi Değerler Ölçeği öğretmen düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 15’te Öğretmen Okul Öncesi Değerler Ölçeği genel ve alt boyutların normal dağılıma uygunluğu sınanmıştır. Bunun için Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır.

Tablo 15: Okul Öncesi Değerler Ölçeği alt puanlarının normal dağılımının uygunluğu

Değişkenler (n=30)	İstatistik Değeri	p
Sorumluluk	0,272	0,000
Saygı	0,173	0,022
İşbirliği	0,119	0,200
Dürüstlük	0,094	0,200
Dostluk /Arkadaşlık	0,156	0,061
Paylaşım / Eşitlik	0,232	0,000
Değerler Toplam	0,143	0,123

Tablo 15 incelendiğinde, Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyut puanlarına yönelik normallik analizi için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Sınamalar sonrası sorumluluk, saygı ve paylaşım alt boyut puanları normal dağılıma uygunluk göstermemekte, diğer alt boyutlar ise normal dağılıma uygunluk göstermektedir. Sorumluluk, saygı, paylaşım alt boyutları için parametrik olmayan yöntemler, diğer alt boyutlar için ise parametrik yöntemler kullanılacaktır.

4.2.2. Yedinci araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutlarının; yaşı, kıdemi, çalıştığı okul türü ve sınıf mevcudunun etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla Spearman Korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin yaşıyla ilişkisi olup - olmadığını belirlemek üzere yapılan Spearman korelasyon sınama sonucu

Ölçek	n	Yaş	
Sorumluluk	30	r	0,305
		p	0,102
Saygı	30	r	0,135
		p	0,476
İşbirliği	30	r	0,001
		p	0,995
Dürüstlük	30	r	-0,092
		p	0,630
Dostluk /Arkadaşlık	30	r	-0,252
		p	0,179
Paylaşım /Eşitlik	30	r	0,003
		p	0,986
Değerler Genel Düzeyi	30	r	0,004
		p	0,985

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşları ile Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki ($p>,05$) bulunmamaktadır.

Tablo 17: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t Testi ve Mann Whitney U testi sonucu

Ölçek	Okul Türü	n	Ortalama Sıra	İstatistik Değ.	p
Sorumluluk	Özel Okul	5	8,80	U=29,00	0,062
	Devlet Okulu	25	16,84		
	Toplam	30			
Saygı	Özel Okul	5	13,10	U=50,50	0,504
	Devlet Okulu	25	15,98		
	Toplam	30			
İşbirliği	Özel Okul	5	8,17	t=-0,874	0,390
	Devlet Okulu	25	8,61		
	Toplam	30			
Dürüstlük	Özel Okul	5	7,17	t=-0,380	0,707
	Devlet Okulu	25	7,44		
	Toplam	30			
Dostluk / Arkadaşlık	Özel Okul	5	9,64	t=1,573	0,127
	Devlet Okulu	25	9,17		
	Toplam	30			
Paylaşım / Eşitlik	Özel Okul	5	12,90	U=49,50	0,468
	Devlet Okulu	25	16,02		
	Toplam	30			
Değerler Genel Düzeyi	Özel Okul	5	50,14	t=-0,857	0,399
	Devlet Okulu	25	52,11		
	Toplam	30			

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 18: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin çalışma süresiyle ilişkisi olup - olmadığını belirlemek üzere yapılan Spearman korelasyon sınaması sonucu

Ölçek	n	Çalışma Süresi	
Sorumluluk	30	r	-0,006
		p	0,975
Saygı	30	r	-0,029
		p	0,879
İşbirliği	30	r	-0,200
		p	0,288
Dürüstlük	30	r	-0,318
		p	0,087
Dostluk /Arkadaşlık	30	r	-0,350
		p	0,058
Paylaşım / Eşitlik	30	r	-0,189
		p	0,318
Değerler Genel Düzeyi	30	r	-0,220
		p	0,244

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma süreleri ile Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki ($p>,05$) bulunmamaktadır.

Tablo 19: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi ve Mann-Whitney U testi sonucu

Ölçek	Sınıf Mevcudu	n	Ortalama Sıra	İstatistik Değ.	p
Sorumluluk	20 ve altı	19	15,08	U=96,50	0,730
	20 ve üzeri	11	16,23		
	Toplam	30			
Saygı	20 ve altı	19	15,58	U= 103	0,948
	20 ve üzeri	11	15,36		
	Toplam	30			
İşbirliği	20 ve altı	19	8,59	t=0,384	0,704
	20 ve üzeri	11	8,44		
	Toplam	30			
Dürüstlük	20 ve altı	19	7,76	t=1,862	0,073
	20 ve üzeri	11	6,77		
	Toplam	30			
Dostluk / Arkadaşlık	20 ve altı	19	9,26	t=0,117	0,908
	20 ve üzeri	11	9,23		
	Toplam	30			
Paylaşım / Eşitlik	20 ve altı	19	15,68	U=101	0,880
	20 ve üzeri	11	15,18		
	Toplam	30			
Değerler Genel Düzeyi	20 ve altı	19	52,08	t=0,453	0,654
	20 ve üzeri	11	51,27		
	Toplam	30			

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf mevcutlarına göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyut puanları puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

4.2.3. Sekizinci araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt vermek amacıyla ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanları değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Okul Öncesi Değerler Ölçeği geneli ve alt boyut puanları

Ölçek	n	Ortalama	ss	Min-Max
Sorumluluk	30	8,89	0,99	6,36-10
Saygı	30	8,64	1,00	5,89-10
İşbirliği	30	8,54	1,02	5,78-10
Dürüstlük	30	7,40	1,46	4,11-10
Dostluk /Arkadaşlık	30	9,25	0,62	7,00-10
Paylaşım / Eşitlik	30	9,07	0,86	6,80-10
Değerler Toplam	30	51,78	4,68	39,33-60

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin değerler puan ortalaması 51,78 olup standart sapması 4,68 olarak hesaplanmıştır. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu ortalama puanları incelendiğinde, sorumluluk değerinin puanı (8,89), saygı değerinin puanı (8,64), işbirliği değerinin puanı (8,54), dürüstlük değerinin puanı (7,40), dostluk / arkadaşlık değerinin puanı (9,25), paylaşım / eşitlik değerinin puanı (9,07), ve toplam puanı (51,78) olduğu görülmektedir.

4.2.4. Dokuzuncu araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Üniversitede değerler eğitime yönelik ders alan ile almayan öğretmenler Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla Bağımsız 2 grup t Testi ve Mann Whitney U testi hesaplamalar yapılmıştır. Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik ders alıp - almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi ve Mann Whitney U testi sonucu

Ölçek	Ders	n	Ortalama Sıra	İstatistik	p
Sorumluluk	Evet	12	14,21	U= 92,50	0,511
	Hayır	18	16,36		
	Toplam	30			
Saygı	Evet	12	15,42	U=107,00	0,966
	Hayır	18	15,56		
	Toplam	30			
İşbirliği	Evet	12	8,48	t=-0,242	0,810
	Hayır	18	8,57		
	Toplam	30			
Dürüstlük	Evet	12	7,38	t=-0,039	0,969
	Hayır	18	7,40		
	Toplam	30			
Dostluk /Arkadaşlık	Evet	12	9,30	t=0,322	0,750
	Hayır	18	9,22		
	Toplam	30			
Paylaşım / Eşitlik	Evet	12	13,88	U= 88,50	0,407
	Hayır	18	16,58		
	Toplam	30			
Değerler Genel Düzeyi	Evet	12	51,36	t=-0,401	0,692
	Hayır	18	52,07		
	Toplam	30			

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik ders alıp almamasına göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.5. Onuncu araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Değerler eğitime yönelik hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerle almayan öğretmenler Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla Bağımsız 2 grup t Testi ve Mann Whitney U testi hesaplamalar yapılmıştır. Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik hizmet içi eğitim alıp - almama durumuna göre farklılaşıp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız 2 grup t testi ve Mann Whitney U testi sonucu

Ölçek	Hizmet İçi Eğitim	n	Ortalama Sıra	İstatistik	p
Sorumluluk	Evet	9	13,61	U=77,50	0,441
	Hayır	21	16,31		
	Toplam	30			
Saygı	Evet	9	12,72	U=69,50	0,257
	Hayır	21	16,69		
	Toplam	30			
İşbirliği	Evet	9	8,03	t=-1,855	0,074
	Hayır	21	8,75		
	Toplam	30			
Dürüstlük	Evet	9	7,20	t=-0,482	0,633
	Hayır	21	7,48		
	Toplam	30			
Dostluk /Arkadaşlık	Evet	9	9,33	t=0,429	0,671
	Hayır	21	9,22		
	Toplam	30			
Paylaşım / Eşitlik	Evet	9	12,39	U=66,50	0,204
	Hayır	21	16,83		
	Toplam	30			
Değerler Genel Düzeyi	Evet	9	50,04	t=-1,358	0,185
	Hayır	21	52,53		
	Toplam	30			

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin değerler eğitime yönelik hizmet içi eğitim almamasına göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.6. On birinci araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremez.” fikrine katılan öğretmenlerle katılmayanlar öğretmenler Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla Anova ve Kruskal-Wallis Testi analizi uygulanmıştır. Anova ve Kruskal-Wallis Testi analizi Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerinin "okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim veremez" düşüncesine katılanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Anova ve Kruskal-Wallis test sonucu

Ölçek	Katılım Durumu	n	Ortalama Sıra	SD	İstatistik Değ.	p
Sorumluluk	Katılıyorum	6	12,33	2	X ² =1,081	0,583
	Kararsızım	7	17,21			
	Katılmıyorum	17	15,91			
	Toplam	30				
Saygı	Katılıyorum	6	16,75	2	X ² =0,372	0,830
	Kararsızım	7	16,50			
	Katılmıyorum	17	14,65			
	Toplam	30				
İşbirliği	Katılıyorum	6	8,29	2	F=0,330	0,722
	Kararsızım	7	8,44			
	Katılmıyorum	17	8,66			
	Toplam	30				
Dürüstlük	Katılıyorum	6	7,35	2	F=0,364	0,698
	Kararsızım	7	7,00			
	Katılmıyorum	17	7,57			
	Toplam	30				
Dostluk /Arkadaşlık	Katılıyorum	6	9,32	2	F=0,444	0,646
	Kararsızım	7	9,05			
	Katılmıyorum	17	9,31			
	Toplam	30				
Paylaşım / Eşitlik	Katılıyorum	6	11,50	2	X ² =1,612	0,447
	Kararsızım	7	15,86			
	Katılmıyorum	17	16,76			
	Toplam	30				
Değerler Genel Düzeyi	Katılıyorum	6	50,75	2	F=0,308	0,737
	Kararsızım	7	51,25			
	Katılmıyorum	17	52,37			
	Toplam	30				

Tablo 23 incelendiğinde, okul öncesi öğretmeni, değerler eğitimi konusunda ebeveynlerden iyi eğitim verip - veremeyecekleri arasında değerler genel ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.7. Okul Öncesi Değerler Ölçeği öğrenci düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 24'te Öğretmen Okul Öncesi Değerler Ölçeği genel ve alt boyutların normal dağılıma uygunluğu sınanmıştır. Bunun için Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır.

Tablo 24: Okul Öncesi Değerler Ölçeği puanlarının normal dağılımının uygunluğu için uygulanan Kolmogorov - Smirnov testi sonucu

Değişkenler (n=253)	İstatistik Değeri	p
OÖDÖ AİLE	0,072	0,003
Aile Sorumluluk alt boyutu	0,121	0,000
Aile Saygı alt boyutu	0,145	0,000
Aile İşbirliği alt boyutu	0,190	0,000
Aile Dürüstlük alt boyutu	0,183	0,000
Aile Dostluk alt boyutu	0,334	0,000
Aile Paylaşım alt boyutu	0,192	0,000
OÖDÖ ÖĞRETMEN	0,110	0,000
Öğretmen Sorumluluk alt boyutu	0,243	0,000
Öğretmen Saygı alt boyutu	0,238	0,000
Öğretmen İşbirliği alt boyutu	0,200	0,000
Öğretmen Dürüstlük alt boyutu	0,126	0,000
Öğretmen Dostluk alt boyutu	0,329	0,000
Öğretmen Paylaşım alt boyutu	0,278	0,000

Tablo 24 incelendiğinde, Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formu genel düzeyi ve alt boyutlarının hiçbirinin normal dağılıma uygunluk göstermediği görülmüştür. Bu nedenle tüm sınamalar parametrik olmayan yöntemlerle gerçekleştirilecektir.

Tablo 25: Okul Öncesi Değerler Ölçeği puanları

Değişkenler (n=253)	Ortalama	St. Sapma
OÖDÖ AİLE	47,37	5,88
Sorumluluk alt boyutu	6,15	2,07
Saygı alt boyutu	7,17	1,62
İşbirliği alt boyutu	7,92	1,10
Dürüstlük alt boyutu	8,18	1,51
Dostluk /Arkadaşlık alt boyutu	9,38	0,99
Paylaşım / Eşitlik alt boyutu	8,55	1,68
OÖDÖ ÖĞRETMEN	50,79	7,37
Sorumluluk alt boyutu	8,65	1,75
Saygı alt boyutu	8,52	1,71
İşbirliği alt boyutu	8,35	1,72
Dürüstlük alt boyutu	7,15	2,01
Dostluk /Arkadaşlık alt boyutu	9,21	1,24
Paylaşım / Eşitlik alt boyutu	8,90	1,53

Tablo 25 incelendiğinde, ailelerin okul öncesi değerler ortalama toplam puanları 47,37'dir. Sorumluluk alt boyutu 6,15; Saygı alt boyutu 7,17; İşbirliği alt boyutu 7,92; Dürüstlük alt boyutu 8,18; Dostluk/Arkadaşlık alt boyutu 9,38; Paylaşım/Eşitlik alt boyutu 8,55 bulunmuştur. Öğretmenlerin okul öncesi değerler ortalama toplam puanları 50,79; Sorumluluk alt boyutu 8,65; Saygı alt boyutu 8,52; İşbirliği alt boyutu 8,35; Dürüstlük alt boyutu 7,15; Dostluk/Arkadaşlık alt boyutu 9,21; Paylaşım/Eşitlik alt boyutu 8,90 bulunmuştur. Sorumluluk, saygı, işbirliği, paylaşım/eşitlik değerleri ve toplam puanlar açısından öğretmen puanlarının aile puanlarından daha yüksek olduğu, dostluk/arkadaşlık ve dürüstlük değeri açısından ise anlamlı farklılık görülmektedir.

4.2.8. On ikinci araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin değerler eğitimi yaklaşımlarında; cinsiyetin, yaşın, eğitim durumunun, mesleklerinin, okul öncesi eğitimi alan çocuk sayısının, yakınlık durumunun ve gelir düzeyinin etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla analizler yapılmıştır.

Tablo 26: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin cinsiyetine göre farklılaşıp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Man-Whitney U testi sonucu

Ölçek	Cinsiyet	n	Ortalama Sıra	İstatistik	p
Değerler Genel Düzeyi	Kadın	230	127,72	2480,00	0,621
	Erkek	23	119,83		
	Toplam	253			
Sorumluluk alt boyutu	Kadın	230	129,26	2125,00	0,116
	Erkek	23	104,39		
	Toplam	253			
Saygı alt boyutu	Kadın	230	126,78	2594,50	0,878
	Erkek	23	129,20		
	Toplam	253			
İşbirliği alt boyutu	Kadın	230	127,21	2597,00	0,881
	Erkek	23	124,91		
	Toplam	253			
Dürüstlük alt boyutu	Kadın	230	128,13	2385,00	0,426
	Erkek	23	115,70		
	Toplam	253			
Dostluk /Arkadaşlık alt boyutu	Kadın	230	126,21	2464,00	0,538
	Erkek	23	134,87		
	Toplam	253			
Paylaşım / Eşitlik alt boyutu	Kadın	230	126,26	2474,00	0,595
	Erkek	23	134,43		
	Toplam	253			

Tablo 26 incelendiğinde, ebeveynin cinsiyetine göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 27: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin yaşıyla ilişkisi olup - olmadığını belirlemek üzere yapılan Spearman korelasyon sınama sonucu

Ölçek	n	Yaş
Aile OÖDÖ Genel Düzeyi	253	r 0,024
		p 0,702
Sorumluluk alt boyutu	253	r 0,023
		p 0,721
Saygı alt boyutu	253	r -0,002
		p 0,974
İşbirliği alt boyutu	253	r 0,184
		p 0,003
Dürüstlük alt boyutu	253	r -0,020
		p 0,747
Dostluk /Arkadaşlık alt boyutu	253	r 0,047
		p 0,456
Paylaşım / Eşitlik alt boyutu	253	r -0,092
		p 0,143

Tablo 27 incelendiğinde, ebeveynlerin yaşı arasında Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları puanları ile ilişki olup olmadığı sınanmıştır. Ebeveynlerin yaşları ile yalnızca işbirliği alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmekte olup, aralarında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki ($r=0,184$) bulunmaktadır. Ebeveynlerin yaşları ile diğer boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 28: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin eğitim durumuna göre farklılaşıp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonucu

Ölçek	Eğitim	n	Ortalama Sıra	SD	X2	p
Değerler Genel Düzeyi	İlköğretim	45	122,73	4	0,296	0,990
	Lise	86	126,84			
	Lisans	86	127,52			
	Lisansüstü	24	131,96			
	Ön lisans	12	130,46			
	Toplam	253				
Sorumluluk alt boyutu	İlköğretim	45	134,02	4	1,445	0,836
	Lise	86	126,37			
	Lisans	86	127,64			
	Lisansüstü	24	124,10			
	Ön lisans	12	106,42			
	Toplam	253				

Tablo 28: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin eğitim durumuna göre farklılaşp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal -Wallis testi sonucu (devam)						
Saygı alt boyutu	İlköğretim	45	127,78	4	0,514	0,972
	Lise	86	128,34			
	Lisans	86	123,05			
	Lisansüstü	24	133,60			
	Ön lisans	12	129,58			
	Toplam	253				
İşbirliği alt boyutu	İlköğretim	45	122,42	4	2,823	0,588
	Lise	86	122,65			
	Lisans	86	126,33			
	Lisansüstü	24	145,42			
	Ön lisans	12	143,33			
	Toplam	253				
Dürüstlük alt boyutu	İlköğretim	45	107,93	4	5,452	0,244
	Lise	86	134,37			
	Lisans	86	131,59			
	Lisansüstü	24	114,69			
	Ön lisans	12	137,38			
	Toplam	253				
Dostluk /Arkadaşlık alt boyutu	İlköğretim	45	120,81	4	3,466	0,483
	Lise	86	120,79			
	Lisans	86	130,33			
	Lisansüstü	24	138,63			
	Ön lisans	12	147,63			
	Toplam	253				
Paylaşım / Eşitlik alt boyutu	İlköğretim	45	134,54	4	2,108	0,716
	Lise	86	126,89			
	Lisans	86	128,84			
	Lisansüstü	24	109,75			
	Ön lisans	12	120,83			
	Toplam	253				

Tablo 28 incelendiğinde, ebeveynin eğitim durumuna göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 29: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynlerin mesleklerine göre farklılaşıp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonucu

Ölçek	Meslek	n	Ortalama Sıra	SD	X2	p
Değerler Genel Düzeyi	Ev Hanımı	118	121,56	3	1,326	0,723
	Serbest	29	135,47			
	Meslek	17	131,56			
	Memur	89	130,59			
	Toplam	253				
Sorumluluk alt boyutu	Ev Hanımı	118	127,42	3	1,066	0,785
	Serbest	29	135,81			
	Meslek	17	135,09			
	Memur	89	122,03			
	Toplam	253				
Saygı alt boyutu	Ev Hanımı	118	126,29	3	0,230	0,973
	Serbest	29	122,45			
	Meslek	17	126,97			
	Memur	89	129,43			
	Toplam	253				
İşbirliği alt boyutu	Ev Hanımı	118	122,58	3	1,144	0,766
	Serbest	29	125,69			
	Meslek	17	136,47			
	Memur	89	131,47			
	Toplam	253				
Dürüstlük alt boyutu	Ev Hanımı	118	121,11	3	2,776	0,427
	Serbest	29	132,72			
	Meslek	17	114,15			
	Memur	89	135,40			
	Toplam	253				
Dostluk / Arkadaşlık alt boyutu	Ev Hanımı	118	118,76	3	5,671	0,129
	Serbest	29	125,19			
	Meslek	17	153,09			
	Memur	89	133,53			
	Toplam	253				
Paylaşım / Eşitlik alt boyutu	Ev Hanımı	118	126,61	3	4,103	0,251
	Serbest	29	149,05			
	Meslek	17	109,44			
	Memur	89	123,69			
	Toplam	253				

Tablo 29 incelendiğinde, ebeveynin mesleğine göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 30: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin gelir düzeyine göre farklılaşp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonucu

Ölçek	Gelir Düzeyi	n	Ortalama Sıra	SD	X2	p
Değerler Genel Düzeyi	Düşük	21	90,55	2	5,766	0,056
	Orta	197	129,79			
	Yüksek	35	133,14			
	Toplam	253				
Sorumluluk alt boyutu	Düşük	21	116,62	2	0,562	0,755
	Orta	197	128,54			
	Yüksek	35	124,54			
	Toplam	253				
Saygı alt boyutu	Düşük	21	111,81	2	1,250	0,535
	Orta	197	127,43			
	Yüksek	35	133,69			
	Toplam	253				
İşbirliği alt boyutu	Düşük	21	98,43	2	3,993	0,136
	Orta	197	128,70			
	Yüksek	35	134,60			
	Toplam	253				
Dürüstlük alt boyutu	Düşük	21	111,71	2	1,509	0,470
	Orta	197	127,05			
	Yüksek	35	135,91			
	Toplam	253				
Dostluk /Arkadaşlık alt boyutu	Düşük	21	102,88	2	3,432	0,180
	Orta	197	130,00			
	Yüksek	35	124,57			
	Toplam	253				
Paylaşım / Eşitlik alt boyutu	Düşük	21	102,19	2	2,980	0,225
	Orta	197	128,35			
	Yüksek	35	133,30			
	Toplam	253				

Tablo 30 incelendiğinde, ebeveynin gelir düzeyine göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 31: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveyni okul Öncesi eğitim alan çocuk sayısı göre farklılaşıp - farklılaşmadığını belirlemek üzere Yapılan Mann-Whitney U testi sonucu

Ölçek	Çocuk Sayısı	n	Ort. Sıra	İstatistik	p
Değerler Genel Düzeyi	1	245	126,66	897,00	0,683
	2	8	137,38		
	Toplam	253			
Sorumluluk alt boyutu	1	245	126,74	917,50	0,756
	2	8	134,81		
	Toplam	253			
Saygı alt boyutu	1	245	126,40	833,50	0,464
	2	8	145,31		
	Toplam	253			
İşbirliği alt boyutu	1	245	127,84	774,00	0,292
	2	8	101,25		
	Toplam	253			
Dürüstlük alt boyutu	1	245	126,22	788,50	0,335
	2	8	150,94		
	Toplam	253			
Dostluk /Arkadaşlık alt boyutu	1	245	126,83	938,50	0,817
	2	8	132,19		
	Toplam	253			
Paylaşım / Eşitlik alt boyutu	1	245	127,43	874,00	0,589
	2	8	113,75		
	Toplam	253			

Tablo 31 incelendiğinde, ebeveynin okul öncesi eğitim alan çocuk sayısı açısından Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 32: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların katılımcının yakınlığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonucu

Ölçek	Yakınlığı	n	Ort. Sıra	SD	X ²	P
Değerler Genel Düzeyi	Anne Baba Diğer Toplam	226 22 5 253	127,62 121,18 124,70	2	0,161	0,923
Sorumluluk alt boyutu	Anne Baba Diğer Toplam	226 22 5 253	127,92 107,64 170,60	2	3,425	0,180
Saygı alt boyutu	Anne Baba Diğer Toplam	226 22 5 253	127,65 118,61 134,60	2	0,374	0,829
İşbirliği alt boyutu	Anne Baba Diğer Toplam	226 22 5 253	128,20 126,27 75,80	2	2,721	0,256
Dürüstlük alt boyutu	Anne Baba Diğer Toplam	226 22 5 253	128,73 119,86 80,30	2	2,493	0,288
Dostluk alt boyutu	Anne Baba Diğer Toplam	226 22 5 253	126,24 144,82 82,80	2	4,080	0,130
Paylaşım alt boyutu	Anne Baba Diğer Toplam	226 22 5 253	125,50 137,05 150,60	2	1,112	0,573

Tablo 32 incelendiğinde, ebeveynin yakınlığı açısından Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.9. On üçüncü araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Değerler eğitime yönelik seminer veya kurs alan ebeveynler ile almayanlar arasında Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 33 sunulmuştur.

Tablo 33: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin değerler eğitime yönelik kurs alıp - almamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonucu

Ölçek	Kurs	n	Ortalama Sıra	İstatistik	p
Değerler Genel Düzeyi	Evet	44	113,70	4013,00	0,184
	Hayır	209	129,80		
	Toplam	253			
Sorumluluk alt boyutu	Evet	44	122,00	4378,00	0,614
	Hayır	209	128,50		
	Toplam	253			
Saygı alt boyutu	Evet	44	105,53	3653,50	0,029
	Hayır	209	131,52		
	Toplam	253			
İşbirliği alt boyutu	Evet	44	123,70	4453,00	0,732
	Hayır	209	127,69		
	Toplam	253			
Dürüstlük alt boyutu	Evet	44	118,17	4209,50	0,367
	Hayır	209	128,86		
	Toplam	253			
Dostluk alt boyutu	Evet	44	130,38	4449,50	0,702
	Hayır	209	126,29		
	Toplam	253			
Paylaşım alt boyutu	Evet	44	118,88	4240,50	0,400
	Hayır	209	128,81		
	Toplam	253			

Tablo 33 incelendiğinde, ebeveynin değerler eğitime yönelik kurs alıp almamasına göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutları arasında yalnızca saygı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kurs alanların saygı alt boyutu puanları almayanlara göre anlamlı şekilde düşüktür.

4.2.10. On dördüncü araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Çocuğumun gittiği okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olmaktadır.” katılan ebeveynlerle katılmayanlar arasında Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U uygulanmıştır. Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U sonuçları Tablo 34, 35 ve 36’da sunulmuştur.

Tablo 34: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin "okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur." katılım durumuna göre farklılaşp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonucu

Ölçek	Katılım Durumu	n	Ortalama Sıra	SD	X2	p
Değerler Genel Düzeyi	Katılıyorum	215	131,70	2	8,411	0,015
	Kararsızım	30	90,77			
	Katılmıyorum	8	136,69			
	Toplam	253				
Sorumluluk alt boyutu	Katılıyorum	215	129,88	2	2,657	0,265
	Kararsızım	30	106,92			
	Katılmıyorum	8	124,88			
	Toplam	253				
Saygı alt boyutu	Katılıyorum	215	130,79	2	3,995	0,136
	Kararsızım	30	104,82			
	Katılmıyorum	8	108,44			
	Toplam	253				
İşbirliği alt boyutu	Katılıyorum	215	129,60	2	4,760	0,093
	Kararsızım	30	102,43			
	Katılmıyorum	8	149,25			
	Toplam	253				
Dürüstlük alt boyutu	Katılıyorum	215	129,03	2	2,619	0,270
	Kararsızım	30	108,03			
	Katılmıyorum	8	142,69			
	Toplam	253				
Dostluk /Arkadaşlık alt boyutu	Katılıyorum	215	127,19	2	0,370	0,831
	Kararsızım	30	122,70			
	Katılmıyorum	8	138,00			
	Toplam	253				
Paylaşım / Eşitlik alt boyutu	Katılıyorum	215	130,32	2	6,802	0,033
	Kararsızım	30	90,77			
	Katılmıyorum	8	150,31			
	Toplam	253				

Tablo 34 incelendiğinde Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin “Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur” düşüncesine katılım durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı gruplar arasında sınamalar yapılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda değerler genel boyutu ile paylaşım alt boyut puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Tablo 35: Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Değerler düzeyi genel boyutundan aldıkları puanların ebeveynin “okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur.” katılım durumuna göre farklılaşp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonucu

OÖDÖ Aile Değerler Genel Boyutu	Katılım	n	İstatistik	p
	Katılıyorum	215	40,929	0,012
	Kararsızım	30		
	Toplam	245		
	Katılıyorum	215	-4,992	1,000
	Katılmıyorum	8		
	Toplam	223		
	Kararsızım	30	-45,921	0,342
	Katılmıyorum	8		
	Toplam	38		

Tablo 35 incelendiğinde, ebeveynin “Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur.” katılım durumuna göre Aile Okul Öncesi Değerler Ölçeği genel boyutu puanları için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Sınamalar sonucunda kararsızların aile değerler düzeyi genel boyutundan puanlarının katılanların puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 36: Okul Öncesi Değerler Ölçeği paylaşım alt boyutundan aldıkları puanların ebeveynin “okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur.” katılım durumuna göre farklılaşp - farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonucu

	Katılım	n	İstatistik	p
Paylaşım Alt Boyutu	Katılıyorum	215	33,319	0,046
	Kararsızım	30		
	Toplam	245		
	Katılıyorum	215	-19,994	1,000
	Katılmıyorum	8		
	Toplam	223		
	Kararsızım	30	-53,312	0,171
	Katılmıyorum	8		
	Toplam	38		

Tablo 36 incelendiğinde ebeveynin “Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur.” katılım durumuna göre paylaşım alt boyutu puanları için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Sınamalar sonucunda kararsızların paylaşım alt boyutu puanlarının katılanların puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.2.11. On beşinci araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremez.” katılan ebeveynlerle katılmayanlar arasında Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis uygulanmıştır. Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 37 sunulmuştur.

Tablo 37: Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin "okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremez." katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonucu

Ölçek	Katılım Durumu	n	Ortalama Sıra	SD	X2	p
Değerler Genel Düzeyi	Katılıyorum	29	133,53	2	0,266	0,876
	Kararsızım	55	125,65			
	Katılmıyorum	169	126,32			
	Toplam	253				
Sorumluluk alt boyutu	Katılıyorum	29	111,67	2	1,745	0,418
	Kararsızım	55	133,45			
	Katılmıyorum	169	127,53			
	Toplam	253				
Saygı alt boyutu	Katılıyorum	29	122,17	2	0,558	0,757
	Kararsızım	55	133,01			
	Katılmıyorum	169	125,87			
	Toplam	253				
İşbirliği alt boyutu	Katılıyorum	29	132,34	2	0,459	0,795
	Kararsızım	55	130,58			
	Katılmıyorum	169	124,92			
	Toplam	253				
Dürüstlük alt boyutu	Katılıyorum	29	150,24	2	4,435	0,109
	Kararsızım	55	115,79			
	Katılmıyorum	169	126,66			
	Toplam	253				
Dostluk alt boyutu	Katılıyorum	29	142,50	2	2,133	0,344
	Kararsızım	55	128,62			
	Katılmıyorum	169	123,81			
	Toplam	253				
Paylaşım alt boyutu	Katılıyorum	29	134,24	2	1,951	0,377
	Kararsızım	55	115,62			
	Katılmıyorum	169	129,46			
	Toplam	253				

Tablo 37 incelendiğinde, Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin “Okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremez.” düşüncesine katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı gruplar arasında sınamalar yapılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda 6 alt boyut puanları açısından gruplar arasında herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

4.3. Karakter Eğitim Yetkinlik İnancı ve Okul Öncesi Değerler Ölçeği Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

4.3.1. On altıncı araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik Ölçeğinden almış oldukları puanlarla, çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla Pearson ve Spearman korelasyon uygulanmıştır. Pearson ve Spearman korelasyon sonuçları Tablo 38 sunulmuştur.

Tablo 38: KEYİS ve Okul Öncesi Öğretmen Değerler Ölçeğinden alınan puanlar

Öğretmen (n=30)		Köy	Göy	KEYİS	Sorumluluk	Saygı	İşbirliği	Dürüstlük	Dostluk	Paylaşım	Toplam Ortalama
Köy	r	1									
	p										
Göy	r	,348	1								
	p	,060									
KEYİS	r	,861**	,776**	1							
	p	,000	,000								
Sorumluluk	r	,041	-,050	,001	1						
	p	,829	,794	,997							
Saygı	r	,064	-,010	,038	,477**	1					
	p	,735	,957	,843	,008						
İşbirliği	r	,288	-,026	,180	,461*	,659**	1				
	p	,122	,892	,342	,010	,000					
Dürüstlük	r	,210	-,027	,127	,475**	,616**	,683**	1			
	p	,266	,889	,504	,008	,000	,000				
Dostluk	r	,262	,303	,341	,112	,222	,547**	,589**	1		
	p	,162	,103	,065	,555	,239	,002	,001			
Paylaşım	r	,222	,304	,314	,522**	,462*	,667**	,574**	,667**	1	
	p	,239	,102	,091	,003	,010	,000	,001	,000		
Toplam Ortalama	r	,226	,069	,190	,638**	,730**	,880**	,858**	,667**	,793**	1
	p	,230	,716	,316	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

*p<0.05 düzeyinde anlamlı;**p<0.01 düzeyinde anlamlı. Sorumluluk, Saygı ve Paylaşım puanları için Spearman, diğerlerinde Pearson korelasyon analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 38 incelendiğinde, KEYİS ölçeği ile alt boyutları arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmakta olup, korelasyon değerleri Köy boyutu ile 0,861, Göy boyutu ile 0,776'dır. Köy boyutu puanları ile Göy boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Değerler ölçeği genel ve alt boyut puanları arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkiler bulunmakta olup, korelasyon değerleri 0,667- 0,880 arasındadır. KEYİS toplam puanları ile değerler ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p=,316>,05$).

4.3.2. On yedinci araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Ailelerin Karakter Eğitimi Yetkinlik Ölçeğinden almış oldukları puanlarla, çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla Pearson ve Spearman korelasyon uygulanmıştır. Pearson ve Spearman korelasyon sonuçları Tablo 39 sunulmuştur.

Tablo 39: KEYİS ve Ailelerin Okul Öncesi Değerler Ölçeğinden alınan puanlar

Aile (n=30)		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Köy	r	1									
	p										
2. Göy	r	,348	1								
	p	,060									
3. KEYİS	r	,861**	,776**	1							
	p	,000	,000								
4. Sorumluluk	r	-,052	-,123	-,102	1						
	p	,784	,518	,593							
5. Saygı	r	-,127	-,029	-,101	,477**	1					
	p	,502	,880	,595	,008						
6. İşbirliği	r	,134	,245	,223	,359	,239	1				
	p	,479	,191	,235	,051	,204					
7. Dürüstlük	r	,098	,223	,187	,466**	,247	,304	1			
	p	,605	,237	,323	,010	,188	,103				
8. Dostluk	r	,378*	,235	,382*	,120	,133	,288	,287	1		
	p	,040	,211	,037	,527	,483	,123	,124			
9. Paylaşım	r	-,084	,143	,021	,281	,320	,119	,569**	,521**	1	
	p	,660	,452	,912	,133	,085	,531	,001	,003		
10. Toplam Ortalama	r	,036	,142	,101	,783**	,682**	,524**	,774**	,488**	,597**	1
	p	,850	,456	,595	,000	,000	,003	,000	,006	,000	

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı; ** $p<0.01$ düzeyinde anlamlı. Sorumluluk, Saygı ve Paylaşım puanları için Spearman, diğerlerinde Pearson korelasyon analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 39 incelendiğinde, Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları Ölçeği ile alt boyutları arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmakta olup, korelasyon değerleri Köy boyutu ile 0,861, Göy boyutu ile 0,776'dır. Köy boyutu puanları ile Göy boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Değerler ölçeği genel ve alt boyut puanları arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkiler bulunmakta olup, korelasyon değerleri 0,488-0,783 arasındadır. KEYİS toplam puanları ile değerler ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p=,595>,05$).

4.3.3. On sekizinci araştırma sorusuna dair bulgular

Araştırmanın “Çocukların Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile ve Öğretmen Formundan alınan puanları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla Spearman korelasyon uygulanmıştır. Spearman korelasyon sonuçları Tablo 40 sunulmuştur.

Tablo 40 incelendiğinde, öğretmen Okul Öncesi Değerler Ölçeği genel puanlarının alt boyutlarıyla arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler görülmekte olup, korelasyon değerleri 0,534 ile 0,810 arasında değişmektedir. Aile Okul Öncesi Değerler Ölçeği genel puanları ile alt boyutları arasında da benzer şekilde pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmakta olup, korelasyon değerler 0,450 ile 0,716 arasındadır. Öğretmen değerler puanları ile aile değerler puanları arasında ise anlamlı olmasına karşın ($p=,041<,05$), pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,128$).

Tablo 40: Öğretmen ve Aile Değerlendirmelerine Göre Çocukların Okul Öncesi Değer Puanlarının Dağılım Sonucu

Değişken (n=253)		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Öğretmen - Sorumluluk	r	1													
	p														
2. Öğretmen - Saygı	r	,509**	1												
	p	,000													
3. Öğretmen _ İşbirliği	r	,504**	,547**	1											
	p	,000	,000												
4. Öğretmen _ Dürüstlük	r	,358**	,510**	,462**	1										
	p	,000	,000	,000											
5. Öğretmen _ Dostluk	r	,198**	,437**	,407**	,368**	1									
	p	,002	,000	,000	,000										
6. Öğretmen _ Paylaşma	r	,465**	,471**	,603**	,390**	,546**	1								
	p	,000	,000	,000	,000	,000									
7. Öğretmen _ Toplam	r	,701**	,792**	,800**	,727**	,626**	,766**	1							
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000								
8. Aile _ Sorumluluk	r	,150*	,130*	,167**	,009	,081	,154*	,153*	1						
	p	,017	,039	,008	,891	,199	,014	,015							
9. Aile _ Saygı	r	,035	,049	,014	-,020	-,023	,021	,018	,415**	1					
	p	,574	,442	,830	,749	,718	,735	,776	,000						
10. Aile _ İşbirliği	r	,090	,021	-,032	-,006	-,082	-,052	-,007	,257**	,384**	1				
	p	,155	,737	,614	,928	,193	,409	,906	,000	,000					
11. Aile _ Dürüstlük	r	,084	,099	,133*	,100	,154*	,085	,145*	,287**	,309**	,291**	1			
	p	,184	,116	,034	,112	,014	,179	,021	,000	,000	,000				
12. Aile _ Dostluk	r	,115	,004	,088	,025	,015	,078	,074	,112	,233**	,325**	,315**	1		
	p	,067	,945	,165	,698	,810	,216	,239	,076	,000	,000	,000			
13. Aile _ Paylaşma	r	,066	-,015	-,018	-,019	,026	,007	,009	,262**	,259**	,290**	,363**	,431**	1	
	p	,298	,810	,774	,766	,683	,906	,892	,000	,000	,000	,000	,000		
14. Aile _ Toplam	r	,140*	,085	,100	,021	,056	,087	,110	,685**	,689**	,602**	,657**	,539**	,672**	1
	p	,026	,176	,111	,740	,374	,167	,082	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

*p<0.05 düzeyinde anlamlı,**p<0.01 düzeyinde anlamlı.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, araştırma soruları, literatür çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Buna göre, uygun örneklemele belirlenen çalışma grubundaki öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının okul öncesi dönem çocuklarının değerleri ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan aile ve öğretmen demografik bilgi formu, öğretmen karakter yetkinlik ölçeği ve okul öncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen formu ile ilgili sorulara vermiş olduğu yanıtlar alınarak literatür kapsamında araştırma bulguları tartışılmıştır.

5.1. Karakter Eğitim Yetkinlik İnancına İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının kadın olmasından kaynaklı Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakılmamıştır. Öğretmenlerin kendilerine ve meslekleri konusunda yeterli olduğuna inanmaları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermeyeceği düşünülmektedir.

Literatür incelemesinde Yüksel (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kurtbaş (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşlerinin aile katılımı, anne-baba tutumları, çocuğun gelişimine etki boyutlarında ve ölçeğin genelinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Ata (2020) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inancı ölçeğine katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Bu duruma göre okul öncesi öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin cinsiyetleri ile doğrudan bir ilişkisinin olmadığını hem kadın hem de erkek öğretmenlerin karakter eğitimi açısından yeterli olduğunun göstergesidir. Emen (2017) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinliklerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmanın örnekleme olan öğretmenlerin eğitim durumlarının ağırlıklı lisans mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ile eğitim arasındaki ilişkiye bakılmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin lise, ön lisans ve lisans düzeylerinde karakter eğitimine dair aldıkları eğitimin ve kendilerini konuyla ilgili geliştirmeleri, mezun oldukları okullarda görev yapan öğretmenlerinin bu konuda iyi rol model oluşu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelemesinde Ata (2020) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet durumları ile Karakter Eğitimi Yetkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinliklerinin mezuniyet durumu ile doğrudan bir ilgisi olmadığı ve öğretmenlerin doğru rol model olması, çocukların olumlu davranışlar kazanmalarına destek olmaları ve karakter eğitimi konusunda kendilerini geliştirmeleri ile yakından ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inancı ölçeğinden aldıkları puanlar, mezuniyet durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karsantık ve Özgenel (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançları, eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yüksel (2012) tarafından çalışmada öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri, mezuniyet durumuna göre anlamlı fark göstermemektedir. Duran (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim durumları ile çocuğun karakter özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu öğretmenlerin eğitim durumlarının çocuğun karakter özelliklerine ilişkin görüşlerinde etkili olmadığını gösterir.

Yapılan araştırmalarda farklılık gösteren Özbey, Türkoğlu, Büyüktanır Buldur (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)'ten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farkın okul öncesi öğretmenliği mezunları ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği mezunları arasında ve Okul Öncesi Öğretmenliği mezunlarının lehine olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşları ile KEYİS genel ve alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sebeple de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Literatürde, araştırma sonucunu destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaş aralığı değişkenine göre “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’nın (KEYİS)” alt boyutlarından aldıkları puanlar, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Avcı (2011)’nin çalışmasında, öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Özbey, Türkoğlu, vd. (2014)’nin çalışmasında, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ekin (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaş aralığı değişkenine göre değerler eğitimi öz yeterlilikleri alt boyutları incelendiğinde değerler eğitimi kazandırabilme yeterliği ve ölçeğin tümünde anlamlı bir farklılık görülmekte iken değerler eğitimi uygulamaya ilişkin özgüven ve değerler eğitimi tanımlama alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma bulgularına göre tecrübeli ve birikimli öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre değerler eğitimi kazandırabilme açısından daha yeterli oldukları söylenebilir. Aynı alt boyutun bulgularına bakıldığında yeni atanan öğretmenlerin atanmak için sıkı çalıştıklarından dolayı bilgilerinin daha yeni olmasından kaynaklandığını söylenebilir. Ölçeğin tümüne bakıldığında yaş değişkenlerine göre 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-35 yaş aralığı ve 40- üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek oranda öz yeterliliğe sahip oldukları görülmektedir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre KEYİS genel ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ülke genelinde yapılan sınav ile istenilen başarıyı sağlayan öğretmenlerin sözlü mülakat sonucuna göre atamaları yapılmakta ve eğitimde nitelikli okulun göstergesi olan nitelikli öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri öğrencilerin üzerinde etkili olduğu görülmesinden kaynaklı öğretmenlerin mesleki genel yetkinlikleri göz önünde

bulundurulmaktadır. Özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerde göreve başlamadan önce sözlü mülakat yapılmakta ve öğretmenlerin alanında ne kadar donanımlı oldukları ve yeterlilikleri konusunda kendilerine olan öz yeterlilikleri incelenmektedir. Öğretmenler devlet ve özel okullarda, belirli ölçütlere göre seçilerek kurumda göreve başlatılmaktadır. Özel kurumlarda göreve başlayan öğretmenlere eğitimler verilmekte ve öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için kendisini geliştirmesine yardımcı olmaları açısından bu durumun, özel okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarına olumlu etki ettiği söylenebilir. Devlet okullarında hizmet içi eğitim olanakları sağlayan kurumlarda görev yapan öğretmenler içinde karakter eğitimi yetkinlik inançlarına olumlu etki ettiği söylenebilir. Öğretmenlerin bilgi paylaşımları ve sergiledikleri davranışların meslektaşlarını etkilediği ve kendisini geliştirme konusunda destekçi bir durum olduğu düşünülmektedir.

Literatürde, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarını, öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre inceleyen çalışmaların yeterli düzeyde yer verilmemiştir.

Literatür incelemesinde benzer çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Duran (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun karakter özelliklerine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, okul türünün öğretmenlerin çocuğun karakter özelliklerine ilişkin görüşlerini etkilemediğini göstermektedir. Z. S. Şahin (2010)'ın çalışmasında, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Karsantık ve Özgenel (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançları, görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelemesinde benzer çalışmalarda alt boyutlarda farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ata (2020) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inancı ölçeğine katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile ölçeğin Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutu puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Arslan (2019) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inancı ölçeğinden aldıkları puanlar, görev yaptıkları kuruma göre KÖY boyutu açısından anlamlı bir fark göstermezken, GÖY boyutunda ise anlamlı fark bulunmuştur.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin çalışma süreleri ile KEYİS genel ve alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin deneyimleri ile doğrudan bir ilişkisinin olmadığı, öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda bilgi sahibi olmaları ve çocuklara karakter – değerler eğitimi verebilme konusunda kendilerine güvenmeleri gerektiğinin bir göstergesidir.

Literatür incelemesinde benzer çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ata (2020) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu duruma göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin karakter eğitimi yetkinlikleri ile doğrudan ilişkisi olmadığı göstergesidir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinliklerinin mesleki kıdemlerinden ziyade alanlarına ne kadar hakim olduklarına, kendilerine karakter eğitimi konusunda geliştirmek için neler yaptıkları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlikleri, öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Karsantık ve Özgenel (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançları, mesleki ve yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediğı saptanmıştır. Emen (2017) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinliklerinin kıdem değışkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Özbey, Türkoğlu, Büyüktanır Buldur (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin kıdem durumuna göre anlamlı bir göstermediğı saptanmıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf mevcutlarına göre KEYİS genel ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın sonucuna sınıf mevcudunda farklılık çıkmamış olması öğretmenlerin mesleki ve sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli buldukları düşünülmektedir. Literatürde, öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançlarını, öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf mevcutlarına göre inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görölmüştür.

Literatür incelemesinde araştırmayı destekleyen çalışmalardan biri Ekinci, Gülhan ve Anılan (2017) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzerine aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre sınıf mevcudu değişkeni açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin eğitim verdiği yaş grubunda 5 yaş ve 4-5 yaşın (8 kişi) % 26,6 iken 5-6 yaş öğrenci sayısının (9 kişi) %30 ile en büyük paya sahiptir. Yapılan araştırmada yaş dağılımlarının farklılık göstermesinden kaynaklı okul öncesi öğretmenlerin görev yaptığı sınıfın yaş grubu ile öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)'ten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları kurum içerisinde belirli aralıklarla yaş grupları değişebilmektedir ve bu nedenle okul öncesi öğretmenleri kurumlarda her yaş grubundan çocuklarla iletişim ve etkileşim halindedir.

Literatürde, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarını, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre inceleyen çalışmaların yeterli düzeyde yer verilmemiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarının incelendiği araştırmalara bakıldığında, araştırma sonucunu destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir.

Literatür incelemesinde Teltik (2009)'in çalışmasında, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Arslan (2019) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) alt boyutlarından aldıkları puanlar, görev yaptıkları sınıfın yaş grubuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ata (2020) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin görev yaptığı sınıfın yaş grubu ile öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeğinden (KEYİS) aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik ders alıp - almamasına göre KEYİS genel ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin lise, ön lisans ve lisans düzeylerinde

değerler eğitimine dair aldıkları eğitimin ve kendilerini konuyla ilgili geliştirmeleri, mezun oldukları okullarda görev yapan öğretmenlerinin bu konuda iyi rol model oluşu ve mesleki yetkinlik inancı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelemesinde araştırmayı destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Şahin (2013) tarafından yapılan araştırmasında, araştırmasının alt boyutu incelendiğinde, üniversitede değerler eğitimi alanında ders gören öğretmenlerin üniversitede değerler eğitimi ile ilgili ders görmeyen öğretmenlere göre öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada üniversitede değerler eğitimi ile ilgili ders alan öğretmenler ile ders almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dal (2018) tarafından yapılan araştırmada, katılan öğretmenlerin kişisel olarak değerler eğitimi ile ilgilendiğini söylemiş olması öğretmenlerin yarıdan fazlasında değerler eğitimi ile ilgili bir farkındalık bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin üniversitede değerler eğitimiyle ilgili ağırlıklı ders almadığını belirtmiştir. Karakaş, İrem ve Bilbay (2014)’ın yaptıkları araştırmasında, araştırmasının Okul öncesi öğretmen adayları “değerler eğitimi dersi okul öncesi öğretmenliği bölümü için gerekliliğine” dair görüşlerinde ağırlıklı olarak gerekli olduğu görüşü belirtilmiştir. Araştırma okul öncesi öğretmen adayları “Değerler Eğitimi” dersinin en fazla okul öncesi öğretmenliği bölümü için gerekli olduğunu, yaratıcılık ve geliştirilmesi dersinin değerler eğitimi dersiyle bütünleştirilmesinin mesleki gelişimde olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adayları uygulama öncesi değerler eğitiminin uygulaması konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Uygulamadan sonra değerler eğitiminin uygulanmasına ilişkin düşüncelerine bakıldığında bu yetersizliğin olumlu yönde değiştiği sonucuna varılmıştır. Pekdoğan ve Korkmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin ağırlıklı değerlere yönelik bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler değerlere yönelik eğitimlerin az olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitim alıp - almamasına göre KEYİS genel ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hizmet içi eğitim alan öğretmen sayısı yeterli düzeyde değildir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında bulunmalarından kaynaklı anlamlı farklılık olmadığı düşünülmektedir.

Ekin (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin değerler eğitimi üzerinde herhangi bir toplantı veya seminere katılma veya bu toplantı ve seminere katılmama değişkenine göre değerler eğitimi öz yeterlikleri alt boyutu olan değerler eğitimi uygulamaya ilişkin özgüvende anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ölçeğin tümü, değerler eğitimi kazandırabilme yeterliği ve değerler eğitimi tanımlayabilme de anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre değerler eğitimi üzerinde herhangi bir toplantıya katılan veya seminer gören öğretmenlerin değerler eğitimi üzerinde seminer almayan ve toplantıya katılmayanlara göre değerler eğitimi kazandırabilme öz yeterliliği daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde değerler eğitimi tanımlayabilme açısından incelendiğinde değerler eğitimi üzerinde herhangi bir toplantı veya seminere katılan öğretmenlerin toplantı ve seminere katılmayan öğretmenlere göre değerler eğitimi tanımlayabilme öz-yeterlilikleri daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Ölçeğin tümü incelendiğinde değerler eğitimi ile ilgili yapılan toplantı veya seminerlere katılan öğretmenlerin bu toplantı veya seminerlere katılmayan öğretmenlere göre öz-yeterliliklerinin daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Yazar (2010) öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde değerler eğitiminin yeri ve önemi ile aile katkısı belirlenmeye çalışmıştır. Yaptığı araştırmaya göre, öğretmenler okulda verilen değerlerin ailede ve sosyal çevrede yeterince pekiştirilmediği görüşündedirler. Öğretmenler hizmet öncesi eğitimde değerler eğitimi dersi almalarının değerleri öğrencilere kazandırmada yararlı olacağını düşünmektedirler. Öğretmenler değerler eğitimiyle ilgili bir kılavuz olursa bu kılavuzdan faydalanacakları görüşünü paylaşmaktadır. Öğretmenlerin tamamına yakını etkili bir değerler eğitimi için görsel işitsel araç-gereçlerin eksiksiz olarak okullarda bulunması gerektiği görüşünde birleşmişlerdir.

Dal (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlilik değerlendirmelerinin hizmet içi eğitim değişkenine göre dağılımına bakıldığında hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin öz yeterlilik tanımlarının birbirine yakın oranlarda olduğu görülmüştür. Değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almış olduğu halde kendini yetersiz nitelendiren öğretmenlerin oluşu öz yeterlilik değerlendirmelerinin hizmet içi eğitim değişkenine göre dağılımında ortaya çıkan bu sonuçta iki farklı nedeninin etkili olduğunu düşündürmektedir. Şahin'in (2013) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeyinin hizmet içi eğitim alma

durumuna göre değiştiği yorumu yapılabilir. Bu sonucun değerler eğitimine y6nelik verilen hizmet i6i eğitimlerin etkililiğinin y6ksek olmasından kaynaklandığı s6ylenebilir. Baysal (2013) tarafından yapılan araştırmasında, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kurs g6ren 6đretmenlerin seminer veya kurs g6rmeyen 6đretmenlere g6re değerler eğitimi ile ilgili materyalleri kullanmakta daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar incelendiğinde değerler eğitimi ile ilgili hizmet i6i eğitim, kurs veya seminere katılan 6đretmenlerin 6z yeterlik d6zeyleri y6ksek olduğu g6r6lm6řt6r.

Yapılan araştırmada 30 6đretmenden 29’u okul 6ncesi eğitim kurumunun, 6ocuğun değerler eğitimine yardımcı olduğunu d6şunmektedir. 6đretmenlerin 6ocuklara okulda kazandırması istenen davranışların devamlılığının ancak okul-aile işbirliği ile sağlanabileceğinin farkında oldukları s6ylenebilir. Yapılan araştırmada okul 6ncesi eğitim kurumunun, 6ocuğun değerler eğitimine yardımcı olduğunu d6şuncesine katılım oranının dağılımlarının farklılık g6stermemesinden kaynaklı Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmamıştır.

Literat6r incelemesinde benzer 6alışmalarda benzer sonu6lara ulaşılmıştır. Bartan (2018) tarafından yapılan 6alışmasında “Değerler eğitiminde okulun rol6 hakkında ne d6ř6n6yorsunuz? Bu s6rece okulun katılımı nasıl sağlanabilir?” sorusuna 6đretmenlerin verdiği cevaplar değerlendirilmiş ve 6ıkan sonu6: Değer eğitiminde okul fakt6r6n6n 6ok 6nemli olduğu sınıfla okul arasında birlikteliğin sağlanması ve ortak planlamaların yapılması gerektiği ile bu eğitim s6recine ailelerin katılımının da 6ok 6nemli bir yer tuttuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2019) tarafından yapılan 6alışmada, okul 6ncesi d6nem 6đretmenlerinin değerler eğitiminde okul aile işbirliğinin gerekliliğine ilişkin g6r6şleri incelendiğinde, 6alışmaya katılan 6đretmenlerin; “Okuldaki etkinliklerinde aile ile işbirliğinin gerekli olduğu”, “Ailelerin 6đretmen, y6netici ve diğer personel ile işbirliği i6inde olması”, “Ailelerin okulda 6ocuklarına y6nelik yapılan 6alışmalara katılmaya istekli olması”, ifadelerine evet cevabını verdikleri g6r6lmektedir.

6elenk (2003)’in elde ettiği araştırma bulgularında okul ile işbirliği i6erisine giren ve eğitim a6ısından destekleyici tutum i6erisinde olan ailelerin 6ocuklarının daha başarılı olduğu g6r6lm6řt6r. Balat, Beceren ve 6zdemir (2011) ailelerin 6ocuklara değerlerin 6đretilmesinde okulun 6nemli bir rol6 olduğunu ve bu değerlerin bir değerler eğitimi

programı kapsamında verilmesi gerektiğini belirttiklerini ifade etmiştir. Tüm bu çalışmalar sonucunda şunu söyleyebiliriz, aileler çocuklarının karakter gelişiminde öncelikli sorumluluğu kendilerinde görmelerine rağmen, okul tarafından da bu gelişimin desteklenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Yapılan araştırmada KEYİS genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi öğretmenlerin "Okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim veremez" düşüncesine katılım değişkeni arasında KEYİS genel ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitimcisinin değerler eğitimi konusunda ailelere göre daha kapsamlı bilgi ve yeterliliğe sahip olduklarını düşündükleri, okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerini bilmeleri ve sınıf içinde yapılan etkinliklere yansıtılmalarından kaynaklı anlamlı farklılık göstermemiş olabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelemesinde Ateş (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerle ilgili yapmış olduğu çalışmada öğretmenler değerlerin öğretimi konusunda ailelerin yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir.

5.2. Okul Öncesi Değerler Ölçeğine İlişkin Tartışma

5.2.1. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Düzeyine İlişkin Tartışma

Yapılan araştırmada Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlara göre öğretmenlerin yaşları göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda, öğretmenlerin deneyimleri ile doğrudan bir ilişkisinin olmadığını, öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda bilgi sahibi olmaları ve çocuklara değerler eğitimi verebilme konusunda kendilerine güvenmeleri gerektiğinin bir göstergesi olmasından kaynaklı anlamlı farklılık bulunmadığı düşünülmektedir.

Karakülçe'nin (2018) tarafından yapılan araştırmasında, alt boyutu yaş değişkeni olan sınıf öğretmenlerinin, yaşlarına bağlı olarak değerler eğitimine ilişkin tutumları arasında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Okul ncesi Değerler leği genel ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Devlet okullarında görev yapan kadrolu öğretmenler sınav sistemiyle atanmakta yeni sistemle mülakata tabi tutulmaktadır ve özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerde göreve başlamadan önce sözlü mülakat yapılmakta ve öğretmenlerin alanında ne kadar donanımlı oldukları ve yeterlilikleri konusunda kendilerine olan öz yeterlilikleri incelenmektedir.

Literatürde, ğretmenlerin değerler eğitiminin, öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre inceleyen çalışmaların yeterli düzeyde yer verilmemiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerinin incelendiği diğer araştırmalara bakıldığında, araştırma sonucundan farklı çalışmaların olduğu görülmektedir.

Literatür incelemesinde benzer sonuca ulaşılmıştır. Can (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalarına yönelik görüşlerinde okul türü durumu değişkeninde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Literatür incelemesinde benzer çalışmada farklı sonuca ulaşılmıştır. Kurtbaş (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda araştırmaya katılan okul öncesi ğretmenlerinin değerler eğitimi çalışmaları hakkındaki görüşlerinin aile katılımı, anne-baba tutumları, çocuğun gelişimine etki boyutlarında ve ölçeğin genelinde okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin çalışma süreleri ile Okul ncesi Değerler leği genel ve alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin tecrübeleri ile doğrudan ilişkisinin olmadığının, öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda bilgi sahibi olmalarının ve değerler eğitimi konusunda kendilerini nasıl geliştirebileceklerinin farkında olduklarını göstergesidir. Bu açıdan öğretmenlerin çalışma sresinin değil de, öğretmenlerin kendilerini ne kadar geliştirdikleri ile yakından ilişkili olduğu ve değerler eğitimi konusunda kendilerine güvenmeleri çalışma sresinde anlamlı ilişki olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Literatür incelemesinde benzer sonuca ulaşılmıştır. Can (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara yönelik görüşlerinde kıdem durumu değişkeninde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Literatür incelemesinde benzer çalışmada farklı sonuca ulaşılmıştır. Kurtbaş (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi çalışmaları kıdem değişkeni açısından farklılık göstermektedir. Ekin (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre değerler eğitimi öz yeterlikleri alt boyutu olan değerler eğitimi uygulamaya ilişkin özgüvende anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ölçeğin tümü ve ölçeğin alt boyutları olan değerler eğitimi kazandırabilme yeterliliği ve değerler eğitimi tanımlamada anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda, öğretmenlerin deneyimleri ile doğrudan bir ilişkisinin olmadığı, öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda bilgi sahibi olmaları ve çocuklara değerler eğitimi verebilme konusunda kendilerine güvenmeleri gerektiğinin bir göstergesidir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf mevcutlarına göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın sonucuna sınıf mevcudunda farklılık çıkmamış olması öğretmenlerin mesleki ve sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli buldukları düşünülmektedir.

Literatürde, öğretmenlerin değerler eğitimi yönelik, öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf mevcutlarına göre inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Dinçer ve Akgün (2015) tarafından yapılan araştırmada sınıftaki öğrenci sayısına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığı, sınıfta 16 ve üzeri çocuk bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, 15 ve daha az çocuk bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde, sınıftaki öğrencilerin 3-6 yaş arası olduğu dikkate alınırsa sınıf mevcudu arttıkça sınıf yönetiminin daha zor olacağı düşünülebilir. Bu da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olmasını gerektirebilir.

İlgar (2007) tarafından yapılan araştırmada sınıf mevcudunun 20'den fazla olması durumunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin negatif yönde farklılaştığı belirlenmiştir. Ercoşkun (2011)'un araştırmasındaki bulgulara göre sınıf yönetiminde öğrenci sayısı arttıkça öğretmenin performansının düştüğü belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada Okul öncesi öğretmeni, değerler eğitimi konusunda ebeveynlerden iyi eğitim verip - veremeyecekleri arasında Okul Öncesi Değerler Ölçeği genel ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul öncesi

öğretmenlerinin kendilerini değerler eğitiminde yeterli görmelerinden kaynaklı anlamlı farklılık bulunmadığı düşünülmektedir.

Yıldırım (2019) tarafından yapılan araştırmada ailelere sorulan “Çocuklara kazandırmak istenen değerlerin öğretmenler tarafından desteklenmesinin gerekli olmasına” ilişkin ailelerin çoğunluğu evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Çocuklara kazandırmak istenen değerlerin öğretmenler tarafından desteklenmesinin gerekli olma nedenlerine ailelerin verdikleri cevaplar doğrultusunda şu şekilde sıralanmıştır “Çocuklara kazandırılmak istenen değerler evde desteklenerek daha kolay kazanılır.”, “Kazanılan değerler daha kalıcı olur.”, “Çocuğun okuldaki etkinliklere katılımı kolaylaşır ve etkinlikler evde geliştirilerek sürdürülebilir.”, “Evde ve okuldaki eğitim farklılıkları ortadan kaldırılarak çocuğun kafasında oluşabilecek çatışmalar giderilmiş olur.”, “Çocuklar kendilerini daha güvenli ve desteklenmiş hissederler.”, “Çocuklar çevrelerine uyumlu ve mutlu hissederler.” ve “Aileler kendileri ve becerileri konusunda güven kazanır.” cevabını verdikleri görülmektedir.

Çocukların gözünde okul öncesi öğretmenlerinin her şeyin en iyisini, en doğrusunu bilen ve hata yapmayan kişiler oldukları düşünüldüğünde ailelere göre çocuklara kazandırılmak istenen değerlerin okulda öğretmenler tarafından desteklenmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitim alıp - almamasına göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği genel ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Hizmet içi eğitim alan öğretmen sayısı yeterli düzeyde değildir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında bulunmalarından kaynaklı anlamlı farklılık olmadığı düşünülmektedir.

Eren (2018) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbiri, eğitim hayatında değerler eğitimine yönelik ders almamış olup, sadece 5’i değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitim almıştır. Tokdemir (2007) araştırmasında öğretmenler için değerler ve değer eğitimi konusunda hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğini, öğretmenlerin düzenlenecek olan bu hizmet içi seminer, kurs gibi etkinliklere katılmak istediklerini belirtmiştir. Yalar ve Yelke’nin (2011) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmişler ve değer eğitiminin daha yararlı hale getirilmesi için öğretmenler için hizmet içi programlar düzenlenmesi gerekliliğine

ve öğretmenlerin öğrencilerin katılımını teşvik edici etkinliklere yer vermesi gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik ders alıp almamasına göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği genel ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin lise, ön lisans ve lisans düzeylerinde değerler eğitimine dair aldıkları eğitimin ve kendilerini konuyla ilgili geliştirmeleri, mezun oldukları okullarda görev yapan öğretmenlerinin bu konuda iyi rol model oluşu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelemesinde Dal (2018) tarafından yapılan çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin ders alan ve almayan öğretmenlerin uygulama yapma durumlarına bakılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin ders alan ve almayan öğretmenlerinin uygulama yapma durumları birbirine yakın oranda bulunmuştur. Ders alma değişkeninin uygulama yapmada tek başına etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yazar ve Erkuş'un (2013) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerine göre, okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitiminin öğretmenin önceliğinde verildiği ve bunun da yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.2.2. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Düzeyine İlişkin Tartışma

Yapılan araştırmada Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlara göre ebeveynin cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Aileler çocuklarının insani değerlere sahip bireyler olmalarını istemeleri, yetiştikleri kültürün önemli değerlerini ve çocuğunu yetiştirirken deneyimlerini aktarmalarında değerler eğitimine yönelik görüşlerinin cinsiyetlerinde anlamlı bir farklılık göstermemiş olabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelemesinde benzer çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Arayıcı ve Dinleyici (2017) tarafından çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının genel değer düzeyleri, sorumluluk, saygı, işbirliği, dürüstlük, dostluk ve paylaşma dayalı değer düzeyleri ebeveynin cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır.

Yapılan araştırmada ebeveynlerin yaş değişkeni ve Okul Öncesi Değerler Ölçeği geneli ve alt boyutlarından alınan puanlarla arasında işbirliği alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmekte olup, aralarında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Ebeveynlerin yaşları ile diğer boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ailelerin yaş farklılıklarından kaynaklı çocuklarıyla kuşaklar arası farklılıkların olabileceği ve bu durumun çocukların değerler kazanımını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Literatür incelemesinde benzer çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Arayıcı ve Dinleyici (2017) tarafından yapılan çalışmada, yaş değişkenine göre okul öncesi dönem çocuklarının sorumluluk ve saygıya dayalı değer düzeyleri ebeveynlerinin yaşına göre farklılaşmamaktadır. Bundan farklı olarak; çocukların genel değer düzeyleri, işbirliği, dürüstlük, dostluk ve paylaşıma dayalı değer düzeyleri ebeveynlerinin yaşına göre farklılaşmaktadır.

Yapılan araştırmada ebeveynin eğitim durumu değişkeni ve Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlara göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çocukların ilk rol modelleri aileleridir. Ailelerin çocuklarını yetiştirilme sürecinde kendilerini yetiştiren bireyleri rol model olarak anne ve baba figürünü sergilemelerinde örnek teşkil etmektedir.

Bazı ailelerin kendi anne babasının yetiştirme değerini doğru bulmalarından kaynaklı ve kendi çocuklarını bu şekilde yetiştirmek istememelerinden kaynaklı iyi bir ebeveyn olma konusunda kendisini geliştirmeye ve davranışlarına dikkat etmeye özen gösterebilir. Bu konuda kendilerine iyi rol model olan bireyleri önemsemeleri eğitim düzeyinin önemli olmadığı ile ilişkili anlamlı farklılık olmadığı düşünülmektedir.

Duran (2015) tarafından yapılan çalışmada, katılan velilerin yarısına yakınının lisans mezunu oldukları görülmektedir. Velilerin genel olarak lise ve lisans mezunu oldukları söylenebilir.

Yapılan araştırmada ebeveynin meslek değişkeni ve Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlara göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ailelerin insani değerleri önemsemesinden kaynaklı mesleklerinde anlamlı farklılık olmadığı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Duran (2015) tarafından yapılan çalışmada, velilerin meslek durumuna göre dağılımında, velilerin eşit oranda ev hanımı ve memur meslek gurubunda oldukları ve geri kalanların işçi grubunda oldukları görülmektedir. Buna göre katılımcıların yarısına yakınının memur veya ev hanımı olduğu söylene bililir.

Yapılan araştırmada ebeveynin gelir düzeyi değişkeni ve Okul  ncesi Değerler  l eğinden aldıkları puanlara göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ailelerin çocuklarının değerler düzeyinde katkıda bulunmak için maddi olanaklara ihtiyaçları olmadıkları deneyimlerini aktarmak için ebeveynin gelir düzeyinin öncelikleri içinde olmamasından kaynaklı anlamlı bir farklılık göstermemiş olabileceği düşünülmektedir.

Duran (2015) tarafından yapılan çalışmada, karakter özelliklerine ilişkin görüşlerin velilerin gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin görüşler ile gelir düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu bulgu, velilerin gelir düzeylerinin çocukların karakter özelliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde etkili olmadığını göstermektedir. Uygun ve Kozikoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada aile gelir düzeyine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durumda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının aile gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Perihanoğlu (2002) tarafından araştırmasına göre, okul öncesi  ğrencilerinin, motor gelişim puanlarının üst, orta ve alt sosyo - ekonomik düzeydeki gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yapılan araştırmada ebeveynin okul öncesi eğitim alan  ocuk sayısı değişkeni ve Okul  ncesi Değerler  l eği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Literatürde, okul öncesi ebeveynin okul öncesi eğitim alan  ocuk sayısını inceleyen bir çalışmaya rastlanmasa da, benzer çalışmanın olduğu görülmektedir. Araştırmacıların ailelerin okul öncesi eğitim alan  ocuk sayısını doğrudan aktarmama nedenleri olabileceği düşüncesiyle çalışmalarında yer vermedikleri, ailelerin okul öncesi çağındaki çocuğunun maddi imk nsızlık, çocuğunun engelli olabileceği vb. nedenlerden kaynaklı okul öncesi kurumlarına göndermedikleri düşünülmektedir. Araştırmada ebeveynin okul öncesi eğitim alan  ocuk sayısı açısından incelenmiştir. Ailelerin okul öncesi eğitimi konusunda çocuklarının eğitim almalarını destekledikleri ve araştırmaya katılan annelerin çalışmasalar da okul öncesi eğitim kurumuna gönderdikleri çocukların eğitimi önemsedikleri bundan kaynaklı okul öncesi eğitim alan  ocuk sayısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı düşünülmektedir.

Literatürde, ailelere okul öncesi eğitim alan çocuk sayısına yönelik inceleyen çalışmaların olmadığı görülmüştür. Ailelerin sahip olduğu çocuk sayısına yönelik çalışmalara yer veren araştırmalar incelenmiştir. Diğer araştırmalara bakıldığında, araştırma sonucundan farklı çalışmaların olduğu görülmektedir.

Literatür incelemesinde Arayıcı ve Dinleyici (2017) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının saygı, sorumluluk işbirliğine dayalı alt boyutlarda ailenin sahip olduğu çocuk sayısında göre farklılaşmamaktadır. Ancak çocukların genel değer düzeyleri, dürüstlük, dostluk ve paylaşımaya dayalı değerlerde ailenin sahip olduğu çocuk sayısında farklılık bulunmuştur.

Er (2018) tarafından çalışmamın, ebeveyn görüşlerinin sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre değişip değişmediğini yoklamak için yapılan analizlerde çocuk sayısı arttıkça okul öncesi eğitime ilişkin anket maddelerine katılma oranlarının arttığı görülmüştür. Ancak gözlenen bu fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır.

Yapılan araştırmada ebeveynin çocuğa yakınlığı değişkeni ve Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çocukları yetiştiren bireylerin anne ve baba dışında yer alan, çocuğun bakımını üstlenen farklı bireylerin olabileceği ve çocuğun kendini güven içinde yetiştirecek yetişkinle yaşayabileceği kişilerle ve ortamda olma hakkına sahiptir. Anne ve babanın yoğun çalışma temposu içinde olma durumu, boşanmış anne-babanın çocuğu olması, çocuk yaşta aile bireylerini kaybetme gibi durumlar olabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan ailelerin çocuğa yakınlık durumuna bakıldığında annelerin sonrasında babaların oluşturduğu görülmekte ve çocuğun bakımını üstlenen başka bireylerin sayısı düşüktür. Aile bireylerinin çocuklarını kendilerinin yetiştirmesi, çocukla olan sağlıklı bağlanma, verimli zaman geçirme gibi hususların çocuğun ileriki süreçte bireylerle olan iletişimini, sosyal hayatını, akademik yaşamını ve toplumda sağlıklı bireylerin var olmasını destekleyeceği düşünülmektedir. Bundan kaynaklı çocuğa yakınlıklarında anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Demirci (2019) tarafından yapılan araştırmada çocuk bakımıyla kimin ilgilendiği değişkenine göre ilk ve çoğunluk olarak ebeveynler ile büyükanne ve büyükbaba ilgilenmektedir. Duran (2015)'nın araştırmasında velilere göre çocuklarının karakter gelişiminde kimlerin rolü olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde en fazla anne-babanın etkili olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra diğer aile üyelerinin

(abla, abi, kardeş vb.) ve öğretmenlerin de etkili olduğunu belirttikleri ortaya çıkmıştır. Aile veya çocuğun bakımını üstlenen bireyler çocuğun karakter ve değerler oluşumunda en önemli bireylerdir.

Yapılan araştırmada ebeveynin değerler eğitime yönelik kurs değişkeni ve Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar açısından saygı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kurs alanların saygı alt boyutu puanları almayanlara göre anlamlı şekilde düşüktür.

Ailelerin çocuk yetiştirirken kendi ailelerinden gözlemledikleri davranış ve tutumları çocuklarına aktarmak istemeleri ve saygı değerinin ailelerin yetiştiği kültüre göre farklılık göstermesinden kaynaklı çocuklarına saygı değeri konusunda kuşaklar arası farklılıklarında içermesinden ve ailelerin değerler eğitimi konusunda çocuğunu yetiştirirken nasıl bir yol izleyeceği hakkında destekleyici bir kurs veya eğitim almamaları araştırmada değerler eğitiminin alt boyutu olan saygı değerinde anlamlı bir farklılık olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelemesinde velilerin değerler eğitime yönelik seminer veya kurs alıp - almadıklarına yönelik araştırma yapılmamasına rağmen velilere eğitim verilmesi konusunda araştırmacılar önerilerde bulunmuşlardır.

Yazıcı (2006) tarafından yapılan araştırmada okullarda öğrencilere kazandırılmak istenilen değerler velilere anlatılmalıdır. Bu çalışmanın sonucunda değer eğitimi sürecine seminerler, konferanslar gibi eğitsel faaliyetlerle ailelerin de katılmaları sağlanması görüşü belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Yazar (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenler tarafından değer eğitiminin daha yararlı hale gelmesi için öğretmen - veli iş birliği, aile katılımı, aileler için eğitici seminerler ve hizmet içi seminerler verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Kapkın, Çalışkan ve Sağlam (2018) tarafından yapılan çalışmada değerler eğitime yönelik yapılacak olan araştırmalarda aile ve çocuğun aktif olarak süreçte yer aldığı uygulamalı çalışmaların yapılması, değerler eğitime etki eden faktörleri ortaya çıkarmaya yönelik karşılaştırmalı araştırmalar yapılması, değerler eğitimi alanında kullanılacak materyaller üzerinde araştırmalar yapılması önemli bulunduğu belirtilmektedir.

Bazı araştırmalarda değerler eğitimi üzerine velilere eğitimler verilmiş ve bu araştırmanın sonuçları paylaşılmıştır. Bu araştırmalardan biri Neslitürk (2013) tarafından yapılan çalışmada anasınıfına devam eden çocukların annelerine verilen Anne Değerler Eğitimi Programının (ADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisini incelenmiştir. Araştırmanın alışma grubunu, Antalya ili Alanya ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı eğitim kurumu anaokulu bünyesinde çocuğu eğitim alan anneler ile 5-6 yaş grubundaki çocukları arasından seçilen 24 deney ve 24 kontrol olmak üzere toplam 48 anne ile çocuklardan oluşmaktadır.

Deney grubunda yer alan çocukların annelerine 9 haftalık eğitim uygulanmıştır. Kontrol grubundaki ocuklara Anne Değerler Eğitimi Programı (ADEP) ile ilgili herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda; anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının annelerine verilen Anne Değerler Eğitimi Programı (ADEP)’nın çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde desteklediği belirtilmiştir.

Ebeveynin “Okul ncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur” düşüncesine katılım değişkeninin Okul ncesi Değerler lği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı gruplar arasında sınamalar yapılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda değerler genel boyutu ile paylaşım alt boyut puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Ebeveynin “Okul ncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur.” fikrine katılım durumuna göre aile değerler genel boyutu puanları için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Sınamalar sonucunda kararsızların aile değerler ana boyutu puanlarının katılanların puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ebeveynin “Okul ncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur.” fikrine katılım durumuna göre paylaşım alt boyutu puanları için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Sınamalar sonucunda kararsızların paylaşım alt boyutu puanlarının katılanların puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Literatür incelemesinde Yıldırım (2019) tarafından yapılan araştırmada “ocuklara kazandırmak istenen değerlerin öğretmenler tarafından desteklenmesinin gerekli olmasına” ilişkin aileler evet cevabını vermiştir. Çocuklara kazandırmak istenen değerlerin öğretmenler tarafından desteklenmesinin gerekli olma nedenlerine ailelerin

cevapları şöyle sıralanmıştır: “Çocuklara kazandırılmak istenen değerler evde desteklenerek daha kolay kazanılır.”, “Kazanılan değerler daha kalıcı olur.”, “Çocuğun okuldaki etkinliklere katılımı kolaylaşır ve etkinlikler evde geliştirilerek sürdürülebilir.”, “Evde ve okuldaki eğitim farklılıkları ortadan kaldırılarak çocuğun kafasında oluşabilecek çatışmalar giderilmiş olur.” , “Çocuklar kendilerini daha güvenli ve desteklenmiş hissederler.”, “Çocuklar çevrelerine uyumlu ve mutlu hissederler.” ve “Aileler kendileri ve becerileri konusunda güven kazanır.” cevabını verdikleri görülmektedir.

Sağlam’ın (2016) yaptığı araştırmada Van ilinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan ve sosyo-ekonomik açıdan farklı bölgelerde bulunan 8 farklı okuldan 15’i kadın 12’si erkek toplam 27 veli ve öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan velilere “Çocuğunuzun öğretmeninin değerler eğitimi kapsamında yeterince donanımlı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik bulgular veliler çocuklarının öğretmenlerinin değerler eğitimi kapsamında yeterince donanımlı olmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Veliler düşüncelerini şu şekilde aktarmışlardır; “Hayır, çünkü öyle bir eğitim sürecinden geçtiklerini düşünmüyorum” (E4, K7, E6, K10, E8). “Toplum olarak (buna öğretmenler de dahil) değerlerimizin sıkıntılı olduğunu söyleyebilirim. Her şeyin aile ile başlayıp bittiğini, okulun sadece tamamlayıcı ve destekleyici olduğunu düşünüyorum. Açıkçası okulun benim öğrencime ahlaksal olarak çok şey verebileceğine inanmıyorum” (E10). “Hayır, düşünmüyorum, çünkü daha çok geleneksel yöntemlerle eğitim veriyor” (K3). “Hayır, değerler eğitimi almamış, değerleri olmayan insanlar bu eğitimi yeterince veremez.” Sağlam’ın (2016) araştırmasında çocuklarının öğretmeninin değerler eğitimi konusunda donanımlı olduğunu düşünen veliler ise bazı görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir : “Evet, çünkü öğrencime konu kapsamında hikâyeler, özlü sözler aktarıyor ve bunu davranışlarıyla da destekliyor. Anlattıklarıyla uyum içerisinde olması etkili ve güzel bir davranış örneği” (K13, E3). “Çocuğumun öğretmeninin değerler eğitimini etkin olarak kullandığını” belirtmişlerdir.

Ebeveynin “Okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremez.” katılım değişkenine göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar açısından gruplar arasında herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Değerlerin oluşması ve yerleşmesi gelişimin erken çocukluk döneminde ailede kazanılmaya başlanır ve kişiliğin olduğu bu dönemlerde ailede

değerlerin temelleri atılır. Aileden sonra çocuğun hayatında önemli yere sahip olacak olan okul ve öğretmenle aktif zaman geçirmeye başlar. Aile öğretmenin çocuğunun eğitim hayatında önemli olduğunu bilmesi ve okul- öğretmen işbirliğini dikkate aldığı düşünmesinden kaynaklı öğretmenin değerler eğitimi konusunda destekleyeceğini ve mesleki birikim, deneyimine inandığı ve öğretmene olan güveniyle ilişkilendirildiği için anlamlı bir farklılık göstermemiş olabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelemesinde Gökçek (2007) tarafından yapılan araştırmada “Okul öncesi eğitimcisi karakter eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim veremez” ifadesine örneklem grubundaki ailelerin ağırlıklı olarak katılmadığını belirtmiştir. Deney ve kontrol grubundaki ailelere bakıldığında ise kontrol grubundaki aileler ile deney grubundaki aileler arasında bir fark görülmüştür. Deney grubuna göre kontrol grubundaki ailelerin daha büyük bir kısmı bu ifadeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Aileler; Okul öncesi eğitiminin olumlu karakter gelişimine desteklediği, evde verilen karakter eğitiminin yetersizliğini, okul öncesi eğitimcisinin karakter eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim verebileceğini ifade etmişler ve karakter eğitiminin sadece aile tarafından verilmesine katılmadıklarını da belirtmişlerdir. “Karakter eğitimi sadece aile tarafından verilmelidir” ifadesinde, örneklem grubundaki ailelerin büyük bir çoğunluğunun bu ifadeye katılmadıkları görülmektedir. Deney ve kontrol grubuna ayrı ayrı bakıldığında ise, iki grubunda büyük bir çoğunluğunun bu ifadeye katılmadıkları görülmektedir. Gökçek (2007) ailelerin evde yapılan karakter eğitimini yeter görmediklerini ve bu nedenle okul öncesi eğitimcilerinin de karakter eğitimi konusunda aile kadar iyi eğitim vereceğini belirttiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, ailelere göre karakter eğitimi sadece aile tarafından verilmemelidir, öğretmen desteği de sağlanmalıdır görüşündedir.

5.3. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı ile Çocukların Okul Öncesi Değerleri Arasındaki İlişkilere Dair Tartışma

Yapılan araştırmada Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği (KEYİS) ve Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen formundan alınan puan sonucunda KEYİS ölçeği ile alt boyutları arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmaktadır. KÖY boyutu puanlarının GÖY boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Değerler ölçeği genel ve alt boyut puanları arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır.

KEYİS toplam puanları ile değerler ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Yapılan araştırmada KEYİS ve Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile formundan alınan puan sonucunda KEYİS ölçeği ile alt boyutları arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmaktadır. KÖY boyutu puanları ile GÖY boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Okul Öncesi Değerler Ölçeği genel ve alt boyut puanları arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. KEYİS toplam puanları ile Okul Öncesi Değerler Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Araştırmada KEYİS ile alt boyutları arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunması öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda yetkinliğini desteklediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Okul Öncesi Değerlerinin (OÖDÖ) pozitif yönlü ilişki içinde olması değerler eğitimi konusunda yeterli olduğunu gösterse de Keyis toplam puanları ile Okul Öncesi Değerleri (OÖDÖ) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi ve değerler eğitimi hakkında yeterli donanıma sahip olabilmeleri için hizmet içi eğitimler verilmesi, konferanslar, seminerler düzenlenmesi karakter ve değerler eğitimi ile ilgili bilgilerini geliştirmeye ve uygulamalı çalışmaların öneminin farkında olmalarına olanak sağlayacağı ve mesleki inançlarını destekleyeceği sonucuna ulaşılabilir. Aileler içinde destekleyici uygulamalı eğitimler verilmesi karakter ve değerler eğitimi ile ilgili bilgilerini geliştireceğini, çocuklarına kazandıracakları değerler konusunda daha dikkatli davranacakları düşünülmektedir. Ayrıca okul ve ailenin işbirliği içinde olması çocuklara kazandırılmak istenen değerlerin pekişmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Alanyazın da “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)” ile “Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile - Öğretmen Formu”nun bir arada olduğu herhangi bir çalışmaya ulaşılmamakla birlikte, araştırmada kullanılan ölçekler farklı araştırmalarla kullanılmıştır.

Ata (2020) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinliği ile ilgili yeterli inanca sahip olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle okul öncesi öğretmenlerin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı” seviyelerinin yüksekliği, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine güven duymalarının ve karakter eğitiminde etkili olmalarının bir sonucudur. Milson (2003)’un yaptığı araştırmada da öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda olumlu yönde yetkinliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Yüksel

(2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliği ile ilgili yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duran (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve velilerin çocukların karakter özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığında ise öğretmenlerin puan ortalamalarının velilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık öğretmen ve veli görüşleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Yapılan araştırmada aile Okul Öncesi Değerler Ölçeği genel puanları ile alt boyutları arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Benzer şekilde öğretmen Okul Öncesi Değerler Ölçeği genel puanlarının alt boyutları arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmen değerler puanları ile aile değerler puanları arasında ise anlamlı olmasına karşın, pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen ve ailelerin değerlendirmelerine göre çocukların değer puanlarının dağılımı incelendiğinde değer puanı açısından öğretmen ve aileler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sorumluluk, saygı, işbirliği, dostluk/arkadaşlık, paylaşım/eşitlik değerleri ve toplam puanları açısından öğretmen ve aile değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sorumluluk, saygı, işbirliği, dostluk/arkadaşlık, paylaşım/eşitlik değerleri ve toplam puanlar açısından öğretmen puanlarının aile puanlarından daha yüksek olduğu, dürüstlük değeri açısından ise anlamlı farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.4. Kısıtlılıklar

Güvenirlilik Toplam puanları iki ölçek içinde ($\alpha > .7$) üzerindedir. Toplam puanlar ölçeklerde daha güvenilirlerdir. Her iki ölçekte, alt ölçekte düşük puanlar bulunmaktadır.

Alanyazında Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeğinin (KEYİS) Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarına bakıldığında Yüksel (2012) tarafından yapılan çalışmada KÖY için 0.73, GÖY için ise 0.46 değerleri bulunmuştur. Hesaplanan bu katsayılar ölçeğin alt boyutlarının güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazında Okul Öncesi Değerler Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarına bakıldığında Neslitürk (2013) tarafından yapılan araştırmanın Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı ölçeğin alt boyutlarının güvenirliğini desteklemektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara göre araştırmacı tarafından getirilen önerilere yer verilmiştir.

Okul öncesi dönem öğrenmenin hızlı olduğu, temel alışkanlıkların ve temel değerlerin kazanıldığı, çocuğun karakterinin şekillendiği en önemli kritik dönemlerden birisidir. Bu dönemde çocuğun karakterinin olumlu yönde gelişmesi sağlanarak, doğru bir karaktere sahip olması önemlidir. Aile ve öğretmen çocuğun var olduğu dünyayı tanınması, yaşamındaki kritik dönemleri sağlıklı geçirmesi adına önemli rol modellerdir. Çocuklar bu dönemde çevresindeki bireyleri gözlemleyerek taklit ederek öğrenir ve deneyimler.

Temellerinin aileler tarafında atıldığı değerler eğitimi, öğretmenlerin karakter eğitiminde yeterli olması, okul öncesi kurumlarında verilen değerler eğitiminde olumlu yönde desteklemektedir. Öğretmenlerin değerleri ve tutumları, davranışlarını, öğretmen davranışları da çocukların davranışlarını ve öğrenmesini etkileyebildiği belirtilmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim veren öğretmenler tarafından değerler eğitimi yapılan etkinliklerle pekiştirilmektedir. Değerler eğitimi, çocukların üzerinde olumlu etkisi olduğu, bilişsel, sosyal-duygusal gelişimini ve temel alışkanlıkların olumlu katkısı olduğu belirtilmektedir.

Bu araştırma 2019-2020 eğitim - öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakası'nda bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ve çocukların aileleriyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma gruplarında yer alan öğretmen ve çocukların ailelerinin seçilmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre Okul öncesi öğretmenlerinin Karakter Yetkinlik İnançları Ölçeği ve Okul Öncesi Değerler Ölçeğinde; kıdemi, çalıştığı okul türü ve sınıf mevcudu, değerler eğitimine yönelik ders ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlere “Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur.” sorusu yöneltilmiş ve betimsel istatistik değerinin öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olacağını belirtmelerinden dolayı KEYİS ve Okul Öncesi Değerler Ölçeğine göre değerlendirmeye alınmamıştır. Betimsel istatistikte çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin ve ailelerin aynı görüşleri paylaştığı görülmüştür.

“Okul öncesi eğitimcisi, değerler eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim veremez” düşüncesine katılmayan ve katılan okul öncesi öğretmenleri arasında KEYİS genel düzeyi ile alt boyut puanlarında ve OÖDÖ genel düzeyi ile alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitimcisinin değerler eğitimi konusunda ailelere göre daha kapsamlı bilgi ve yeterliliğe sahip olduklarını düşündükleri, okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerini bilmeleri ve sınıf içinde yapılan etkinliklere yansıtmalarından kaynaklı anlamlı farklılık göstermemiş olabileceği düşünülmektedir.

Aileler okul öncesi değerleri bakımından cinsiyet, eğitim, gelir düzeyi, çocuğa yakınlıkları, okul öncesi eğitim alan çocuk sayısı, meslek değişkenlerine göre farklılık göstermezken yaş ve kurs değişkenlerinde farklılık göstermektedir.

Ailelere yöneltilen “Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun değerler eğitimine yardımcı olur.” düşüncesine katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı gruplar arasında sınamalar yapılmıştır. Yapılan sınamalar sonucunda değerler genel düzeyi ile paylaşım alt boyut puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Okul Öncesi Değerler Ölçeğinin aile değerler genel boyutu puanları için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Sınamalar sonucunda kararsızların aile değerler genel boyutu puanlarının katılanların puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Paylaşım alt boyutu puanları için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Sınamalar sonucunda kararsızların paylaşım alt boyutu puanlarının katılanların puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmanın örneklemini olan okul öncesi öğretmen ve çocukların ailelerin doldurdukları anketlerin analizin sonucunda; Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği ve Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen formundan alınan puan sonucunda KEYİS ile alt boyutları arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Köy boyutu puanları ile Göy boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Değerler ölçeği genel ve alt boyut puanları arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. KEYİS toplam puanları ile Okul Öncesi Değerler Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Araştırmanın sonucuna göre KEYİS ve Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile formundan alınan puan sonucunda KEYİS ile alt boyutları arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Köy boyutu puanları ile Göy boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Okul Öncesi Değerler Ölçeği genel ve alt boyut puanları arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. KEYİS toplam puanları ile Okul Öncesi Değerler Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Araştırmanın sonucuna göre aile değerler ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Benzer şekilde öğretmen değerler ölçeği ile alt boyutları arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Araştırma İstanbul İlinin Anadolu yakasında çalışma grubu, uygun örnekleme sınırlandırılması ile dünyada yaşanan ve Türkiye'nin de olumsuz etkilendiği COVID-19 Salgını nedeniyle araştırma sınırlı zaman dilimiyle öğretmen ile ailelerle yapılmıştır. İleriki süreçte geniş kapsamlı başka illerde ve ilçelerde araştırmaya benzer çalışma yapılabilir.
- Yeni nesiller yetiştirecek olan öğretmenlerin temel güçlü yöntemlerden en önemlisi çocuklarla bağ kurmaktır. Kurulan bağın sağlıklı ve nitelikli olması için iletişimde sorumluluk alacak kişinin öğretmen olması gereklidir. Bundan kaynaklı öğretmen adaylarına mesleki uygulama alanlarından biri olan staj kurumlarında sınıf öğretmenleri tarafından desteklenebilir.
- Çocuk gelişimi ve Okul öncesi alanlarında görev yapan uzmanlarla ortak çalışma yapılarak çocukları gelişimsel açıdan değerlendirerek, güvenli bağlanmanın kuvvetlendirilmesi ile sağlıklı karaktere sahip çocukların olması için destekleyici programlar hazırlanarak devletin, medyanın, dernek ve vakıfların desteği alınarak çocuğa, aileye, profesyonellere ve topluma hizmet sunulabilir.

- Araştırma kapsamında da aile ile öğretmenlerin okul öncesi değerler eğitimi ve karakter üzerine eğitim veya seminer almaya ilişkin farklı görüşlerde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu problemler velilerin, öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliği, kişisel sebepler ve eğitimden kaynaklanabilir. Bu nedenle, Okul öncesi öğretmenlerine yönelik üniversitelerde mesleklerine uygun değerler eğitimi ve karakter eğitimi dersleri verilebilir ve öğretmen adaylarının yeterliklerine katkıda bulunulabilir. Bu şekilde yeni göreve başlayacak öğretmenler için bilgi eksikliği giderilmiş olunabilir.
- Çocukların okul öncesi değerlerinin gelişiminde sorumluluğun aile - okul ve çevre ile desteklenmelidir. Bu nedenle, çocuğun değerler eğitiminin karakterinde önemli etkisi var olup, olan bu üç öge arasında işbirliği olmalıdır. Bu şekilde kazanılan değerler, davranışa dönüşür ve okulda, aile ortamında ve çevrede tutarlılık sağlar. Ailelere yönelik okul öncesi aile katılım çalışmalarında seminerler düzenlenebilir, aktif uygulama çalışmalarının yer alacağı eğitim çalışmaları yapılabilir. Verilen eğitimin kalıcı olması için eğitim süresince ebeveyn katılımı desteklenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi ve değerler eğitimi ile ilgili hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin yaşama uygun şekilde nitelikli olarak yapılması gerçekleştirilmelidir. Okul yöneticileri ve okul personellerine değerler ve karakter eğitimi konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlerin değerler eğitimi ve karakter eğitimi algısı üzerine araştırma yapılabilir.
- Öğretmen ve aileler tarafında verilen değerler eğitiminden çocuklara yansımaları incelenebilir. Çocukların değerler eğitimi konusunda yaptıkları resimler, etkinlikler yapmaları istenerek analiz yapılabilir.
- Araştırmada alilerin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuk sayısı belirtmeleri istenmişti. Fakat okul öncesi çağında olduğu halde ailede eğitim almayan çocuk olabileceği göz önünde bulundurularak çocuk sayısı ve çocukların yaşlarını belirtmeleri istenebilir. Okul öncesi çağında olan ve eğitim alıp - almadıklarına dahil çalışma yapılabilir.
- Araştırmacılar okul öncesi değerler ölçeğinin (aile, öğretmen ve çocuk) 3 farklı formunu bir arada kullanabilirler.

KAYNAKLAR

- Acat, M.B., Aslan, M. (2011). Okulların Karakter Eğitimi Yetkinlik Ölçeği (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21), 7–27.
- Adıgüzel, A. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Genel Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 5(1), 1-16.
- Adır, Y. (2017). Fiziksel Etkinlik Oyunlarının Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Karakter Gelişimi Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7- 18.
- Akduman, G. G. (2015). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi (Edt: Gül den Uyanık Balat). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (5.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Akman, B. (2011). Okul Öncesi Dönem Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü. (Edt: A. Arıkan)“Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi ”içinde (s:149-164). *T.C. Anadolu Üniversitesi*.
- Aktan, C. C. (2004). *Toplam Ahlak*. (1.Basım) İstanbul: Zaman Kitap.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi* (Gözden Geçirilmiş:13.Basım).Ankara: Pegem Akademi.
- Apuhan, R. Ş. (2003). *Çocuklarda ve Gençlerde Ahlak ve Karakter Eğitimi* (1.Basım) İstanbul: Timaş Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A., Yaşar, M. (2000) *Okul Öncesi Eğitim 2*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Aral, N., Bulut, Ş., Baran, G., Çimen, S. (2001). *Çocuk Gelişimi 2*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.54,95-97.
- Arayıcı, P., Dinleyici, S. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Düzeyleri ile Ebeveynlerinin Ebeveynlik Tutumları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Katılımlı Çocuk Gelişimi ve Nörolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı*.29-30 Nisan. *Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi*.
- Arslan, K. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları ile Yaratıcılık Düzeyleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Ata, B. E. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ile Karakter Eğitimi Yetkinliği Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Atay, M. (2009). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Ateş, F. (2013). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Avcı, E. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine dair Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Ay, E. (2016). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi, Karakter Eğitiminde Vatandaşlık Eğitiminin Yeri ve Önemi*. “Bölüm,9” (Edt: R. Turan ve K. Ulusoy). (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. Z. (2012). *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. (4.Basım), Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, M. Z., Gürler, Ş. A.(2012). *Okulda Değerler Eğitimi: Yöntemler - Etkinlikler - Kaynaklar* (1.Basım). Ankara: NOBEL Akademik Yayıncılık.
- Bal, S., Balat, G. U. (2013). Hayat Evde Başlar: Erken Çocukluk Döneminde Temel Değerlerin Kazanılmasında Aile Yaşantısının Önemi ve Etkisi. “Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyum Bildiri Kitabı” içinde, (168-177). *Antalya: Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü*.
- Balcı, F. A., Yelken, T. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin “Değer” Kavramlarına Yükleedikleri Anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Balat, G.U., Dağal, B. A. (2006). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. (1.Baskı) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bartan, S. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri İle Sınıf İçi Uygulamalarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Başal, H. A. (2003). *Gelişim ve Psikoloji “Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebilirim?”.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme ve Ortam*. (6.Basım). Ankara : Nobel Yayınları.
- Baysal, N. (2013). Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Baydar, M. L., Gül, H., Akçıl, A. (2007). *Bilimsel Araştırmanın Temel İlkeleri*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Basımevi.
- Berk, E. L. (2013). *Çocuk Gelişimi*. (Çev: A. Dönmez). (1.Basım) Ankara: İmge.

- Bıkmaz, F. H. (2006). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları ve Etkili Fen Dersine İlişkin Görüşler. *Eğitim Araştırmaları*, 25, 34-44.
- Candan, D., Ergen, G. (2014). 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- Can, G. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (Edt: B. Yeşilyaprak)Yenilenmiş (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, G. (2004). *Kişilik Gelişimi*. (Der: B. Yeşilyaprak). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Pegem Yayıncılık.130-132.
- Can, Ö. (2008). Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Hacettepe Üniversitesi*.
- Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamaya Bir Bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 Winter 2014, p. 429-436, Ankara-Turkey.
- Cüceloğlu, D. (2016). *Geliştiren Anne - Baba*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇAEK (Çocuk ve Aile Eğitimi Komisyonu), (2011). *Çocukta Karakter ve Davranış Eğitimi*. İstanbul: Özge Basın Yayın.
- Çağdaş, A., Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. (1.Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.
- Çağlar, A. (2005). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1. *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çağatay, M. Ş.(2009).Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü. Yüksek Lisans Tezi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Çatalbaş, M. (2018).Okul Öncesi Eğitim Programındaki Karakter Eğitiminin İncelenmesi ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*,
- Çelenk, S. (2003). *Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. İlköğretim-Online* 2 (2), sf. 28-34 <http://www.ilkogretim-online.org.tr>.
- Çelik, G. N. (2010). 7-12 Yaş Çocuğunun Karakter Eğitimi Açısından Ailenin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), ss. 43-77.

- Çırak, G. K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Dal, Z. F. (2018). Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme). Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Demirci, Z. (2019) . Okul Öncesi Öğrencilerinin Değer Algıları ile Annelerinin Aile İlişkilerine Dair Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. *T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Denizel Güven, E., Cevher, N ,F. (2005).Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 18, ss.1–22.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev :T. Göbekçin,). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Dinç, B. (2011). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitiminin Yeri ve Önemi. (Edt: A. Arıkan). “Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi” içinde. *Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi*.
- Dinçer, Ç., Akgün, E. (2015).Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 40, Sayı 177, ss.187-201.
- Duran, A. (2015). Okul Öncesi Çocuklarının Karakter ve Karakter Özelliklerine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü*.
- Durmuş, M. E. (2006). AB Sürecinde Demokratik Kişilik Eğitimi (Polis Akademisi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. *Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Dökmen, Ü.(2002). *İletişim Çatışmaları ve Empati* (18. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ekici , T. F., Günhan, G., Anılan, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, Cilt-Volume: 2, Sayı-Issue: 1, Sayfa-Page: 48-58, Bahar-Spring, IBAD, 2017; 2(1): 48-58.
- Ekin, İ. A. (2019). Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79–96.
- Ekşi, H., Katılmış, A. (2015). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ekşi, H., Katılmış, A. (2016). *Uygulama Örnekleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Emen, C. (2017). İlkokul Öğretmenlerinin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları ile Karakter Eğitimi Yetkinlikleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Er, H. (2018). Aile Eğitim Çalışmalarının Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Düşüncelerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Erdem, H. (2015). *Ahlak Felsefesi*. (5. Basım) Konya: Hü-Er Yayınları.
- Erden, M., Akman, Y. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (2018). Okul Öncesinde Değerler Eğitiminin Program, Öğretmen ve Aile Görüşleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Ergün, S. (2013). Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması. Yüksek Lisans Tezi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Ercoşkun, M. H. (2011). Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. *Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum*.
- Hökelekli, H. (2007). *Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle Değerler Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Hökelekli, H., Gündüz, G. (2007). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, Dem Yayınları, 371-396.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Izgar, G. (2013). İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi. Doktora Tezi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Gökçek, S. B. (2007). 5-6 Yaş Çocukları için Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

- Gutek, L. G. (2001). *Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Çev. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Eğitim Dizisi.
- Güler, E. (2014). Çocuk Edebiyatı Kapsamında Mehmet Güler'in Eserleri Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi ,Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Gündoğdu, F. B. (2010). Ortaöğretim Kurumlarında Karakter Eğitimi Sorunu: Kayseri İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Gündüz, T. (2010). Üstün Zekâlı Çocuklarda Ahlak Gelişimi ve Eğitimi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), ss. 157-177.
- Görgün, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.
- Güngör, E. (2000). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: (Elazığ İli Örneği). (Edt: R. Kaymakcan vd.), *Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Gürses, İ., Kılavuz, M. A. (2016) . Kuşakların Ahlâkî Değerleri Birlikte Öğrenmesi: Kohlberg'in Ahlâkî Gelişim Kuramı Açısından Bir Değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(1), ss. 97-117.
- Gravetter, J. F., Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4.Baskı). USA: Linda Schreiber-Ganster.
- Kale, N. (2007). Nasıl Bir Değerler Eğitimi? . *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (26–28 Kasım 2004), 313–322, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Kaner, N. (2010). Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öz-Yetkinlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 43, sayı: 1, 193-217.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z., Sağlam, M. (2018). Türkiye'de 1999-2017 Yılları Arasında Değerler Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 16, No. 35, s.185-209, Haziran.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (24.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karakaş, H., İrem, Y., Bilbay, A. (2014). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına Yeni Ders Önerisi: Değerler Eğitimi ve Uygulamaları. Cumhuriyet Üniversitesi, *Âşık Veysel Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu*, 19-21 Haziran 2014, Erzurum.

- Karsantık, İ., Özgenel, M. (2018). Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimi Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 16, No. 35, s.211-233.
- Karakülçe, N. (2018). İlkokul Yöneticilerinin Ve Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Ve Demokratik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Karatay, H. (2011).Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/1 Winter, p. 1439-1454, TURKEY.
- Kuşdil, M. E., Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değerler Yönelimi ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kurtbaş, F. (2019). Okul Öncesi Dönem Değerler Eğitimi Uygulama Çalışmalarında Aile Katılımının Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- MEB (2014). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları, Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları Dokümanları, 18. *Millî Eğitim Şûrası*, 1-5 Kasım 2010. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden 18.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2014). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları,19.*Millî Eğitim Şûrası*,2-6 Aralık 2014. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden 18.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2006). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2015). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*, <http://ttkb.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 20.02.2020.
- Milson, A. J., Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Konusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası (KEYİS) ve Türkçeye Uyarlanma Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- Neslitürk, S., Çeliköz, N. (2015). Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formunun Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24,19-42.
- Neslitürk, S. (2013). Anne Değerler Eğitimi Programının 5–6 yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

- Ogelman, G. H., Sarıkaya, E. H. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(29): 81-100.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. (2.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2003). *Okul Öncesi Dönemi, Ana-Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özbey, S., Türkoğlu, D., Buldur, B. A. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançlarının Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeyleri ve Bazı Değişkenler ile İlişkisinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 12, No. 27, 323-344, Haziran.
- Özdemir, O., Güzel Özdemir P., Kadak M, T., Nasiroğlu, S. (2012) . Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar: Kişilik Gelişimi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2012, 4: 566-583.
- Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisan Tezi. *Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Özgün, Ö. (2017). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Ahlak Gelişimi* (Edt: M.E. Deniz), (8.Basım) Ankara: Pegem Akademi.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM.
- Pekdoğan, S., Korkmaz, İ.H. (2017). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarına Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt/Volume: 14, Sayı/Issue: 37, s. 59-72.
- Perihanoğlu, P. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi Van İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Sağlam, A. (2016). Değerler Eğitiminin Öğrenci Davranışlarına Etkisinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Sapsağlam, Ö.(2016). *Okul Öncesi Dönemde Karakter ve Değerler Eğitimi: Teoriden Uygulamaya*. (Edt: Prof. Dr. Esra Ömeroğlu). (1.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- San- Bayhan,P., Artan,İ. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sayar, K. (2015). *Yavaşla* (12.Baskı). İstanbul: Timaş.
- Saylık, A. (2019). Hofstede'nin Kültür Boyutları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması; Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1860-1881.
- Seçer, Z., Sarı, H., Olcay, O.(2006).Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Ahlaki ve Sosyal Kural Anlayışları. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), ss. 539-559.

- Seçer, Z., Sarı, H. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmalı Olarak Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(172), ss.126-142.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme* (11.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme: Kuramdan Uygulamaya* (24.Basım). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sırrı, V., Mehmedoğlu, A.U. (2015). Karakter Eğitimi: Dün, Bugün, Yarın. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), ss. 121-144.
- Sözkesen, A. (2015). 60-72 Aylık Çocukların Değer Eğitiminde Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Şahin, Z. S. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yeterlilik Algılarının bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Şahin, K. H. (2010). İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten 4. ve 5. sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi*.
- Şahin, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Şen, Z. (2018). Okul Öncesi Çocukların Paylaşma, Yardımlaşma ve Rahatlatma Becerilerini Geliştirme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Tebliğler Dergisi (2003). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı 2552 Sayılı Tebliğler Dergisi, Eylül, Cilt: 66.
- Tekin, G. Ö. (2017). İlkokul ve Ortaokul Programlarının Karakter Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Teltik, H. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Tokdemir, M. A. (2007). Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

- Topses, G. (2003). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tozlu, N., Topsakal, C. (2007). Avrupa Birliği'ne Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi: Toplum ve Değerler. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: DEM.
- TDK (2020). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 18.12.2020.
- Turan , S., Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- UNESCO (2010). *Living values education overview*. (www.livingvalues.net) internet adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 17.02.2020.
- Uyanık Balat, G., Balaban Dağal, A. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G., Özdemir Beceren, B. (2010). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 59-63.
- Uygun, N., Kozikoğlu, İ. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 305-321.
- Ülken, H. Z. (2011). *Uyanış Devirlerinde Tercümenin Rolü*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yalar T., Yelke T. Y. (2011). Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ve Bir Program Modülü Örneğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (38), 79-98.
- Yalız, D. (2011). Beden Eğitimi Dersi Kapsamındaki Fiziksel Etkinlik Oyunlarının İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Gelişimleri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. *Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Bilimler Enstitüsü*.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi* (2.Baskı). Ankara: Akçağ.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazar, T. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi Ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme. Doktora Tezi. *Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Yazar, T., Erkuş, S. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S.19, s.499-522.

- Yeşil, R., Aydın, D.(2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11,(2), ss. 65-84.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yıldırım, A. (2019). Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Çocukların Sahip Olduğu Değerler ile Değerler Eğitiminde Okul Aile İşbirliğinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Yıldırım, A. (2018). 6 Yaş Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Cesaret Temelli Değerler Eğitimi Uygulamalarının Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Yılmaz, M. (2010). Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rolü. Doktora Tezi. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Yörükoğlu, A.(2008). *Çocuk Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik Gelişimi, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları*. (29.Baskı - 33.Basım) . İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksek, G. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitim Yetkinlik İnançları ile Ahlak Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve Liderlik* (2.Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EKLER

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz

- a. Kadın b. Erkek

2. Yaşınız

3. En son mezun olduğunuz eğitim kurumu hangisidir?

- a. Lise c. Ön lisans d. Lisans e. Lisansüstü f. Diğer:.....

4. Çalıştığınız okul öncesi eğitim kurumu hangi birime bağlıdır?

- a. Özel Okul b. Resmi Okul

5. Kaç yıldır Okul Öncesi Öğretmeni olarak çalışmaktasınız?

Aile Demografik Bilgi Formu

1.Cinsiyetiniz

- a. Kadın b. Erkek

2. Yaşınız

3. En son mezun olduğunuz eğitim kurumu hangisidir?

- a. İlköğretim b. Lise c. Lisans d. Lisansüstü e. Diğer:.....

4. Mesleğinizi belirtiniz.

- a. Ev Hanımı b. Serbest Meslek c. Memur d. Diğer:.....

KARAKTER EĞİTİMİ YETKİNLİK İNANCI SKALASI

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğrencilerimle doğru ve yanlış meseleleri hakkında konuşma konusunda genellikle rahatımdır.					
2. Bir öğrenci evde olumsuz etkilere maruz kalıyorsa, bu çocuğun karakterini etkilemek için fazla bir şey yapabileceğime inanmıyorum.					
3. Öğrencilerime iyi bir model olduğum konusunda kendime güveniyorum.					
4. Bir çocuğun daha nazik olmasında öğretmenlerin genellikle pek etkisi yoktur.					
5. Bir öğrenci başkalarına daha fazla saygı gösteriyorsa, bunun nedeni genellikle öğretmenlerin bu konuda etkin model olmalarıdır.					
6. Bir öğrencinin daha sorumlu olmasına nasıl yardım edebileceğim konusunda genellikle yetersizim.					
7. Öğrencinin karakterinde olumlu değişimlere yol açabilecek stratejileri nasıl kullanacağımı biliyorum.					
8. Öğrencilerime dürüst olmayı öğretebileceğimden emin değilim.					
9. Eğer bir öğrenci sebatla çalışıyorsa, bu, sıklıkla öğretmenin onu görevlerini yerine getirmesi konusunda ısrarla teşvik etmesindendir.					
10. Öğrencilere başkalarına saygılı olmaları gerektiğini anlatmaya zaman harcayan öğretmenler öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde pek fazla değişiklik meydana gelmediğini göreceklidir.					

OKUL ÖNCESİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU

DAVRANIŞLAR	EVET	BAZEN	HAYIR
1.Etkinlik sonrası malzemeleri dolaba yerleştirir.			
2.Süreli etkinliklerin süresine ilişkin yönergeye uyar.			
3.Yetişkin denetimi olmasa da gerektiği gibi davranır.			
4.Beslenme saatinde gerekli hazırlıkları (el temizliği, beslenmeyi çıkarma vb.) yapar ve yemeğini kendi yer.			
5.Sınıfta verilen görevleri yerine getirir.			
6.Başkalarının farklı özellikleri olabileceğini kabul eder.			
7.Başkalarının da hakları olduğunu kabul eder.			
8.Arkadaşları konuşurken rahatsız eder.			
9.Nezaket sözcüklerini kullanır.			
10.Farklı özellikteki (kilolu, gözlüklü, çok esmer, engelli vb.) arkadaşlarını tuhaf karşılar.			

OKUL ÖNCESİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ AİLE FORMU

DAVRANIŞLAR	EVET	BAZEN	HAYIR
1. Yemek masası hazırlarken yardım eder.			
2. Kıyafetlerini çıkardığı yerde bırakır.			
3. TV/bilgisayar konusunda zaman sınırlamasına uyar.			
4. Uyku saatini hatırlatınca hazırlıklara başlar.			
5. Boyama yaptıktan sonra boya kalemlerini ortada bırakır.			
6. Farklı özellikte (kilolu, saçsız, çok esmer, vb.) birini görünce tuhaf karşılar.			
7. Yemek için herkesin masaya oturmasını bekler.			
8. İsteddiği bir eşyayı karşısındakinin elinden çekerek alır.			
9. Oyuncak, kitap, kıyafet vb. alındığında alan kişiye teşekkür eder.			
10. Başkası ile konuşurken konuşmaya müdahale eder.			