



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**GERÇEK YAŞAM TEMELLİ DEĞERLER EĞİTİMİ
PROGRAMININ İLKOKUL 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
YETERLİK VE OKULA UYUM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nermin TEMEL

TOKAT

Temmuz, 2017



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**GERÇEK YAŞAM TEMELLİ DEĞERLER EĞİTİMİ
PROGRAMININ İLKOKUL 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
YETERLİK VE OKULA UYUM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nermin TEMEL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM

TOKAT

Temmuz, 2017



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Lisansüstü Tez Çalışması Etik Sözleşmesi

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 28/07/2017

Nermin TEMEL

JÜRİ ONAY SAYFASI

**GERÇEK YAŞAM TEMELLİ DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ
İLKOKUL 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL YETERLİK VE
OKULA UYUM BÉCERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Yukarıda başlığı verilen Yüksek Lisans tezi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 29/06/2017 tarihli yazısı ile 19/07/2017 tarihinde toplanan jüri tarafından kabul edilerek başarılı bulunmuştur.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Hakan ŞAHİN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

Üye : Yrd. Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM (Danışman)

İmzası



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../20..

Enstitü Müdürü:

Mühür
İmza

ÖN SÖZ

İnsan sosyal bir varlıktır ve yaşamını diğer insanlarla etkileşim içerisinde geçirir. Bireyin sosyal yeterliği ise insanlarla ilişkilerini etkileyen en temel unsurlardan biridir. Sosyal yeterlik; okula uyum, akademik başarı, arkadaşlık ilişkileri gibi pek çok diğer yaşam alanlarını da etkiler. Sosyal yeterliği düşük olan bireyler sosyal ilişkilerde yetersiz kalırlar. Bulundukları ortama uyum sağlamakta zorluk yaşarlar. Çevresindeki diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kuramazlar. Akademik başarıları da olumsuz etkilenir. Bireyin pek çok yaşam alanında başarı sağlamaları sosyal yeterliklerine bağlıdır.

Bu tez çalışması kapsamında Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Nermin TEMEL

Tokat 2017

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın başladığı ilk günden son güne kadar beni yalnız bırakmayan, değerli zamanımı esirgemeyen, akademik tecrübesiyle rehberlik yapan, bana güven veren, kıymetli görüş ve önerileriyle her an desteğini hissettiğim, danıştığım her konuyu sabırla açıklayan çok değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimdeki ders sürecinde bana büyük katkılar sağlayan, her zaman yardımcı olan ve destek veren değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT'a ve Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ'e teşekkür ederim. Tez çalışmamda büyük katkıları ve emeği olan değerli hocam Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'ya teşekkür ederim.

Okul öncesi eğitimimden bu yana üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime ve özellikle üniversite döneminde akademik çalışmalar yapmam konusunda yönlendirip ufkumu açan, akademik hayata adım atmamı sağlayan kıymetli hocalarıma teşekkür ederim.

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının ve ölçme araçlarının uygulanmasında emeklerini esirgemeyen araştırmanın örneklemine oluşturan okulun öğretmenlerine ve yöneticilerine özellikle deney grubu sınıf öğretmeni Ahmet Melik ERKAN'a teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi yüksek lisans sürecinde de desteklerini benden esirgemeyen ve bana her zaman cesaret veren anneme ve kardeşime teşekkür ederim.

Her zaman olduğu gibi tez döneminde de beni hiç yalnız bırakmayan, benden desteğini esirgemeyen, kıymetli görüşlerini ve zamanını benimle paylaşan; yoldaşım, hayat arkadaşım, sevgili eşim Sezgin TEMEL'e çok teşekkür ederim.

ÖZET

GERÇEK YAŞAM TEMELLİ DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKOKUL 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL YETERLİK VE OKULA UYUM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Temel, Nermin

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM

Temmuz, 2017, xv + 118 sayfa

Bu araştırma ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı geliştirilmesi ve Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisi ön test-son test ve kontrol gruplu deneysel desenle incelenmiştir. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan benzeşik örnekleme tekniği ile oluşturulmuş ve Sivas ili Hafik ilçe merkezinde bulunan bir ilkokulun iki şubeden oluşan birinci sınıfları olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 16 öğrenci ve kontrol grubunda 16 öğrenci olmak üzere 32 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak “Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkiye’deki geçerlik ve güvenirlik çalışması Uz Baş (2004) tarafından yapılmıştır. Değerler eğitiminin birinci sınıftaki öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı 24 oturumdan oluşmaktadır. Eğitim programı 12 hafta boyunca haftada iki gün araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanmıştır. Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisini incelemek için deney ve kontrol grubu ölçümlerin arasındaki farkın analizinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Kontrol grubu ön test ve son test ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney grubu ön test, son test ve

kalıcılık testi ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde bağımlı örneklem tekrarlı varyans analizi (Faktöriyel ANOVA) testi kullanılmıştır. Farklılık yaratan grupların belirlenmesi amacı ile Bonferroni ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 alınmıştır. Eğitimin kalıcılığını tespit etmek amacıyla, eğitim programı tamamlandıktan üç hafta sonra deney grubunda yer alan öğrencilere Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; “Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının”, öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerinde etkili olduğu ve bu etkisinin kalıcı olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: sosyal yeterlik, okula uyum, değer, değerler eğitimi, gerçek yaşam becerileri.

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE IMPACT OF REAL LIFE BASED VALUES EDUCATION PROGRAM ON THE SOCIAL COMPETENCE AND SCHOOL ADJUSTMENT SKILLS OF FIRST GRADES

Temel, Nermin

Master's Degree, Primary School Department

Thesis Advisor: Yrd. Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM

July, 2017, xv + 118 pages

The aim of the research is to develop a Real Life-Based Values Training Program for first grades (primary school) and review the impacts of Real Life-Based Value Training Program on the social competence and school adaptation skills. The impacts of Real Life-Based Value Training Program on the social competence and school adaptation skills of first grades have been reviewed using pretest-posttest and control group experimental designs. The sample of the research was formed by using homogeneous sampling technique, which is a type of purposive sampling method and first grades of a primary school in the Hafik county town of Sivas comprising of two classes were designated. 32 students, 16 of which were in the experiment group and rest in the control group, constituted the sampling of the research. As the assessment instrument, “Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (WMC-SSCSA) was used in the research. The study on the validity and reliability of the scale in Turkey was carried by Uz Baş (2004). “Real Life Based Value Training Program” developed by the researcher was used to present the impacts of the values training on the social competence and school adjustment skills of first grades. Real Life-Based Values Training Program consists of 24 sessions. The training program was implemented on the experiment group two days a week for 12 weeks. Unpaired t test was used for the analysis of the differences between the measurements of experiment and control groups carried out for the purpose of reviewing the impacts of the Real Life-Based Values Training Program on the social competence and school adjustment skills of the student. Paired t test was used for the analysis of the differences between the measurement values of pretest and posttest of the experimental group. For the analysis of the differences between the measurement values

of pretest, posttest and monitoring test; paired repeated analysis of variance (Factorial ANOVA) test was used. Bonferroni multiple comparison test was used to detect the groups that made the difference. Level of significance was taken as 0,05. In order to test the permanence of the training, Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment was reimplemented on the students in the experimental group three weeks after the training program was completed. According to the findings obtained; It was determined that the “Real Life-Based Values Training Program” had an impact on the social competency and school adjustment skills of the students and that this impact is permanent. Various suggestions were made in line with the results of the research.

Keywords: social competency, school adjustment, value, values education, real life skills.

İÇİNDEKİLER

LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMASI ETİK SÖZLEŞMESİ	i
JÜRİ ONAY SAYFASI	ii
ÖN SÖZ	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi	8
Sayıtlılar	9
Sınırlılık	9
Tanımlar	9
BÖLÜM II	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
Eğitim	10
Temel Eğitim	12
Okula Uyum	14
Okula Uyumu Etkileyen Faktörler.....	15
Sosyal Yeterlik	18

Değer Kavramı ve Özellikleri	22
Değer Teorileri ve Sınıflandırmaları	24
Spranger Değer Teorisi ve Sınıflandırması	24
Rokeach Değer Teorisi ve Sınıflandırması	26
Schwartz Değer Teorisi ve Sınıflandırması	27
Değerler Eğitimi	29
Değerler Eğitiminin Önemi	30
Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü	31
Değerler Eğitiminde Okulun ve Öğretmenin Rolü	33
Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi	35
Değerler Eğitimi İle İlgili Araştırmalar	38
Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum İle İlgili Araştırmalar	46
BÖLÜM III	
YÖNTEM	60
Araştırma Modeli	60
Evren ve Örneklem	61
Ölçme Araçları	63
Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği (WMC-SYOUO)	62
Veri Toplama Süreci	64
Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının Hazırlanması	64
Ölçme Aracının ve Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının Uygulanması	70
Ön Testin Uygulanması	70
Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının Uygulanması	71
Son Testin Uygulanması	72
Kalıcılık Testinin Uygulanması	72

Verilerin Çözümlemesi	72
BÖLÜM IV	
BULGULAR	74
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	75
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	77
Deney Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığın İncelenmesi	80
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığın İncelenmesi	83
BÖLÜM V	
TARTIŞMA	86
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar	86
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait Son Test Puanlarına İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar	86
Deney Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul uyum Ölçeği Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar	89
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar	90
BÖLÜM VI	
SONUÇ VE ÖNERİLER	92
Sonuçlar	92
Öneriler	96
KAYNAKÇA	98
EKLER	112
Ek 1. Hafik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi	112

Ek 2. Veli İzin Formu	114
Ek 3. Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği İzin Belgesi	115
Ek 4. Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı Uygulama Aşamasından Fotoğraf Örnekleri	116
Ek 5. Özgeçmiş	118



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Frekans Dağılımları.....	62
Tablo 2. Değer Teorilerinde ve Değer Araştırmalarında Yer Alan Ortak Değerler.....	64
Tablo 3. Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğu Testi (Shapiro Wilks Testi).....	74
Tablo 4. Deney Grubu ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	78
Tablo 6. Deney Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	81
Tablo 7. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları.....	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Yeterliğin Kavramsal Çerçevesi.....	19
Şekil 2. Edgar Dale'nin Yaşantı Konisi.....	36
Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Sonuçları.....	76
Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Sonuçları.....	79
Şekil 5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	82
Şekil 6. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Sonuçlar.....	85

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

WMC-SYOUÖ: Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği

GYTDEP: Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

(Ed.): Editör

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)

Çev.: Çeviren

p: Anlamlılık Düzeyi

t: t değeri

vd: ve diğerleri

s: sayfa

SS: Standart Sapma

N: Örneklem Sayısı

%: Yüzdelik Değeri

$\bar{X}$: Ortalama

sd: Serbestlik Derecesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, alt problemlerine, amacına, önemine, sayıltılarına (varsayımlar), sınırlılıklarına, tanımlarına ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini destekleyerek bireyde davranış değişiklikleri oluşturmayı hedefler. Bireyin eğitimi ilk olarak ailede başlamaktadır. Aile, bireyin ilk okuludur. Aileden, çocuklara temel yaşam becerilerini kazandırması, çocukların kişilik ve sosyal gelişimlerini desteklemesi beklenmektedir. Fakat günümüzde geniş ailelerin çekirdek aileye dönüşmesi, annelerin iş gücüne daha yüksek katılımı, boşanma oranlarının artması gibi sebepler ailelerin çocuklarına karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini güçleştirmektedir.

Yirmi birinci yüzyılda dünyada yaşanan gelişmeler ve değişimler, artan şiddet olayları, gelir dağılımındaki dengesizlikler, işsizlik, hırsızlık, uyuşturucu kullanımı, bencillik, sabırsızlık, saygısızlık ve adaletsizlik gibi pek çok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir (Aktepe, 2010; Aladağ, 2009; İbret, Karatekin ve Avcı, 2015). Dünya genelinde yaşanan ırkçılık, uyuşturucu kullanımı, aile içi şiddet, cinsel istismar, AIDS ve terörizm sorunlarını yok etme yolları düşünülmüş ve bu sorunların eğitimle giderileceği görülmüştür (Lovat ve Clement, 2008).

Özellikle temel eğitim döneminde çocuklar; fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimleri desteklenerek şekillenir. Bu süreçte çocuğun edindiği deneyimler ileriki yaşlarında diğer insanlarla iletişim kurarken nasıl tepki vereceğini belirlemede önemli rol oynamaktadır. Okul, çocukların sosyal gelişimine destek vererek uygun ortamlar oluşturmaktadır (Sungur, 2010). Temel eğitim, çocukların gerek arkadaşlık ilişkileriyle gerek aile ortamından çıkıp sosyal bir ortam olan okul ortamında bulunmasıyla önemli bir yere sahiptir. Çocuklar okulda arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle ilişkiler kurmaya başlayarak sosyalleşir. Sosyalleşen çocuk okula uyum sağlamış olur (Uz Baş, 2003).

Okula uyum, çocuğun girdiği ortamdan sosyal ve akademik anlamda faydalanması; çocuğun okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına olumlu tutum geliştirmesi

anlamlarına gelmektedir (Kaya, 2014). Okul ortamında kendini rahat hisseden bir öğrenci okulda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini sağlıklı bir şekilde geliştirir. Okula uyumu sağlanan öğrenci, okula düzenli olarak devam eder, akademik ve sosyal açıdan gelişme gösterir. Uyum sağlayamayan öğrencilerin, öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişkilerde zorluklar yaşadığı görülmektedir. Bu da akademik başarısını olumsuz olarak etkilemektedir (Demirtaş-Zorbaz, 2016).

Gelecek kuşakların faydalı bireyler olarak yetişmesindeki en önemli görev okullara düşmektedir. Bu sebeple eğitimciler öncelikle çocukların okula uyumlarının artırılmasını sağlamalıdır. Çünkü okula uyum topluma da uyum demektir. Okulda uyum sağlamış, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle anlaşılan çocuklar ileride toplum yaşamına daha kolay uyum sağlayabilirler. Okula uyum sağlayamayan çocuklar akademik anlamda başarılı olamamaktadırlar. Okula uyumda geç kalan çocuklar sosyal anlamda içine kapanık ve iletişimde başarısız olmaktadır (Ustabaş, 2017).

Öğrencilerin sosyal yeterliklerinin yüksek olması okula uyum sürecini kolaylaştırmaktadır (Ustabaş, 2017). Sosyal anlamda yeterli olan bir çocuk kendi denetimini sağlayarak bulunduğu ortamın ve toplumun kurallarına uyma eğilimindedir (Günindi, 2010). Bireylerin topluma uyum sağlaması sosyal becerileri kazanmakla mümkündür (Taşcı, 2013). Sosyalleşme bireyin topluma uyum sağlamasını kolaylaştıran bir mekanizmadır. Çocuğun sosyalleşmesini sağlayan araçlar; aile, öğretmenler ve arkadaşlardır. (Dilci, 2014, s.216). Çocuğun kendi yaşlılarından oluşan ilk sosyal çevresi okuldur. Okul içinde çocuğa rehberlik yapan en önemli araç da öğretmendir.

Okulda çocuğun sosyal ve duygusal yönünü geliştirici eğitim verilmelidir. Bugünün eğitim sistemleri yalnızca akademik başarıya odaklanmıştır. Bunun yerine sınıf ortamlarında çocukların sosyal gelişimlerinin belirgin bir şekilde sağlanması gerekmektedir (Pohlman, 2011). Öğretmenler öğrencilerin sosyal yönünü geliştiren etkinlikleri ne kadar fazla yaparlarsa öğrencilerin akademik başarıları, ortama uyum sağlama becerileri ve sosyal yeterlikleri o oranda artacaktır (Taşcı, 2013). Bu sebeple öğretmenlerin farklı yöntemler geliştirerek öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyumlarını sağlamaları gerekmektedir.

Cheung ve Lee (2010), “Karakter eğitimi ile sosyal yeterliği arttırma” isimli çalışmalarında açlık durumunda yemek yeme, susayınca su içme, hastalık durumunda

tıbbı başvurulması nasıl ki şartsa sosyal yeterliği arttırmak için de değerler eğitiminin şart olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmalarının sonunda karakter eğitimi programlarının sosyal yeterliğe katkı sağladığını ortaya koymuşlardır.

Değerler eğitimi ilkelerine ve değer eğitimi tanımlarına bakıldığında değerleri, eğitimden ayırmanın mümkün olmadığı görülmektedir. Değerler, eğitimin en önemli parçalarındandır. Değerler eğitimi öğrencilerin bilgi, beceri ve farkındalıklarını arttırmaktadır (Samur, 2011; Sapsağlam, 2015; Uzunkol, 2014). Literatür incelendiğinde değerler eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisini inceleyen çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir.

Derele (2008), “Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının altı yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi” isimli doktora tezinde çocukların sosyal problemleri çözme becerileri deney ve kontrol grupları arasındaki fark anlamlı düzeyde deney grubu lehinedir.

Günindi (2010), “Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi” isimli doktora tezinde deney grubunun sosyal uyum becerilerinde artış ve sosyal uyumsuzlukta ise azalış olduğu görülmüştür. Uygulama sonunda yapılan kalıcılık testinde deney grubunun sosyal uyum becerilerindeki artışın devam ettiği bulunmuştur.

Kabasakal ve Çelik (2010), “Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi” isimli çalışmalarında sosyal beceri eğitiminin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal uyum düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilere verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyumları üzerinde etkili olduğu, deney grubunun bu alt boyutlar için kontrol grubundan anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Kandır ve Orçan (2011), “Beş- altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi” isimli çalışmalarında çocukların erken öğrenme beceri puanları ile sosyal uyum ve beceri puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Pohlman (2011), “Öğrencilerin sosyal yeterliliği üzerine bir sosyal beceri programının uygulanmasının etkileri” isimli araştırmasında sosyal beceri programına katılan öğrenciler üzerinde oluşan etkileri incelemiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin sosyal yeterliklerinde bir artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrenciler başkalarıyla etkileşim konusunda artan bir girişim ve sosyal olarak daha aktif olmak için genel bir eğilim gösterdikleri belirtilmiştir.

Kurtoğlu (2013), “Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi” isimli doktora tezinde bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerinin, katılmayan öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeyleri, plasebo grubuna katılan öğrencilerin sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ancak, deney grubuna katılan öğrenciler ile kontrol grubuna katılan öğrenciler arasında sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeyleri bakımından anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Topaloğlu (2013), “Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi” isimli doktora tezinde sosyal beceri eğitimi programının anaokulunda öğrenim gören dört-beş yaş grubundaki çocukların akran ilişkilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın analiz edilmesi ile elde edilen sonuçlara göre etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların akran ilişkilerini olumlu yönde desteklediği ortaya çıkmıştır.

Yoleri ve Tanış (2014), “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi” isimli araştırmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul uyumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okula başlama yaşı yedi olan öğrencilerin beş yaşında okula başlayan öğrencilere göre okula daha uyumlu oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre ilkokul öncesinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara göre okula daha uyumlu oldukları tespit edilmiştir.

Berber (2015), “Okul öncesi beş yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde beş yaş çocuklarının okula uyum sürecinde yaşayabileceği güçlükleri, kendisi tarafından geliştirdiği ve uyguladığı uyum programı ile mümkün olduğunca azaltmayı ve çocukların okul uyumlarını yüksek düzeye çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda eğitici drama temelli okula uyum programı alan çocukların okulu sevdikleri, iş birlikli katılımın arttığı, okuldan kaçınma davranışının azaldığı ve kendi kendini yönetme becerilerinin geliştiği, yani uygulanan programın etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitici drama temelli okula uyum programına katılmayan çocukların program süresince üç hafta sonunda, programa dahil olmasalar da süreç içerisinde ilerleme kat ettikleri söylenebilir. Her iki grubun (deney ve kontrol) ön test- son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubundaki çocukların okula uyum düzeylerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda deney grubuna uygulanan eğitici drama temelli okula uyum programının, diğer etkinliklerin yapıldığı programa göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sapsağlam (2015), “Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi” isimli tezinde anasınıfına devam eden çocuklara sosyal değerler eğitimi programı uygulamıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; sosyal değerler eğitimi programının, çocukların sosyal beceri kazanımında olumlu etkisi olduğunu ve bu etkisinin kalıcı olduğunu saptamıştır.

Kirmanoglu (2016), “Değerler eğitiminin ilkokul toplum hizmeti uygulamalarına etkisi” isimli tezinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal kulüplerindeki topluma hizmet çalışmalarında etkinlik temelli yardımseverlik değerinin etkisini incelemiştir. Yardımseverlik değerinin, etkinlik temelli öğretiminin toplum hizmeti çalışmalarında öğrencilerin sürece daha bilinçli katılmasını sağladığını, süreci somutlaştırdığını, yardımseverlik değerini kazanmalarını ve içselleştirmelerini kolaylaştırdığını, eğitim sürecini daha zevkli bir hale getirdiğini ortaya koymuştur.

Spivak ve Farran (2016), “Birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterliğini okul öncesi sınıfta kişiler arası bağlamdan öngörülmesi” isimli çalışmalarında okul öncesi sınıf içi kişiler arası ortamın birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterliklerine katkılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Belirli bir sosyal-duygusal alana yönelik bir müfredatın yokluğunda bile, okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, öğrencileri arasındaki davranışları ve

etkileşimlerinin çocukların sosyal gelişimine kalıcı etkileri olabileceğini ifade etmişlerdir.

Uzunkol ve Yel (2016), “Hayat bilgisi dersinde uygulanan değer eğitim programının benlik saygısına, öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ve empati düzeylerine etkisi” isimli makalelerinde kullandıkları değerler eğitimi programının öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini arttırmada bir etkisi olmadığını, ancak sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lovat (2017), “İyi eğitim pedagojisi olarak değerler eğitimi: Avustralya deneysel araştırmasının kanıtı” isimli çalışmasında doğru bir şekilde uygulanan değer eğitiminin; duygusal, sosyal, ahlaki ve akademik eğitim hedeflerine ulaşmada olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Özdemir, Cheah ve Coplan (2017), “Türk çocukları arasında utangaçlık ve okula uyumun bağlantısının altında yatan süreçler ve koşullar” isimli çalışmalarında çocukların utangaç davranışlar sergilediğinde, daha düşük akademik performans, daha az okul beğenisi ve okuldan kaçınmaya bağlı olarak depresif belirti bildirdiklerini ortaya koymuşlardır. Akran ilişkilerindeki zorlukların utangaç çocukların okul memnuniyetsizliği riskini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin sosyal yeterlik düzeyleri düşük olduğunda ve okula uyum becerileri yetersiz olduğunda, akademik başarı, iletişim becerileri, akran ilişkileri gibi becerilerde problem yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte literatürde, gerçek yaşam temelli bir değerler eğitimi programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durum bir problem durumu olarak görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Toplumsal bir kurum olan okullar, öğrencilere sosyal yeterlik kazandırmada, öğrencilerin bulunduğu ortama uyum sağlama becerisini oluşturmada ve değerler eğitiminde önemli bir görev üstlenmektedir. Okul sadece belli bilgi ve becerileri

kazandıran akademik başarıyı hedefleyen bir kurum değildir. Okul aynı zamanda öğrencilere sosyal, bilişsel ve duygusal becerileri ve değerleri de kazandırmalıdır.

Çocuk kendine özgü değerleri olan bir toplumda doğar ve büyür. Okul, bireyin ilk çocukluk yıllarından sonra dahil olduğu en büyük toplumsal kurumdur. Çocuğun okula uyum sağlaması onun sosyalleşmesini sağlamaktadır. Çocuğun okula uyumu onun mutlu olmasını, akranlarıyla ve öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurmasını sağlar. Dolayısıyla kazanılan değerler ve toplumda var olan değerler birbiriyle uyumlu olmalıdır. Akbaş (2004), çocukların topluma ait olan değerlere uyum sağlayamazsa bu uyumsuzluğun onu mutsuz edeceğini belirtmiştir. Mutsuz bireylerin de sosyalleşemeyeceğini ve topluma zarar veren kişiler haline geleceğini ifade etmiştir.

Okula uyum topluma da uyum demektir. Okulda uyum sağlamış, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle anlaşılan çocuklar ilerde toplum yaşamına daha kolay uyum sağlayabilirler (Ustabaş, 2017). Bu sebeple çocuğun kişiliğinin olduğu ilkökul çağlarında çocuğun bulunduğu ortama uyum sağlamasına, sosyal yeterliğinin oluşmasına ve değerler eğitimine önem verilmelidir. Çocuklara değerler eğitimi yeterli düzeyde verilmezse çocuk sadece iyi-kötü, doğru-yanlış kavramlarını teorik olarak öğrenir ve davranışa dönüştüremez (Aydın ve Gürler, 2014). Bunun sonucu olarak birey toplumdan dışlanır ve bireyin sosyal yönü eksik kalır.

Bu araştırmanın amacı Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının (GYTDEP) ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere çözüm aranmıştır:

1-Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)” puanları uygulanan eğitim programının etkisine bağlı olarak değişmekte midir?

2-Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)” puanları kalıcı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bireylerin sosyal yeterliğe ulaşması sosyal becerilerini arttırmaktadır. Sosyal yeterliğe ulaşmış birey çevresindekilerle olumlu etkileşimler içinde bulunur. Çevresi tarafından kabul edilmiş bireyler toplumda mutlu olurlar. Girdiği yeni ortamlara daha kolay uyum sağlarlar.

Temel eğitim öğrencilere akademik, sosyal, kültürel becerileri kazandırır, kişilik oluşumunu ve değer edinimini destekler. Temel eğitimin kazandırmayı amaçladığı bu beceri ve değerler birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Okullarda uygulanan öğretim programların, bu beceri ve değerleri bütüncül bir yaklaşımla ele alıp oluşturulması gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde sosyal yeterliğe sahip olmayan ve okula uyum sağlayamayan çocukların akademik anlamda başarılı olamadığı; okula uyum sağlayan çocukların daha kolay sosyalleştiği, akademik anlamda da başarı sağladığı görülmüştür (Al-Hedawi, 2013; Özdemir, Cheah ve Coplan, 2017; Ustabas, 2017).

Eğitimcilere öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerini geliştirmede önemli görevler düşmektedir. Eğitimcinin görevi çocuklara sadece meslek edindirmeye yönelik akademik başarı kazandırmak değildir. Sapsağlam (2015) gelişimin bir bütün olduğunu ve tüm gelişim alanlarının birbirini etkilediğini belirtmiştir. Bu durumda okul sadece akademik başarı kazandırmayı değil, çocuğa temel yaşam becerilerini ve değerleri de kazandırmayı amaçlamaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde gerçek yaşam temelli bir değerler eğitimi programı yoluyla öğrencilerin okula uyumlarını ve sosyal yeterliklerini desteklemeyi amaçlayan bir eğitim programına rastlanmamıştır. Bu araştırma ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine yönelik gerçek yaşam temelli değerler eğitimi programı içermesi açısından önemlidir.

Araştırma ayrıca, birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının ve sosyal yeterliklerinin gerçek yaşam temelli değer eğitimi programıyla desteklenmesi ve değerler eğitiminin öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi açısından önemlidir.

Sayıtlılar

Araştırmada kullanılan Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeğini (WMC-SYOUÖ) dolduran öğretmenlerin, ölçeği tarafsız olarak doldurdıkları varsayılmıştır.

Sınırlılık

1. Birinci sınıfta eğitim gören 32 ilkokul öğrencisi,
2. Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı (GYTDEP),
3. Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ) bu araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Tanımlar

Okula Uyum: Öğrencilerin; okula isteyerek gelmesi, okul ortamında kendilerini huzurlu hissetmesi ve okula alışma sürecidir (Balta, 2015; Demirtaş-Zorbaz, 2016).

Sosyal Yeterlik: Bireyin toplumda diğer bireylerle olumlu iletişim kurmaya yönelik davranışlar sergilemesi ve başkaları tarafından da bu davranışların olumlu olarak görülmesidir (Önalın-Akfırat, 2006).

Değerler Eğitimi: Bireylerin doğuştan getirdiği özelliklerin en iyi tarafını ortaya çıkarmayı, insanı mükemmelliğe ulaştırmayı, bireyleri iyi ahlakla donatmayı ve bunun devamını sağlamayı, insan hayatını anlamlı hale getirmeyi, bireyin kendisiyle barışık olmasını ve toplumsal düzeni sağlamayı amaçlayan eğitimidir (Aydın ve Gürler 2014).

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı: Sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, nezaket ve sorumluluk değerlerinden oluşan, gerçek yaşamla ilişkilendirilen, yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesini temel alarak oluşturulan ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri için hazırlanmış değerler eğitimi programıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim

Eğitim doğum öncesinden başlayıp bireyde pozitif yönde davranış değiştirme hedefidir. Küçük yaşlarda ailede başlayan eğitim belli bir programı hedef alan okullarda örgün eğitimle devam etmektedir. Ertürk (1972) eğitimi “*bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci*” olarak tanımlamıştır (Ertürk’ten aktaran Fidan, 2012). Bu tanım en genel kabul görmüş eğitim tanımıdır. Bu tanımların dışında farklı eğitim tanımları da vardır.

Eğitim, kişileri bireysel, sosyal, kültürel ve evrensel değerler çatısı altında yeni bir duygu, düşünce ve bilgi sistemiyle donatan evrensel bir yöntemdir (Ergen, 2015). Eğitim bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal gelişimlerinin istendik bir şekilde sağlanması, davranışlarının istendik olarak geliştirilmesi, belirli amaçlar doğrultusunda yeni davranışlar, bilgiler kazandırılması yönündeki çalışmalardır. Eğitim hayat boyu sürer; planlı ya da rastlantısal olabilir ve öğretimi de kapsar (Akyüz, 2012, s.2). Eğitim öğretimi de içinde barındırır. Bu açıdan bakıldığında eğitim, öğrencileri belirli şekillerde düşünmeye ve davranmaya yönelten bir yöntem olarak görülmektedir. Eğitimin meslek edindirmenin yanında öğrencileri hayata hazırlamak gibi bir işlevi de vardır (Davis, 2003).

Eğitim bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerini, ihtiyaçlarını karşılayacak düzeye ulaştırır ve hayat kalitesini artırır (Topal, 2016). Eğitimin en önemli görevlerinden bazıları da insanı tanımak, ona kılavuzluk etmek, ona bir meslek edindirmek ve sağlıklı bir kişilik kazandırmaktır (Şentürk, 2010). Eğitim bilgi, beceri, alışkanlık ve değerleri teşvik eder (Rena, 2005).

Eğitimin amacı; toplumdaki düzeni sağlayarak, sosyal ve kültürel değerleri bireylere kazandırarak, ortak bir toplum kültürü oluşturup bu kültüre uyan davranışlar oluşmasını sağlamaktır (Balta, 2015). Eğitim toplum içinde olumsuz davranışları önleme, bireylere değişim ve gelişimlere uyum sağlaması için gerekli olan bilgi, beceri ve

tutumları kazandırma işlevlerini üstlenmektedir (Kılıç ve Aktan, 2015). Eğitim bireylerin doğumundan ölümüne kadar süren, içinde siyasi, bireysel, toplumsal, kültürel boyutları barındıran bir olgudur (Sezer, 2008). Eğitim bireyi toplumsal hayata hazırlayan, toplumda benimsenen davranışları kazanmasına yardımcı olan, ortak ahlaki kurallara adapte olma sürecidir. Toplumun ahlaki ve kültürel seviyesi eğitimle artmaktadır (Batmaca, 2016). Dünyadaki toplumların daha erdemli, daha eşitlikçi olmasını sağlayan araçtır (Okudan, 2010).

Eğitim demokrasiyi temel alan ülkelerde eğitilenlerin zihinsel özgürlüğe ulaşmasıdır. Zihinsel özgürlük öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini arttırmaktadır. Eğitim bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak yapılırsa amacına ulaşır. Herkesin aynı şeyleri düşünüp aynı davranışları sergilemesi eğitim değildir (Buluç, 2015).

Eğitim gönüllülük esasına dayanan fakat kararlılık isteyen uzun bir süreçtir. Eğitimi sadece ders kitaplarıyla ve öğretmenlerle sınırlandırmamak gerekir. Zorunlu eğitim göz önüne alındığında gönüllülük esasının olmadığı düşünülmektedir. Eğitimin uzun soluklu bir süreç olması ise kararlılık gerektirmektedir. Eğitimin verimli olabilmesi için gizil bir gönüllülük esası da yok sayılamamaktadır (Buttrick, 1925).

Türk Dil Kurumu (TDK, 2017) ‘na göre eğitim “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye.” olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sadece akademik başarıyı arttırmayı amaçlamamakta, öğrencilerin kişilik, karakter gelişimini ve ahlaki düzeylerinin artırılmasını amaçlamaktadır.

Eğitim belirlenen hedeflere göre bireye tutum, bilgi, beceri ve değer kazandırmaktır. Kazandırılan bu bilgi, beceri, tutum ve değerler bireyin davranışlarını değiştirmekte ve karakterini şekillendirmektedir (Akbaş, 2004). Eğitimin amacı insanları bilgi ve davranış bakımından geliştirmek, bireylerin davranışlarını düzenlemek, söz ve davranışlarını ahlak kurallarına uygun hale getirmektir. Bireyin ortaya koyduğu davranışlar ve ahlak yapısı onun aldığı eğitimi de göstermektedir (Yaman, 2016, s.154).

Eğitimin formal ve informal olmak üzere iki boyutu vardır. Formal eğitim, Milli Eğitim Temel Kanununa (1739) göre örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılır. Örgün eğitimde Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretim bulunmaktadır. Yaygın eğitim ise örgün eğitimden hiç yararlanamamış veya örgün eğitimden çıkmak zorunda kalmış vatandaşlara ya örgün eğitim ile birlikte ya da örgün eğitimin dışında verilen eğitimdir. Kale (2015), informal eğitimi, yaşamın her alanında ve her anında, belli bir plan ve program dahilinde olmayan, bireyin sosyal çevresiyle etkileşimi sonucunda kendiliğinden oluşan eğitim olarak tanımlamaktadır.

Eğitime dair tanımlar incelendiğinde eğitimin bireyin yaşamı üzerindeki etkisi ve önemi görülmektedir. Bununla birlikte bireyin ilk bilgi, beceri ve değerleri kazandığı okul öncesi eğitim ve temel eğitim döneminin ayrı bir önemi vardır.

Temel Eğitim

Milli Eğitim Temel Kanununda geçen temel eğitim deyimi 1983 yılından sonra ilköğretim olarak değiştirilmiştir. 6287 sayılı kanuna göre ilköğretim dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşmaktadır. İlköğretim çağı altı ile 13 yaş arasındaki çocukları kapsamaktadır. Bu çağ çocuğun beş yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlayıp 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda bitmektedir (MEB, 2012).

Temel eğitim dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de zorunlu hale getirilmiştir. Ülkeler zorunlu eğitimle kendi geleceğini sağlam temellere dayandırmaktadır. Ülkelerin ve toplumların iyi bir geleceğe sahip olması ancak nitelikli bir eğitim ile mümkündür. Bu nedenle gelişmişlik seviyesi yüksek ve gelişmekte olan ülkeler zorunlu temel eğitimle eğitimin niteliksel yönünü en iyi şekilde arttırmaktadırlar (Kale, 2015). Eğitimin temel taşı olan temel eğitim süresinde bireylere toplum içinde diğer bireylerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını en iyi biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır (Sezer, 2008).

Temel eğitim döneminde çocukların fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimleri desteklenerek şekillenir. Bu süreçte çocuğun edindiği deneyimler ileriki yaşlarında diğer insanlarla iletişim kurarken nasıl tepki vereceğini belirlemede önemli rol

oynamaktadır. Okul, çocukların sosyal gelişimine destek vererek uygun ortamlar oluşturmaktadır (Sungur, 2010).

Eğitimin niteliksel yönünü arttırabilmek için öncelikle temel eğitimin niteliğini arttırmak gerekmektedir. Milli Eğitim Temel Kanununa göre temel eğitimin belli amaçları vardır. Bu amaçlara bakıldığında hepsinin eğitimin niteliğini arttırmayı hedeflediği görülmektedir. Bu bağlamda ilköğretimin amaçları:

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir.

2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

3. İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermektir (MEB, 1973).

İlköğretimin amaçlarında görüldüğü gibi öğrencilerin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmeleri önemlidir. Eğitim bu amaçlar doğrultusunda bireyden yola çıkarak toplumu biçimlendirme çabasını içinde barındırmaktadır. Bu çaba milli ve manevi değerlere uygun bireyler yetiştirerek eğitimin akademik yönü ile manevi yönünü bütünleştirmektedir. Eğitim manevi yönünü değerlerle tamamlamaktadır. Keskin (2016, s.311) eğitimin amaçlardan birisinin de toplumun kabul ettiği değerlerin nesilden nesile aktarılması olduğunu belirtmiştir. Dilmaç (1999, s.26) değerlerin olmadığı eğitim sisteminin eksik ve yetersiz olacağını vurgulamıştır. Bu sebeple değerler toplumun vazgeçilmez bir parçası olarak temel eğitimde yerini almaktadır.

Temel eğitim dönemindeki çocuklar somut işlemler döneminde bulunduğundan benmerkezcilikten uzaklaşır. Mantıksal düşünme yeteneği gelişerek somut yollarla problem çözebilir. Bu dönem çocukları, kendilerine kazandırılacak soyut bilgi, beceri ve değerlerin somutlaştırma yoluyla öğretilmesine ihtiyaç duymaktadır (Senemoğlu, 2015, s.51). Öğrencilerin somut bir şekilde öğrenme gerçekleştireceği en önemli öğrenme ilkesi yaparak ve yaşayarak öğrenmedir. Çünkü somut işlemler dönemindeki çocuk

uygulamaya dayanan, gerçek hayatla ilişkili bir öğrenme süreci geçirirse öğrenmeleri kalıcı olmaktadır. Yaparak ve yaşayarak öğrenen çocuk, öğrenme sürecinde çok sayıda duyu organını kullanmaktadır. Bu da öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Aşılıoğlu, 2014, s.42-43).

Somut işlemler döneminde olan temel eğitim düzeyindeki çocuklar diğer arkadaşlarıyla birlikte olma, gruplar kurma, ilgili bir etkinlik veya konuyla ilgili kulüpler oluşturma eğilimindedirler. Piaget'nin söylediği gibi çocukların konuşmaya, tartışmaya, diğer çocuklarla sosyal etkileşim içinde olmaya ihtiyaçları vardır. Eğitimciler bu ihtiyaca müfredatlarında yer vermelidir. Proje grupları, grup tartışmaları, grupça problem çözme, rol yapma, sınıf münazaraları gibi etkinlikler çocukların sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak tekniklerdir (Charles, 1992). Çocuklar okulda arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle ilişkiler kurmaya başlayarak sosyalleşir. Sosyalleşen çocuk okula uyum sağlamış olur (Uz Baş, 2003). Bu durum okula uyum kavramının önemi ortaya koymaktadır.

Okula Uyum

İnsan doğduğu andan itibaren sosyal bir çevreyle karşı karşıya kalır. Bu sosyal çevreye her zaman uyum sağlama eğilimindedir. Bu uyum sağlama çabası gelişim göstermektedir. Çocuk ilk yıllarda sadece reflekslerle hareket etmektedir. Çocuklar zamanla diğer insanlarla ilişki kurdukça sosyal ve duygusal tepkileri gelişmektedir. (Günindi, 2010).

Toplumlar eğitim sayesinde gelişmektedir. Eğitimin temel olarak verildiği yer okullardır. Okullar öğrencileri hayata hazırlamaktadır. Bu yönden bakıldığında geleceğimizi şekillendiren öğrencilerin okullara uyum sağlaması çok önemlidir (Gedik, 2015).

Okula uyum çocuğun okulun kültürüne alışması ve okulun kurallarına uyması olarak tanımlanabilmektedir (Gedik, 2015). Okula uyum çocuğun girdiği ortamda sosyal ve akademik anlamda faydalanması; çocuğun okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına olumlu tutum geliştirmesi anlamlarına gelmektedir (Kaya, 2014). Öğrencilerin okula alışma sürecine okula uyum denir (Balta, 2015). Okula uyum, çocukların okula isteyerek gelmesi ve okulda kendilerini huzurlu hissetmeleri anlamında kullanılmaktadır. Okul ortamında kendini rahat hisseden bir öğrenci okulda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor

becerilerini sağlıklı bir şekilde geliştirir. Okula uyumu sağlanan öğrenci, okula düzenli olarak devam eder, akademik ve sosyal açıdan gelişme gösterir. Uyum sağlayamayan çocuklar, öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişkilerde zorluklar yaşamaktadır (Demirtaş-Zorbaz, 2016).

Eğitimciler öncelikle çocukların okula uyumlarının arttırılmasını sağlamalıdır. Çünkü okula uyum topluma da uyum demektir. Okulda uyum sağlamış, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle anlaşılan çocuklar ileride yaşadığı topluma daha kolay uyum sağlayabilirler (Ustabaş, 2017).

Okula uyum süreci, çocukların sağlıklı yetişmelerinin sağlanması ve topluma uyum sağlayabilen bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir. Okula uyum sağlayan çocuklar daha kolay sosyalleşmekte, değişen koşullara ayak uydurabilmekte ve çevrelerince kabul edilmektedirler (Berber, 2015). Okula uyum çok boyutlu bir kavramdır. Öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal etki ve sosyal davranışlarını da içinde barındırdığından okula uyum sağlayan bir öğrencinin hem akademik başarı sağlayacağı hem de sosyal olarak istenilen gelişime ulaşacağı söylenebilir (Berber, 2015; Mathur, 1999). Akademik başarı sağlayan çocuk, okulun kurallarına ve okula uymada daha başarılı olmaktadır. Okula uyumda sosyal çevre de büyük öneme sahiptir. İlkokula yeni başlayan çocuk okulda sosyal çevre edinemezse okula uyumda büyük sıkıntılar yaşamaktadır (Gedik, 2015).

Okula Uyumu Etkileyen Faktörler

Aile: Uyumlu bir ailede güvenle yetişen çocuklar uyumlu bir kişilik geliştirirler (Ustabaş, 2017). Sağlıklı bir ailede çocuğa verilen değer çocukların da sağlıklı kişilik sahibi olarak yetişmesini sağlar. Çocuğun, girişken, becerikli ve bağımsız olması anne ve babaların çocuklarını yetiştirme biçimine bağlıdır (Büyükkaragöz, 1990).

Akran ilişkileri: Okula uyum sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biri de akran ilişkileridir. Çocuğun akranları tarafından kabul edilmesi okula uyumu olumlu yönde etkilemektedir. Tam tersi düşünüldüğünde akranları tarafından zorbalığa maruz kalan ve kabul edilmeyen bir çocuğun okula uyum süreci negatif yönde ilerleyecektir (Demirtaş-Zorbaz, 2016; Ustabaş, 2017). Bireyin akranlarıyla başarılı ilişkiler kurma yeteneği, bireyin gelişimi için önemli bir faktördür (Gresham, 1982).

Etkileşimli davranış ve zihinsel anlayışı açısından zayıf olan çocukların, akranlarıyla olan ilişkilerinde daha az başarılı olabileceği öngörülmektedir. Bu çocuklar akran ilişkileri güçlükleri ve buna bağlı uzun vadeli toplumsal uyum sorunları için risk altında olabilmektedirler (Walker, 2005).

Çocuğun özellikleri: Okul çocuk için yeni bir sosyal çevredir. Okulun, uyulması gereken kuralları, çocuğun diğer çocuklarla ve öğretmeniyle karşılaşması, başarmak zorunda olduğu öğrenim görevleri, onun bu yeni çevresine uyumunda güçlüklerle neden olmaktadır. Oyundan çalışmaya doğru giden bir yola adım atan çocuklar uyum gösterirken zorlanmaktadır (Yavuzer, 2010, s. 186-187). Çünkü ilkokula hazır olmak yalnızca okuma yazmayı öğrenmek değildir. Asıl önemli olan çocuğun okul olgunluğuna erişmesidir (Gökçen, 2004, s. 5).

Okula yeni başlayan bir çocuk, okul öncesi eğitimi almamışsa önceki yaşadığına hiç benzemeyen bir ortamla karşılaşır. Çevresinde genel olarak kendinden yaşça büyük insanlar bulunurken, okulda kendi yaşlılarıyla aynı ortamı paylaşır. Bu çevre onda korku yaratabilir. Bu korku ve endişeler öğretmenlerin bilinçli çabalarıyla kısa bir süre içinde yok olmaktadır (Ryan, 2003).

Çocukların okula uyum sağlama süreleri farklılık göstermektedir. Çocukların koruyucu ve sevgi gördüğü ev ortamından okula geçerken uyum sağlamakta zorluk yaşadığı görülmektedir. Anne ve babadan ayrılma ve alışık olmadığı kalabalık bir ortamda bulunması okula uyumu zorlaştıran etkilere bazılarıdır (Balkaya, 1998).

Annesine çok bağımlı olan çocuklar okula uyum sağlamakta çok zorlanırlar. İçine kapanırlar ve öğretmenlerinin yönelttiği soruları cevaplamaktan kaçınırlar. Böylece akademik başarılarının da düşük olma ihtimali vardır. Öğretmenler bu çocuklara karşı sevgi temeline dayanan bir saygı ortamı oluşturmaları gerekir. Bu çocukların başarıyı tatması sağlanmalıdır. Yakaladığı başarılar övülürse çocuk cesaretlenir ve kendine güven duygusu gelişir (Yavuzer, 2010).

Okula uyumda geç kalan çocuklar sosyal anlamda içine kapanık ve iletişimde başarısız olmaktadır. Akademik olarak arkadaşlarının gerisinde kalan çocuk iyi arkadaşlık ilişkileri de kuramayacaktır (Ustabaş, 2017).

Okula uyum sağlamada çocukların zorluk çekmesinin nedenleri şunlardır:

- Anne babaya fazla bağımlılık,
- Arkadaşlık kuramama, gruptan dışlanma,
- Özgüven eksikliği,
- Okul değişikliği,
- Öğretmen değişikliği,
- Okulda arkadaş ilişkilerinin bozulması,
- Çocuğun okul kavramını eksik veya hatalı öğrenmesi,
- Ailede yeni bir kardeşin doğması, aileden birinin ölümü, sosyo-ekonomik kriz yaşanması vb. durumlar,
- Çocuğun okula ceza olarak gönderilmesi,
- Öğretmen ve aile arasındaki davranış farklılığı (Özgenel'den aktaran Ustabaş, 2017).

Okula uyum sağlayamayan çocuklar, mental yapılarında bir problem olmasa dahi akademik anlamda başarılı olamamaktadırlar (Ustabaş, 2017). Öğrencilerin okula uyum sağlama konusunda eksikliklere ve düzeltilmesi gereken problemlere müdahale edilmesi gerekmektedir (Balta, 2015).

Öğretmen: Çocuğun okula uyumundaki en önemli faktör öğretmeniyle ilişkisinin niteliğidir (Goldberg, 2006). Öğretmen, öğrencilerin okula uyum sağlamasına yardımcı olacak donanımına sahip olması ve ailelere rehberlik etmesi gerekmektedir. Çocukların okula uyum süreleri farklılıklar gösterebilmektedir. Öğretmen çocuğu tanımak için çeşitli yöntemler kullanmalıdır. Bunlar gözlem, görüşme, anket gibi yöntemler olabilir. Okula uyum sorunu çözülemeyen çocuklar varsa öğretmen, aile ve rehberlik servisi ile birlikte hareket etmelidir (Ustabaş, 2017).

Okula uyum sürecinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Özellikle ilk günlerde çocuğa sabır, sevgi ve hoşgörü göstermek öğrencilerin okula uyumu konusunda olumlu etkiler yapmaktadır. Ayrıca okula uyum sürecinde öğretmen ve veli iş birliği büyük katkı sağlamaktadır. Çünkü aile çocuğun okula karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkilidir (Balta, 2015; Berber, 2015; Gedik, 2015; Ustabaş, 2017).

Öğretmenlerin okulda ve derslerde oyunu kullanmaları çocukların okula uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Çünkü oyun çocuğun hem bilişsel hem de sosyal gelişimine katkı sağlar. Arkadaşlarıyla oynamak çocuğa iş birliğini ve kurallara uymayı öğretir.

Çocuğun topluma ve kurallarına uyum sağlamasında oyunun büyük bir önemi vardır (Yavuzer, 2010).

Öğrencilerin kişilik özellikleri ve sosyal yeterlikleri de okula uyumunu etkilemektedir. Öğrencilerin sosyal yeterliklerinin yüksek olması okula uyum sürecini kolaylaştırmaktadır. Sosyal yeterlikle okula uyum süresi arasında ters bir orantı vardır (Ustabaş, 2017). Sosyal anlamda yeterli olan bir çocuk kendi denetimini sağlayarak bulunduğu ortamın ve toplumun kurallarına uyma eğilimindedir (Günindi, 2010).

Sosyal ve akademik öğrenmeyi kapsayan bütünleyici öğretim yöntemleri, okul ortamlarında, öğrencilerin öğrenmelerinin ve davranış geliştirmelerinin yanı sıra okul başarısızlığı riski taşıyanlara da yardımcı olabilir (Korinek ve Popp, 1997).

Uyum, sosyal yeterlik ve sosyal etkileşim ile ilgili becerileri içinde barındırmaktadır. Okula uyum da sosyal yeterlik ve sosyal etkileşimin okul ortamında gözlenmesidir (Kurtoglu, 2013). Bireylerin topluma uyum sağlaması sosyal becerileri kazanmakla mümkündür (Taşcı, 2013).

Sosyal Yeterlik

Birey hayatı boyunca diğer insanları etkilemekte ve onlardan etkilenmektedir. Bu etkileşim bireyin sosyalleşmesi anlamına gelmektedir. Sosyalleşme bireyin hayatını sağlıklı bir şekilde devam ettirmesi için gerekli unsurlardandır. Sosyal gelişim, sosyal uyumun da temelini oluşturmaktadır. Sosyal gelişimi sağlıklı olan bir bireyin çevresine uyum sağladığı açıktır. Uyumun en iyi göstergesi, akademik başarı ve zekâ göstergeleri değil, diğer insanlarla başarılı bir sosyal etkileşim içinde olmaktır (Gülay ve Akman, 2009, s. 1).

Bireyin toplumda diğer bireylerle olumlu iletişim kurmaya yönelik davranışlar sergilemesi ve başkaları tarafından da bu davranışların olumlu olarak görülmesidir (Önalan-Akfırat, 2006). Sosyal ilişkilerin gelişmesi bireysel gelişimin de sağlanması anlamına gelmektedir (Gülay ve Akman, 2009, s.18). Bireylerin diğer insanlarla olan ilişkilerinde başarılı olması için gerekli olan becerileri kazanıp kazanamadığını ifade eden bir ölçüt anlamında kullanılmaktadır. Bireylerin sosyal ilişkilerde sergilediği tüm davranışların uygun olmasını ifade etmektedir (Taşcı, 2013). Bireylerin kendi aralarındaki olumlu sosyal ilişkileridir (Spivak ve Farran, 2016). Sosyal yeterlik,

çocukların akademik başarılarının artmasını ve psikolojik olarak iyi hissetmelerini sağlayan davranışlar bütünü; bir kişinin sosyal bir görevi başarıyla tamamlaması olarak görülmektedir (Gresham, 2016).

Sosyal yeterlik ve sosyal beceri aynı anlamda kullanılmaktadır. Fakat bu iki kavram arasında önemli ayrımlar vardır (Gresham, 1986). Sosyal beceri, bireyin yaşadığı çevreye uyum sağlama sürecinde kullanılan ve sosyal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlayan becerilerdir (Günindi, 2010). Sosyal yeterlik toplumsal olarak uygun becerileri algılama ve kullanma olarak görülmektedir (Blythe, 2015). Sosyal yeterlik; sosyal beceri ve uyum kavramlarını da kapsamaktadır. Bu kavramlar birbirlerini pozitif yönde etkilemektedir. Sosyal yeterliği yüksek olan bir bireyin sosyal becerileri ve uyum sağlama becerilerinin de yüksek olması beklenmektedir. Uyum sağlama ve sosyal becerileri yüksek olan bireylerin de sosyal yeterliğinin yüksek olduğu söylenebilmektedir (Kurtoğlu, 2013).

Sosyal yeterliliğin değerlendirilmesi üç kritere dayanabilir:

- 1- Bir kişinin sosyal davranışlarıyla ilgili kararları,
- 2- Açık ve önceden belirlenmiş ölçütlere göre sosyal yeterlik değerlendirmeleri,
- 3- Normatif bir standarda göre sosyal davranış performansları (Gresham, 2016).

Çoğu çocuk için sosyal yeterlik, sonradan doğal yollarla öğrenmelerle ve entelektüel birikimle gelişmekte ve hayata yansımaktadır (Sargent, 1991). Sargent (1991) sosyal yeterliğin kuramsal çerçevesini aşağıdaki şekilde göstermiştir:

Girdiler	Kültürel Belirleyiciler
Süreçler	Sosyal Etki Sosyal Beceriler Sosyal Zekâ
Çıktılar	İstenilen Sonuçlar

Şekil 1. Sosyal yeterliğin kavramsal çerçevesi. (Sargent, 1991).

Bu kavramsal çerçevede kültürel belirleyiciler, bireyin yaşadığı değerler ve sosyal standartlardır. Bunlar toplumun büyüklüğüne ve yapısına göre değişmektedir. Süreç kısmında birey davranışlarını değere ve kurallara dönüştürür. Bu çerçevedeki sosyal etki bireyin diğerlerine nasıl görüldüğü ile ilgilidir. Sosyal etki; neşe, heyecan, güven,

iyimserlik, bağımsızlık gibi olgulardan oluşur. Sosyal beceriler, sosyal yeterliğin en etkin yönüdür. Bu davranışlar yaşam deneyimi yoluyla öğretilebilir. Sosyal zekâ, kişisel etkileşimler ve karmaşık durumlara karşı uygun davranışları anlama ve uygulama becerisini ifade etmektedir. Bu süreçler doğrultusunda kültürel belirleyicilerle oluşan süreçlerin istenilen sonuçları vermesi beklenmektedir (Sargent, 1991).

Booker ve Dunsmore (2017) sosyal yeterliğin duyuşsal boyutu üzerinde durmuşlardır. Duyuşsal sosyal yeterliğin üç özelliğinin olduğunu belirtmişlerdir:

1. Duyuşsal mesajlar gönderme (yüz, ses ve beden dili yoluyla duyguların iletilmesi),
2. Duyuşsal mesajlar alma (sözel ve sözsüz işaretler yoluyla başkalarının duygularını tanıma),
3. Etkilenen (kendi duyuşsal deneyimlerini tanıma ve yönetme).

Asher (1983) sosyal yeterliğin üç boyutunu vurgulamıştır:

1. Uygunluk boyutu: Davranışlarını sosyal bir ortama uyarlayabilme ve kendini ifade edebilme becerisi.
2. Yanıt boyutu: Akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilme becerisi.
3. Süreç görüşü boyutu: Sosyal ilişkileri zamanla geliştirme, sorunlar varsa zamanla çözüleceğini bilme becerisi.

Sosyal yeterlik, akademik ve sosyal başarıda önemli bir unsurdur (Joy, 2016). Duygusal ve motivasyonel faktörlerin yanında bilişsel ve davranışsal faktörlerin gelişiminde de etkindir (Asher, 1983). Bireyin kültürü, çevresi, ekonomik durumu ve eğitimi sosyal yeterliğini etkilemektedir (Doran, 2002). Sosyal yeterliği kazanmış bireyler çevresindekilerle iyi ilişkiler kurarlar, kurallara uyarlar ve empati duygularını geliştirirler. Çocukların sosyal yeterliklerini kazanması için en önemli görev aile ve okula düşmektedir (Günindi, 2010). Okul, çocuklara gelecekteki yaşamlarına temel oluşturacak sosyal yeterlikleri kazandırma imkânı sunmaktadır (Spivak ve Farran, 2016).

Eğitim sistemleri çocukları; bilişsel, duygusal ve sosyal yeterlikle donatmakla görevlidir. Bu görevini de eğitim programlarıyla yapması gerekmektedir (Mokrue, 2003). Eğitim programları, genel olarak akademik başarıyı teşvik edecek şekilde hazırlanır. Programın uygulama sürecinde sosyal becerilerin gelişimine yer verecek olan

öğretmenlerdir. Bu durumda öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal gelişimlerinin akademik başarı kadar önemli olduğu bakış açısına sahip olması çok önemlidir. Öğretmenler öğretim stillerinde dengeyi sağlamalıdır. Eğitimciler sosyal yeterliği teşvik edici yapılar oluşturmalarıdır. Eğitimciler bu konuda çaba göstermezlerse öğrencilerin potansiyellerinin artması beklenemez. Bu sebeple öğretmenler, sosyal yeterliğin teşvik edilmesine gereken önemi vermelidirler (Doran, 2002). Okulda çocuğun sosyal ve duygusal yönünü geliştirici eğitim verilmelidir. Bugünün eğitim sistemleri yalnızca akademik başarıya odaklanmıştır. Bunun yerine sınıf ortamlarında çocukların sosyal gelişimlerinin belirgin bir şekilde sağlanması gerekmektedir (Pohlman, 2011).

Çocuğun okul ortamında arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirmesi, grup çalışmalarında bulunması, etkinliklerde iş birliği yapması sosyal yeterliğini arttırması için fırsatlar olarak karşısına çıkmaktadır. Okulun çocukları, sadece akademik açıdan değil sosyal olarak da yeterliğe ulaştırma sorumluluğu vardır. Okul bunu düzenli etkinlikler ve planlı programlarla sağlamalıdır (Günindi, 2010).

Çocuğun sosyalleşmesi dil gelişimine ve çevresel özelliklere de bağlıdır. Çevresinde daha çok uyarıcı bulunan bir çocuğun sosyal gelişiminin olumlu yönde etkileneceği söylenebilir (Erten, 2012). Öğrencilerden sosyal yeterlik alanında göstermeleri gereken beceri ve davranışlar vardır. Bunlar; iletişimi başlatma, çevresindeki bireylere destek olma, uyum sağlama, istemediği bir davranışta bulunmama gibi özelliklerdir (Spence, 2003; Taşcı, 2013).

Toplumda bireyin nasıl davranacağını belirleyen faktörler vardır. Bazen çocuklar sosyal becerileri kullanma yeteneğine sahip olsalar da toplumsal açıdan uygun davranamayabilirler. Bu durum çevredeki bireylerin sosyal davranışlarını yorumlama yeterliğine sahip olmayan bireylerde daha çok görülmektedir (Spence, 2003).

Sosyal yeterliğe sahip olan çocuklar, toplumda daha mutlu olurlar, arkadaşlarıyla iletişimlerinde zorlanmazlar, akademik başarıları ve özgüvenleri yüksek olur. Sosyal yeterliğe sahip olmayan çocuklar ise arkadaşları tarafından dışlanır ve akademik başarıları düşük olur. Mutsuz bireyler olarak yetişirler ve içlerine kapanırlar. Toplum içinde söz sahibi olamazlar (Taşcı, 2013). Sosyal yeterliği düşük olan çocuklarda, uzun vadede olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir (Joy, 2016).

Ebeveyn bakımı küçük bir çocuk için büyük bir gerekliliktir. Açlık durumunda yemek yeme, susayınca su içme, hastalık durumunda tıbbi başvurulması nasıl ki şartsa sosyal yeterliği arttırmak için de değerler eğitimi şarttır (Cheung ve Lee, 2010).

Değer Kavramı ve Özellikleri

Değerleri, birçok bilim dalının ilgilendiği ve açıklamaya çalıştığı olgular olarak görmekteyiz. Değerlerin bilim alanlarında yerini almasının sebebi insanla ilgili olmasıdır (Bircan ve Dilmaç, 2015). Bu sebeple pek çok değer tanımı ve değer açıklaması yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlamalar ve açıklamalardan bazıları şöyledir: TDK (2017), değer kavramını “*bir şeyin önemini karşılayan soyut ölçü, kıymet, bir şeye değen karşılık*” olarak tanımlamaktadır. Sapsağlam (2015)’e göre değer, bireyin düşünme ve davranışlarında iç kontrollerini sağlayan kurallardır. Rokeach (1973) ise belli bir davranışın tercih edilebilir veya edilemez olduğuna dair inanış olarak tanımlamıştır. Değer bireyin kendisini değerlendirmesi, kendini başkalarına sunması üzerinde etkili olan kurallardır. (Rokeach’ten aktaran Sapsağlam, 2015).

Ulusoy ve Arslan (2014, s.5) değeri toplum tarafından onaylanmış; doğru, iyi ve güzel olarak görülen kurallar bütünü olarak görmüşlerdir. Değerler genellikle sosyal nitelikte olup toplumsallaşan insanların ortak memnuniyetleridir (Allport, 1935). Toplumu oluşturan bireyleri diğer canlılardan ayıran ve davranışlarını belirleyen inançlar bütünüdür (Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.16). Bireyin toplum içinde sosyalleşmesi sonucunda özümlediği ve davranışlarına yön veren kurallar bütünüdür (Akbaş, 2004; Albayrak, 2015; Çelik, 2010; Hökelekli, 2010; Yazıcı, 2006). Toplumda uzun bir sürede toplumun fikirlerine göre oluşan, bireyin ve toplumun yaşam standartlarını yükselten kurallardır (Aktepe, 2010, s.56). Böylece değerler toplumun huzur ve güvenini sağlamaktadır (Kumbasar, 2011; Şentürk, 2010). İnsan hayatına yön veren hedeflerin bilişsel ve sosyal temsilcisidir (Sagiv, 2002). Bireyin yaşamı süresince kendine uygun olarak oluşturduğu kuralların davranışa dönüşmüş halidir (Aktürk, 2009; Atabey, 2014; Kaymakcan, 2010; Uzunkol ve Yel, 2016). Değerler ideal davranış biçimleri ya da yaşamla ilgili hedeflere yönelik tutum ve inançlardır. Bireylerin hayatını şekillendiren olgulardır (Aydın, 2010; Karuppaiya, 2007).

Değerler bireyin karşılaştığı olayların iyi veya doğru olduğuna dair kararlarını oluşturan, davranışlarını şekillendiren olgulardır (Çalışkur, Demirhan ve Bozkurt, 2012;

Korkmaz, 2015; Özel, 2015). Bireyin düşünme, seçim yapma, karar verme ve davranışları üzerinde etkin olan kurallar bütünüdür. Bireylerin iç denetimlerini sağlayarak toplum tarafından hoş karşılanmayan davranışları engellemektedir (Özensel, 2014, s.16; Sapsağlam, 2016, s.7). Olgun, iyi, üretken ve uyumlu bir birey olmanın en önemli şartıdır. Bireylerin nasıl bir insan olması gerektiği konusunda değerler yol göstermektedir (Hökelekli, 2010).

Değerler bireyin öz saygısını üst düzeyde tutan bir hayatın yaratılması ve devam ettirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir (Ergen, 2015). Hayatımıza ve hedeflerimize yön vererek davranışlarla birlikte ortaya çıkmaktadır. İnsanların ideallerini belirlemesi, onlara uygunluk sağlayan bir kişiliğe sahip olmaya çalışması değerlerle mümkün olmaktadır (Aydın ve Gürler, 2014, s.3).

Değerler hem bireylerin hem de toplumun temelini oluşturmaktadır (Hall, Guo ve Davis, 2003). İnsanın değeri, onu diğer insanlardan ayıran özel durumu ve diğer insanlarla ilişkilerinde sahip olduğu haklardır (Kuçuradi, 1971, s.57). Toplumda yaşayan insanların birlikte yaşamalarının şartı ortak değerlere sahip olmaktır (Aydın ve Gürler, 2014, s.4).

Değerler insan hayatının ilk yıllarında gelişir. Bireylerin yaşam boyu davranış kalıbı, tutumu ve algısı bu değerlerle oluşur. Değer kaynakları, ulusal kültür, aile, öğretmenler, arkadaşlar ve diğer çevresel faktörler olduğundan çoğunlukla toplum tarafından güçlendirilirler (Parashar, Dhar ve Dhar, 2004).

Schwartz ve Bilsky (1987) ve Schwartz (1992) değerleri açıklarken beş özellik üzerinde durmuştur: Schwartz ve Bilsky (1987) ve Schwartz (1992)'a göre değer:

- 1- Kavramlar veya inançlardır.
- 2- Arzu edilen durum veya davranışlardır.
- 3- Özel durumları aşmaktır.
- 4- Davranış ve olayların seçimi ve değerlendirilmesine kılavuzluk etmektir.
- 5- Değerlerin önem sırası görecelidir.

Değerler kültürün önemli bir ögesidir (Çalışkur vd., 2012; Davidov, 2010). Her toplumun kendine ait bir kültürü vardır. Benzerlikler gösterse de her toplumun kültürü birbirinden farklıdır. Singh ve Lu (2003), farklı toplumların benzer değerlere sahip

olduğunu fakat her toplumun değerlerinin karakteristik özelliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ergen (2015)'e göre değerler küresel barış zeminini oluşturan evrensel gerçeklerdir.

Değerler durağan ve değişmez değildir. Gelişen ve değişen yaşam şartlarına uyum sağlayarak birçok yönden değişikliğe ve gelişime uğramaktadır. Bununla birlikte değerler, toplumun düşünce yapısına göre değişime uğramalıdır. Toplumun siyasi, ekonomik, kültürel ve dini ihtiyaçları yüklendiği değerlerin temelini içinde bulunduğu gruptan almaktadır (Doğan, 2017).

Değerler üç boyutlu ele alınmaktadır. Bunlar, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlardır. Bilişsel boyutu, değerlerin farkına varmayı ve değerleri nerede kullanılacağını bilmeyi; duyuşsal boyutu ise iyi-kötü, olumlu-olumsuz gibi yargılar ve duygusal tepkileri; psikomotor boyutu, bilişsel ve duyuşsal yönden meydana gelen öğrenmelerin davranışlara yönlendirmesini içermektedir (Sezer, 2008).

Değerle ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımları özetlemek gerekirse değerlerin toplumlar tarafından kabul gören inanç bütünü olduğunu söylemek mümkündür. Her toplumun farklı özelliklere sahip olması nedeniyle değerler de çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik değerlerin sınıflandırılmasında da görülmektedir.

Değer Teorileri ve Sınıflandırmaları

Değerlerin sınıflandırılması üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Fakat değişen toplum yapısı ve gelişen dünyada yeni değerler ortaya çıkmaktadır. Değerlerin çeşitli sınıflandırmaları olmasına rağmen yurt içi ve yurt dışında çok görülen sınıflandırma Schwartz'a aittir (Gündüz, 2016).

Bununla birlikte Rokeach ve Spranger tarafından yapılan değer sınıflandırmaları da kabul gören diğer sınıflandırmalardır.

Spranger Değer Teorisi ve Sınıflandırması

Alman psikolog Spranger "Types of Men" isimli kitabında değerlerin bireyin tüm davranışlarında etkili olduğunu savunmaktadır. Spranger erkeklerin kişilik özelliklerine göre bir değerler sistemi oluşturmuştur. Spranger erkekleri bilimsel, ekonomik, estetik,

sosyal, politik ve dini değerler olmak üzere altı temel özelliğe göre sınıflandırmıştır. Her değer birey üzerinde etkili olduğunu belirtirken baskın değer kişiliğini yönlendirdiğini savunmuştur (Clawson ve Vinson, 1978).

Spranger değerleri altı grupta sınıflandırmıştır (Akbaş, 2004; Hall vd, 2003; Jalilvand, 2000; Spranger, 2001).

Bilimsel değer: Deneycilik, akılcılık, eleştirecilik bir kişinin bilimsel uygulamalarının çok ötesinde yaşamın bütün temelini etkisi altına alır. Gerçeğin ve bilginin eleştirel düşünceyle keşfedilmesine dayanır. Bilimsel değere sahip olan insan deneysel, akılcı ve eleştireldir. Yargılarda nesnelerin iyiliği, güzelliği ve yararı göz ardı edilmektedir. Yalnızca akılcılık ve gözlem ön planda tutulur. Bilim adamları ve filozoflar bu değere sahiptir (Spranger, 2001, s.151-175).

Ekonomik değer: Yararlı ve pratik olan şeyler genel olarak fiziki güçler ve güçler formundaki mallardır. Ekonomik değerler hayatta önemlidir. Bu değere sahip bireyler kendi kendini koruma, iş dünyasının pratik işleri, üretim, pazarlama, tüketim, ekonomik kaynakların kullanımı, kredinin hazırlanması ve maddi servetin birikimi ile ilgilenmektedir. Bilgi sadece yararlıysa önemlidir. Bu da ekonomik değere sahip bireylerin aynı zamanda pragmatist ve bencil olduğunu da göstermektedir (Spranger, 2001, s.177-197).

İktidar olan servettir. Ekonomik değere sahip birey doğa üzerinde bir güç ve iktidara sahiptir. Onun güçleri insanın bunlar karşısındaki çaresizliğinin kontrolünü gerekli kılar. Bu denetim aynı zamanda insanlar üzerindeki gücü de ima eder. Güç ekonomik rekabette üstün gelenidir. Paranın motive edici etkisi vardır. Para, sahibi tarafından kazanılmış olmasa bile itibar ve saygınlık kazandırmaktadır (Spranger, 2001, s.177-197).

Estetik değer: Simetri, uyum ve form önemlidir. Hayat olayların çeşitliliğidir. Sanat toplum için olması gerektir. Sanatsal bir bakış açısıyla dünyayı keşfetmek amaçlanmaktadır. Ruhun bütünü hayatın her parçasında biçimlendirici bir güç olarak edimde bulunuyorsa bu estetik değere sahip bir bireyi işaret etmektedir. Hayatın anlamı estetik standartlardadır. Estetik değere sahip bir birey asosyal değildir. Fakat bireysellik

doğasının bir parçası olduğundan, toplumsal ilişkilerde benmerkezciliğe ve kendisini fazla önemsemeye eğilimi vardır (Spranger, 2001, s.199-227).

Sosyal değer: İnsan sevgisi önemlidir. İnsanlara yardımcı olmak, bencil olmamak, nazik ve sempatik olmak gerekir. Sosyal kişilik özelliklerindeki en önemli bileşen sevgidir. Sevgi dışında başka bir gücün etkisi arzu edilmez ve tanınmaz. Sosyal değere sahip bir birey fedakâr ve sadık olur. Kötü niteliklerden uzak durur. İnsanlardan her zaman iyi şeyler umar. Eğer bunları bir insanda bulamazsa hayal kırıklığına uğrar ve sevgisi nefrete dönüşür (Spranger, 2001, s.229-248).

Politik değer: Kişisel güç, etki ve şöhret her şeyin üstündedir. Kuvvet esas olandır. İktidarın başkaları üzerindeki etkisi her zaman belirleme biçiminde ortaya çıkar. Politik değere sahip birey kendisinin bütünüyle bilinmesine izin vermez. Zihninden geçenlerin diğer insanlar tarafından keşfedilmesini istemez. Yönetme arzusunda olan bir birey fedakâr olamaz. İnsanları yönetme arzusu ve onlara manevi açıdan yarar sağlamak birbirine savaş ve sevgi kadar zıttır. Bu ikisi aynı ruhta barınmaz (Spranger, 2001, s.249-274).

Dini değer: Evreni bir bütün olarak görerek kendini evrenle bütünleştirir. Dini için dünyevi hazlarından vazgeçer. Dünyayı daha iyi bir hale getirmek istemektedir. Gerçek sevgi Tanrı sevgisidir (Spranger, 2001, s.275-318).

Rokeach Değer Teorisi ve Sınıflandırması

Rokeach değerleri, amaç değerler ve araç değerler olmak üzere iki ana grupta sınıflandırmıştır. Her iki değer grubunda da 18 değer bulunmaktadır (Sapsağlam, 2015). Rokeach amaçsal değerleri yaşamın temel amaçlarıyla, araçsal değerleri bu amaçlara ulaşmada kullanılan davranışlarla ilişkilendirmiştir (Bilgin, 1995, s.84).

Rokeach değerlerin işlevlerini yedi maddede belirtmiştir (Rokeach'ten aktaran Sapsağlam, 2016, s.10):

- Değerler, özellikle sosyal konularda bireyin tavırlarını belirler.
- Değerler, bireyin bağlı olduğu ideolojik düşünceyle ilişkilidir.
- Değerler, kendimizi diğerlerine nasıl gösterdiğimizi belirleyen kurallardır.

- Değerler, hem kendimizi hem de başkalarını yargılamak için kullanılan ölçütlerdir.
- Değerler, diğer insanların ahlaki yönlerini değerlendirdiğimiz standartlardır.
- Değerler, inançlarımızı, kendi eylemlerimizi, düşüncelerimizi başkalarına aktarmak ve başkalarını ikna edip değiştirmek için kullandığımız standartlardır.
- Değerler inanç, tutum ve davranışlarımızı nasıl gerçekleştireceğimiz konusunda bize kılavuzluk eder. Aksi takdirde toplumda kabul görmeyeceğimizi söyleyerek öz saygımızı geliştiren unsurlardır.

Amaç Değerler: Aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzelliklerle dolu bir dünya, heyecan verici bir hayat, kendine saygı, iç huzur, mutluluk, özgürlük, rahat bir hayat, sosyal kabul, ulusal güvenlik ve zevk (Sapsağlam, 2015). Bu değerler kişisel ya da toplumsal olabilmektedir. Örneğin kendine saygı, dini olgunluk gibi değerler kişisel; güzelliklerle dolu bir dünya, özgürlük, ulusal güvenlik gibi değerler toplumsal değerlerdir (Bilgin, 1995, s.84).

Araç Değerler: Bağımsız olma, bağışlayıcılık, cesaret, dürüstlük, entelektüellik, geniş görüşlülük, hırslılık, itaatkârlık, kendini kontrol etme, kibarlık, kendine hâkim olma, mantıklı olma, neşeli olma, sevecenlik, sorumluluk sahibi olma, temizlik, yardımseverlik, yaratıcılık (Sapsağlam, 2015). Bu değerler moral içerikli ya da yeterlikle ilişkilidir. Moral değerlerin hasar görmesi toplum tarafından dışlanma gibi sonuçlar ortaya çıkarabilir. Örneğin dürüstlük, bağışlayıcılık, sevecenlik gibi değerler bu değerler arasındadır. Mantıklı olma, entelektüellik gibi değerler yeterlik ve kendini gerçekleştirme ile ilgili olan değerlerdir (Bilgin, 1995, s.84).

Schwartz Değer Teorisi ve Sınıflandırması

Schwartz (1992), değerleri 10 grupta sınıflandırmıştır. 10 grupta toplam 56 değer vardır:

Öz yönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlığı ifade etmektedir. Bu gruptaki değerler: özgürlük, yaratıcılık, bağımsızlık, kendi hedeflerini seçmek, kendine saygı, meraklılıktır.

Uyarım: Heyecan, yaşamdaki zorluklara meydan okuma ve yenilik arayışını ifade etmektedir. Bu gruptaki değerler: heyecan verici bir hayat, cesurluk ve çeşitlilik içeren bir hayat yaşamaktır.

Hazcılık: Hayattan tat ve zevk almayı ifade etmektedir. Bu gruptaki değerler: zevk (memnuniyet) ve hayattan keyif almaktır.

Başarı: Toplumsal standartların temeline göre kişisel başarı yönelimini ifade etmektedir. Bireylerin hayatta kalmak için bazı kaynaklara erişmelerinin gerektiği ve başarılı olmak için sosyal etkileşim ve kurumsal işleyişin gerekli olduğu durumlarda beceri içeren bir performans gerekir. Bu gruptaki değerler: hırslılık, etkililik, yeteneklilik, başarı, akıllılık, öz saygıdır.

Güç: Toplumsal konum, sosyal statü ve prestij elde edilmesi, insanlar ve kaynaklar üzerine denetim gücünü ifade eder. Bu gruptaki değerler: sosyal güç, servet, yetki (otorite), imajını korumak, sosyal tanınmadır.

Güvenlik: Toplumun, ilişkilerin ve kişinin kendi huzurunu sağlamasını ifade eder. Bu gruptaki değerler: ulusal güvenlik, aile güvenliği, toplumsal düzen, sağlıklı olmak, temizlik, ait olma duygusu, iyiliğe karşılık vermektir.

Uygunluk: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal düzene aykırı olabilecek eylemlerin sınırlandırılmasını ifade eder. Bu gruptaki değerler: itaat, öz disiplin, incelik, ebeveyn ve yaşlılara değer vermektir.

Geleneksellik: Kültürel veya dinsel töre ve fıkirlere bağlılığı ifade eder. Bu gruptaki değerler: geleneğe saygı, dindarlık, mütevazilik, ılımlı olmak, hayatın verdiklerini kabullenmektir.

İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini istemesi ve geliştirilmesi olarak ifade edilir. Bu gruptaki değerler: faydalı olmak, sorumluluk sahibi olmak, dürüstlük, sadık olmak, bağışlayıcı olmak, gerçek dostluk, olgunlaşmış sevgidir.

Evrenselcilik: Anlayış ve hoşgörüyle tüm insanların ve doğanın iyiliğini istemeyi ifade eder. Bu gruptaki değerler: eşitlik, doğa ile birlik, çevreyi korumak, dünyada barışı istemek, geniş fikirli olmak, güzelliklerle dolu bir dünya, sosyal adalet ve bilgeliktir.

Değerler Eğitimi

Eğitimin topluma yararlı bireyler yetiştirme amacına ulaşması değerler eğitimiyle sağlanır (Akbaş, 2004; Aktepe, 2010; Balık, 2016). Değerler eğitimi sorumluluk, sevgi ve karakter eğitimini desteklemektedir. Kişinin insani değerleri kazanmasını, kendisiyle barışık olmasını ve toplumsal düzeni sağlamayı amaçlamaktadır. Toplum düzenini sağlamak toplumu oluşturan her bireyin görevidir. Bireylerin bu görev bilincine ulaşması değerler eğitimiyle mümkündür (Aydın ve Gürler 2014, s.16). Çocuklar toplumsal değerleri kazandıklarında, bu değerler çocukların tüm hayatını etkileyecektir. Değerler toplumu zenginleştirir. Toplamların devamlılığının sağlanması çocuklara değer öğretimiyle sağlanır (Aydın ve Gürler, 2014, s.2; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2016).

Değerler eğitiminin temel amacı bireylere, diğer kişilerin özgürlüklerine ve farklılıklara saygı duymayı, yardımlaşmayı ve barış içinde yaşamayı öğretmektir (Kaliyeva, 2015). Çocukların doğuştan getirdiği özelliklerin en iyi tarafını ortaya çıkarmak, insanı mükemmelliğe ulaştırmak, bireyleri iyi ahlakla donatmak ve bunun devamını sağlamak, insan hayatını anlamlı hale getirmek değerler eğitiminin diğer amaçları arasındadır (Aydın ve Gürler, 2014, s.15-16).

Değerler eğitiminin amacı, bütün insanlığın sahip olduğu evrensel değerlerin üzerinde durarak iyi insan özelliklerini gösteren, etik değerleri barındıran, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmektir. Bireylere; saygı, sevgi, sorumluluk, erdem, cesaret, inanç, azim, adalet ve bireysel disiplin gibi birçok değeri kazandırmayı amaçlamaktadır. Değerler eğitiminin ileriye dönük hedefi toplumda gittikçe daha büyük bir sorun oluşturan etik ve akademik konularda yardımcı olmak ve dünyamızın daha güvenilir ve yaşanılır duruma gelmesini sağlamaktır (Altan, 2011). Değerler eğitiminin amacına ulaşması için aile, okul, çevre ve sosyal medyanın ortaklaşa hareket etmesi gerekmektedir. (Akarsu, 2015; Aktepe, 2010; İşcan, 2015).

Eğitim ile değerler arasında doğrusal bir ilişki vardır (Schwartz, 2009). Bu ilişki değerlerin ancak eğitimle kazandırılacağını göstermektedir. Değerler eğitimi, değerlerin nesilden nesile aktarılmasını sağlamaktadır (Gündüz, 2014). Bu aktarımı sağlayan en önemli kurum ise okuldur. Evrensel ve toplumsal değerler okulda sistemli bir şekilde değerler eğitimi yoluyla kazandırılır (Okudan, 2010).

Değerler kalıtsal olmayıp öğrenme sonucu kazanılırlar ve bireyin tüm hayatına yön verirler. Bu da değerlerin oluşturulmasında değerler eğitimi ön plana çıkarmaktadır (Sezer, 2008). Değerler; karşılaşılan tecrübelerin, öğrenmelerin birikimi ve etkileşimi sonucunda ortaya çıkarlar. Değerlerin öğrenilmesi çok ince bir süreçtir. Kişi kendi kazandığı değerleri bile tamamen anlayamayabilir ve tanıyamayabilir. Yaşantılar ve etkili öğretim yöntemleri bireyin değerleri kazanmasına ve pekiştirmesine yardımcı olur (Ünal, 1981, s. 68).

Değerlerin davranışları etkilemesi bilinçli ve dikkatli kararlarla mümkün olmaktadır (Bardi ve Schwartz, 2003). Birey belli değerleri yol gösterici ilkeler olarak gördüğünde bu değerleri davranışlara dönüştürebilir (Bilsky ve Hermann, 2016).

Değerler Eğitiminin Önemi

Değerler eğitimi ailede başlar. Çocukların kişilik gelişimi için ailede değerler eğitime uygun bir ortam olması gerekmektedir (Aydın ve Gürler 2014). Aile toplumun temeliyse ailede verilen değerler eğitimi de çocuk için temel ve belirleyici niteliktedir. Aydın ve Gürler (2014) modernleşme ile birlikte ailenin bazı değişimler içinde olduğunu belirtmişlerdir. Kadının çalışma hayatına aktif katılımı ailede verilmesi gereken değerler eğitimi görevini okula kaydırmıştır. Son yıllarda artış gösteren şiddet ve cinayet olayları, boşanma gibi sorunlar ahlaki çöküntünün ve değersizleşmenin kanıtıdır. Bu sebepler okuldaki değerler eğitiminin önemini göstermektedir.

Toplumda son zamanlarda giderek artan öğrenciler arasındaki şiddet olgusu, alkol ve uyuşturucu madde kullanımındaki hızlı artış, ana babaya veya öğretmene karşı gelme ve saygısızlık gibi birçok sorun, aile ve eğitimcileri ciddi olarak endişelendirmektedir. Ayrıca çocuk ve gençlerin bağımlı olduğu kontrolsüz internet kullanımına bağlı, sosyal açıdan uygun olmayan ve sonuçlarını düşünmeden yapılan olumsuz davranışlar, toplumun temel değerlerini sarsacak boyutlardadır. Bütün bunlar etkili bir değerler eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır (El Hassan ve Kahil, 2005; Hökelekli, 2010). Ayrıca değerler eğitimi sosyal medyanın olumsuz etkilerini ve toplumdaki sorunların öğrencilere yansımaları engelleyecek bir kalkan oluşturmaktadır (Singh, 2011).

Yirmi birinci yüzyılda dünya genelinde yaşanan gelişmeler ve değişimler, artan şiddet olayları, gelir dağılımındaki dengesizlikler, işsizlik, hırsızlık, uyuşturucu

kullanımı, bencillik, sabırsızlık, saygısızlık ve adaletsizlik gibi pek çok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Bu olumsuzluklar toplumsal değerlerin önemini yitirmeye başladığını göstermektedir. Her toplumun değerler sistemine daha dikkatli yaklaşması gerekmektedir (Aktepe, 2010; Aladağ, 2009; İbret, Karatekin ve Avcı, 2015).

Toplumsal huzuru bozan bireylerin genel olarak değerler konusunda yeterli bir eğitim almadıkları görülmektedir (Yazıcı, 2006). Kişilerin kendilerini gerçekleştirme düzeyine ulaşabilmeleri için değerlere dayalı bir eğitim almış olması gerekir. Değer eğitimi almayan bir birey hümanistik özelliklere de sahip olamaz. Değerler eğitimi, kişilerin kendilerini en doğru şekilde tanımlarını sağlar (Ergen, 2015). Değerler eğitimiyle bireyin kişiliğinin olumlu yönlerini ortaya çıkarmak, insani yeterliliğini arttırmak, toplumun ahlak seviyesini yükseltmek hedeflenmektedir (Batmaca, 2016).

Ülkemizde değerler eğitimi, programlarda yer alsa da öğrencilere bilişsel özelliklere dayanan kazanımların verilmesine öncelik verilmektedir (Çelik, 2010; İşcan, 2007). Öğrencilerin akademik alandaki başarılarını ölçen sınavlara girmeleri, yeteneklerini geliştiren spor, müzik, resim alanlarındaki derslerin sınırlı olması, değerler eğitiminin de belirli haftalardaki kısıtlı etkinliklerle verilmeye çalışılması; eğitim sistemimizde bilişsel boyuta daha çok önem verildiğinin ve değerler eğitiminin yeterince verilemediğinin kanıtıdır (Arıkan, 2011, s.4). Fakat değerler eğitimi meslek sahibi olma çabası kadar önemlidir. Çünkü değerleri kazanamayan bir bireyin mesleğinde de yeterli başarıyı gösteremeyeceği düşünülmektedir. Toplumun huzur ve refahı sadece başarılı mesleklerden değil kazanılmış değerlerle mümkündür (Ateş, 2013; Teja, 2011).

Değerler eğitimi, öğrenmede daha bütünsel bir yaklaşımı sağlarken akademik başarıyı da dolaylı yoldan arttırmaktadır (Lovat, 2011). Tüm derslerin öğretim programı değerler eğitimi destekleyecek şekilde düzenlenmelidir (Dilmaç, 2015). Bunların yanında değerler eğitimi, eğitim programlarında planlı bir şekilde ayrı bir ders olarak da yerini almalıdır (Yazıcı, 2006).

Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü

Toplumun temelini oluşturan ailede çocuklar ilk deneyimlerini yaşarlar. İlk konuşmalar, ilk taklitler, ilk değerler ailede kazanılır. Bu değer ve becerileri çocuklara kazandıracak olan da anne ve babalardır. Bu sebeple anne ve babaların çocuklara iyi birer

model olmaları gerekmektedir. Bunun yanında ailelerin tutarlı ve duyarlı olmaları, kararlı olup çocuklara uygun geri bildirimler kullanmaları değerler eğitimi olumlu yönde etkileyecektir (Sapsağlam, 2016, s.61-65).

Çocukların kişilik gelişiminin yüzde sekseni ilk beş yılda tamamlanmaktadır. Bu dönemde çocukların çoğu herhangi bir eğitim kurumuna gitmedikleri için daha çok ailesinde vakit geçirmektedir. Bu da değerler eğitiminde ailenin büyük bir sorumluluğu olduğunu göstermektedir (Dilmaç, 2007).

Karakter özellikleri erken çocukluk döneminde kazanılmaktadır. Çocuğun bu dönemde içinde bulunduğu ilk sosyal ortam ailedir. Bu sebeple çocuğun ahlaki gelişiminde ve değerleri edinmesinde ilk ve en önemli sorumluluk aileye aittir. Çocuğun değerleri sağlıklı bir şekilde kazanması doğru rol model olan sağlıklı bir aileyle sağlanır (Akman, 2011, s.151-152; Hökelekli, 2010; Kumbasar, 2011).

Bireyin kişiliğindeki değerlerin niteliği bulunduğu ailenin sahip olduğu değerlere göre değiştiğinden ailenin değer yargıları önemlidir (Aktepe, 2010). Aile insanların sadece doğup büyüdüğü bir kurum değildir. Birey ailede davranış, düşünce ve çeşitli nitelikler kazanmaktadır. Her aile kendine has yaklaşım ve değerlerini çocuklarına aktarmaktadır. Çocukların kişilik gelişimlerinin sağlanacağı en elverişli ortamı aile oluşturmaktadır. Değerler büyük oranda ailede kazanılmazsa okulda birtakım zorluklar yaşanması kaçınılmazdır (Akarsu, 2015; Aydın ve Gürler, 2014, s.31-33).

Ailede değerler eğitiminin amacı kendisiyle barışık ve topluma olumlu yönde katkı sağlayan bireyler yetiştirmektir. Aile değerler eğitimi kapsamında bilinçli davranmalıdır. Değerlerin kazanımında çocuğun yaşı göz önünde bulundurulmalı, uygun ortamlar oluşturularak çocuklara gereken zaman ayrılmalıdır (Akman, 2011, s.157).

Değerler eğitimi konusunda ailelerin işleri geçmişe göre günümüzde daha zordur. Eskiden sadece yaşantılar yoluyla aktarılan değerler günümüzde özel bir çaba gerektirmektedir. Çünkü çocuklar artık yalnız yakın çevreleriyle değil tüm dünyayla iletişim halinde olabilmektedirler. Bu nedenle değerler eğitimi tesadüflere bırakılmamalıdır (Aydın ve Gürler, 2014, s.34).

Değerlerin kazanılması sosyal öğrenmeyle mümkün olmaktadır. Çocuğun hayatla ilgili tecrübelerini yaşadığı en önemli kurum olan aile de bu açıdan önemli bir role

sahiptir. Ailede özdeşleşme, model alma, anne babayı taklit etme ile başlayan değerlerin yaşanarak öğrenilmesi süreci, aileden sonra okuldan edinilen tecrübelerle devam etmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2016, s.195).

Değerler Eğitiminde Okulun ve Öğretmenin Rolü

Değerler eğitiminden sorumlu olan ilk kurum ailedir. Fakat bu durum, çocukların aile içinde tamamen doğru kazanımları edindiklerini göstermez. Çalışan anne ve babalar, çekirdek ailelerin artması sebebiyle çocuklar ailede edinmesi gereken değerler konusunda eksik kalmaktadır (Demiryürek, 2015; Erkuş, 2012.) Çocuklar ailede bazen de yanlış davranışları içeren alışkanlıklar edinebilirler. Bu yanlış alışkanlıkları yok edip doğru davranışları kazandırmak okulun ve öğretmenlerin görevidir (Birkan, 2016).

Çocuklar okuma yazma bilmeden, ahlaki değerleri bilmeyerek dünyaya gelirler. Ebeveynleri, öğretmenleri ve sosyal çevreleri aracılığıyla eğitim alırlar. Bu eğitim değerler eğitimi de kapsamaktadır. Eğitimciler çocuklara karakterlerini oluşturan ve topluma uyumlu bireyler olmalarını sağlayan bir eğitim vermelidir. Bu da değerler eğitimidir. Değerler eğitimi öğrenme ve karakter gelişimini temel almalıdır (Coltea, 2015).

Okulların amacı öğrencilerin sadece akademik anlamda başarı kazanmalarını sağlamak değil insani değerleri içselleştirmelerine yardımcı olmaktır (Aladağ, 2009; Sapsağlam, 2016, s.66). Okullar değerler eğitiminde büyük bir öneme sahiptir (Batmaca, 2016; Hökelekli, 2010). Okullarda verilen değerler eğitimi için de değerleri temel alan bir atmosfer oluşturmak gerekmektedir. Bu da ortak kurallar oluşturma, dikkat çekme, sorun çözme, değer temelli disiplin becerilerini benimseme gibi şartları oluşturmaya mümkün olmaktadır (Tillman, 2014). Okullar, bir toplumun kendi kültürüne ait değerleri, çocuklara kazandırır ve bu yönde gelişimlerine katkı sağlar (Ekşi ve Katılmış, 2016, s.115).

Değerler; bireylerin toplum içinde nasıl yaşaması gerektiği, nelerin tercih edilebilir, nelerin iyi olduğu konusunda yol göstermektedir. Okullar değerler eğitimiyle öğrencilere bu konuda rehberlik etmektedir (Akbaş, 2008). Değerlerin bir bilgiye dönüştürülerek çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrencilere verilmesinin yerine, öğrencilere değerlere dayalı olarak oluşturulmuş programlarla, ülkenin ve toplumun

özgün tarihi ve kültürü ile barışık bir eğitim verilmesi daha yararlı olmaktadır (Yaylacı, 2016).

Değerler eğitiminden, okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim kurumları sorumludur. Okullarda ahlaki değerler, toplumsal değerler ve bireysel değerler kazandırılmalıdır (Arıkan, 2011). Dünya üzerinde bazı zorluk ve baskılardan etkilenen gençlerin birbirlerine ve çevrelerine karşı saygı eksikliği ve zorbalıklar dikkat çekmektedir. Değerler eğitimi şiddet ve zorbalığı azaltmakta etkilidir. Bunun için de okulda verimliliği sağlayan sıcak ortamlar oluşturulmalıdır. Değerler eğitimi öğrencilere saygı, güven ve toplum bilinci aşılamaktadır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini kazandırmaktadır (Tillman, 2012).

Okullarda değerler eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerdir. Öğretmenler bu süreçte aktif rol üstlenmektedirler. Bu sebeple öğretmenler değerler eğitimi için çeşitli yöntem ve teknikler geliştirmelidirler (Karaman ve Akgül, 2015).

Öğretmen öğrenciler için en önemli rol modellerden biridir. Özellikle temel eğitim çağındaki öğrenciler öğretmenin, doğru ya da yanlış olduğuna bakmaksızın birçok davranışını taklit etmektedirler. Bu nedenle her öğretmenin değerleri kendi tutum ve davranışlarına yansıtması gerekmektedir (Akarsu, 2015; Ateş, 2013; Balık, 2016; Özel, 2015; Şen, 2011, s.125; Thornberg, 2016; Yalar, 2010). Öğretmenler kendi etik değerlerini oluşturarak birer rol model olmalı ve değerler eğitimini verebilmek için gerekli olan pedagojik eğitimi almalıdır (Altan, 2011; Halstead ve Taylor, 2000; Hökelekli, 2010; Sutrop, 2015; Şafak vd., 2015; Tarkoçin, Berktaş ve Balat, 2013; Yiğit ve Tarman, 2013). Öğretmenler öğrencilere sadece bilgi aktaran değil öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmalarına, bu değerleri özümsemelerine ve kaliteli bir insan olarak yetişmelerine yardımcı olmalıdır (Erkuş, 2012). Bunun yanı sıra öğretmenin sadece akademik başarının artması için değil değerler eğitiminin sürekliliğini sağlamak amacıyla da aileyle iyi bir iş birliği içinde olması gerekir. Değerler ile ilgili belirlenen hedefler aile desteğiyle daha hızlı bir şekilde kazandırılır (Kasa, 2015; Selçuk, 2016; Tonga, 2016).

Öğretmenlerin okulda ders ve teneffüs zamanlarına özen gösterme, giyim kuşamına dikkat etme, sınıf ortamında demokratik tutum ve davranışta bulunma, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme, onlarla konuşurken saygılı ve kibar olma, öğrenciler arasında eşit ve adaletli davranmaya çalışma gibi birçok tavır ve davranışları öğrencide

değerlerin kazandırılmasına olumlu yönde katkı sağlar (Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş, 2014).

Değer eğitimi vermesi gereken ebeveyninden sonraki en önemli eğitimci öğretmendir. Tyree ve Vence (1997)'ye göre öğretmenler:

- a. Model olmalı,
- b. Sınıf içinde ortak bir sosyal doku oluşturmali,
- c. Her öğrenciye sorumluluk verip, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalı,
- d. Öğrencileri cesaretlendirip veya cezalandırarak değerleri empoze etmeli,
- e. Öğrencilere karar verme imkânı tanımalı,
- f. Öğrencilere paylaşım fırsatı vermeli,
- g. Ortaklaşa çalışmaya teşvik etmeli,
- h. Tartışma ve paylaşma ortamları oluşturmali (Tyree ve Vence'den aktaran Dilmaç, 1999, s.23).

Öğretmenler değerler eğitimi konusunda model olmanın yanı sıra çeşitli programlar uygulamalıdır. Değerler eğitimiyle ilgili hazırlanması gereken programların içeriği bilgi boyutunda kalmayıp gerçek yaşamla ilişkilendirilmelidir. Öğrenciler için soyut kalan değerler ancak bu şekilde içselleştirilebilir.

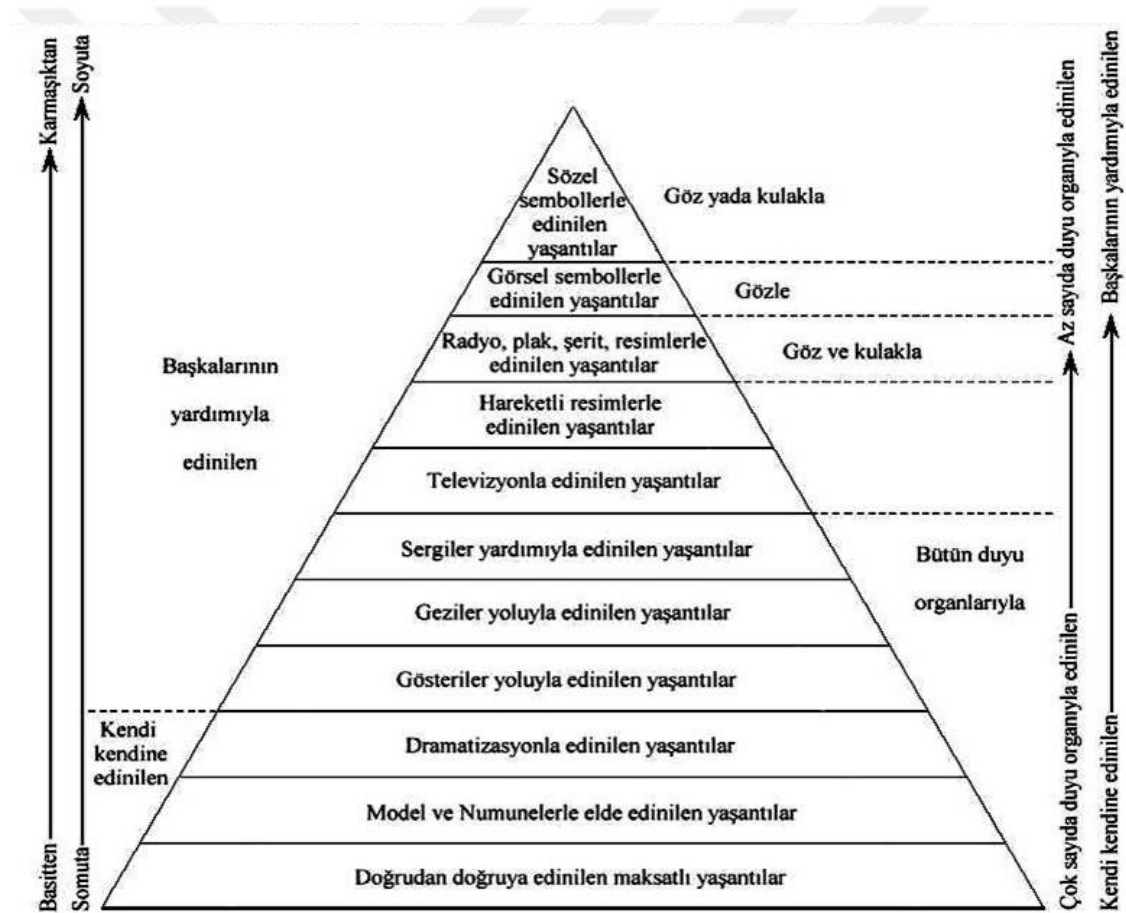
Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi

Ülkemizde 2005 yılından itibaren eğitim programları değiştirilmiş ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğretim programları oluşturulmuştur. Yapılandırmacı öğrenme kuramı bilgi ve kavramları doğrudan değil yaşantılar yoluyla kazanılmasını ifade etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım Piaget'nin zihinsel gelişim kuramını temel alır. Piaget'ye göre düşüncenin gelişimi kelimelerle değil, faaliyetler sonucu oluşur. Ona göre çocuklara bilgi verilmez. Çocuklar faaliyetler yoluyla bilgiyi keşfeder ve zihinde yapılandırır. Öğrencilerin somut yaşantılar geçirmesi, gerçek yaşantılarla kendi duyu organları aracılığıyla edindiği bilgileri çevresindekilerle etkileşime girerek zihninde yapılandırması öğrenmelerini kolaylaştırarak daha anlamlı öğrenmelere neden olacaktır. Piaget'nin öğrenme teorisinden yola çıkarak bilginin nasıl oluştuğunu açıklayanlar

bilişsel yapılandırmacılığı, öğrenmeyi açıklamada Vygotsky'nin kuramını kullanan toplumsal yönelimli yapılandırmacılar ise sosyal yapılandırmacılık kuramını ortaya atmışlardır (Akbaş, 2015, s.349-350).

Edgar Dale tarafından hazırlanan yaşantı konisinde öğretimin ilkelerinden olan yaparak yaşayarak öğrenmenin önemi gösterilmiştir (Çilenti'den aktaran Aşılıoğlu, 2014, s.39). Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi yapılandırmacı yaklaşımın en çok benimsediği ve en yakın olduğu ilkedir. Çünkü yapılandırmacı öğrenme kuramına göre bireylerin yaşantılar yoluyla ve olabildiğince fazla duyu organlarını kullanarak daha sağlam öğrenmeler oluşacağı ortaya konmaktadır.



Şekil 2. Edgar Dale'nin Yaşantı Konisi. (Aşılıoğlu, 2014).

Yaşantı konisi incelendiğinde bireyin öğrenmesindeki en etkili yöntemin yaşantıların doğrudan doğruya gerçekleştiği durumlar olduğu görülmektedir. Bu durumu değerler için düşünürsek çok sayıda duyu organının kullanıldığı, somut bir şekilde ve

gerçek yaşantılar içinde kazandırılmaya çalışılması değerlerin kazanılmasında etkili olacaktır.

Değerler eğitimi, değerlerin özelliklerinin bireyde davranışa dönüşmesiyle mümkün olmaktadır. Birey davranışlarını sahip olduğu değerlere göre sergilemektedir (Akarsu, 2015). Değerlerin öğretim süreci deneyim temeline dayanmalıdır (Halstead ve Taylor, 2000; Tillman, 2012). Çocuklar her ne yaşta olursa olsun değerleri ancak gerçek uygulamalarla kendi hayatlarıyla bütünleştirdikleri zaman kazanabilirler (Tillman, 2014).

Değerleri kazanmanın yolu o değere ulaştıran davranışlar sergilemekten geçer. Bu davranışlar sadece gerçek hayatın içindeki durumlarda kazanılmaktadır (Bardi ve Schwartz, 2003). Yapararak ve yaşayarak öğrenme bilişsel alanda olduğu gibi değerler alanında da en etkili yöntemdir; öğrenciler en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Değerler eğitiminin kalıcılığı için öğrencilerin gerçek yaşamdan günlük etkileşim ve tartışmalara ihtiyaçları vardır (Hökelekli, 2010). Değerler yaşantıyla öğrenilir. Bu yaşantılar gerçek yaşamın içinden uygulamalarla gerçekleşir (Aydın, 2010). Gerçek yaşamın içinde çocuklar için oyun büyük bir önem taşımaktadır. Çocuklar paylaşmayı, karar vermeyi, düşünmeyi oyunla öğrenirler (Sarı, 2011). Bu sebeple değerler eğitiminde gerçek yaşamın izlerini taşıyan oyunlar kullanılmalıdır.

Bir değerın kitaplardan bir dersmiş gibi kazandırılmaya çalışılmasıyla, esnek bir şekilde etkinliklerle kazandırılmaya çalışılması arasında çok fark vardır (Akbaş, 2015; Keskin, 2008). Çünkü değerler dikte edici ve emir içeren bir üslupla kazandırılmaz. Değerlerin kazandırılması bireylerin değeri sezmesi ve özümsemesiyle mümkündür (Demiryürek, 2015). İçselleştirilen ve yaşantı haline getirilen değerler yaşam boyu kalıcı olmaktadır (Ulusoy ve Arslan, 2014, s.10).

Günümüzde yaşanan birçok olumsuz olay ve durum çocuklarda duyarsızlık oluşturmıştır. Bu yüzden çocuklara bir hikâye anlatma veya sözle uyarma gibi yöntemlerle verilen değerler eğitimi etkili olmamaktadır. Çocukların değerleri içselleştirmesi için kendi dünyalarında değerleri keşfetmelerine rehberlik edilmesi gerekmektedir (Tillman, 2014).

Değerler bireyin çevresindeki kişilerle ilişki içine girdiğinde ve onları deneyimlediklerinde inşa edilebilir (Lam, 2016). Çocuklara öğüt vermek ve sözle

uyarmak değerler eğitiminde işe yaramamaktadır. Değerlerin içselleştirilmesi için çocukların yaşayarak öğrenmeleri gerekmektedir (Dilci, 2014, s.142).

Değerler eğitimi için öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun olarak değerler eğitimi programı hazırlanmalıdır. Değerler eğitimi programları örnek olaylar, hikâyeler, dramalar, geziler ile etkinlik temelli uygulamaları içermeli ve gerçek yaşamla ilişkili olmalıdır. Çünkü değerler eğitimi, temel eğitimdeki öğrenciler için soyut kalmaktadır. Öğrenciler değerleri özümsemekte zorluk çekmektedir. Bu yüzden öğretilecek olan değerle ilgili gerçek yaşamla ilişkili etkinlikler yapılmalıdır. Değerler eğitiminde öğrencilerin ilgisinin üst düzeyde tutulması şarttır ve belirli bir mesafede öğrencilerle dostluk kurulması, öğretmenin örnek davranışlar sergilemesi gerekmektedir. (Aktepe, 2010; Tillman, 2014).

İlköğretim birinci kademe öğrencileri somut işlemler dönemindedir. Öğreneceği şeyleri somutlaştırması gerekmektedir. Bu sebeple yaparak yaşayarak öğrenme, model olma, gözlem yapma gibi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Kitaptan bilgiler soyut olarak aktarılmalı ve ezbere dayalı bilgiler kullanılmaktan kaçınılmalıdır (Aktepe, 2010; Yeşil, 2008).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre değerlerin aktarılması yerine öğrenciye rehber olunması ve gerçek yaşantılar yoluyla değerler eğitimi verilmesi öğrencilerin değerleri zihinlerinde yapılandırmalarını sağlayacaktır. Zihinde yapılandırılan değerler zaman içerisinde tutum ve davranışlara dönüşecektir. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre şekillenmiş bir değerler eğitimi ortamında öğrenci pasif bir dinleyici olmaktan çıkarak değerleri aktif bir şekilde içinde bulunduğu gerçek yaşantılar yoluyla özümseyecektir. Değerlerin içselleştirilmesi eğitim ortamlarının gerçek hayatın küçük bir laboratuvarı haline getirilmesiyle mümkündür.

Değerler Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

El Hassan ve Kahil (2005), “Lübnan’da bir özel okulda uygulanan yaşayan değerler: Bir eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin davranışları ve tutumları üzerindeki etkisi” isimli çalışmalarında yaşayan değerler eğitimi programının ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin davranışlarına ve tutumları üzerindeki etkisini

incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Dilmaç (2007), “Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması” isimli doktora tezinde insani değerler eğitimi programının bu öğrencilerin değer düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını incelemiştir. Yapılan ölçümler sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu da programın etkililiğini göstermiştir.

İşcan (2007), “İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği” isimli doktora tezi çalışmasında ilköğretim düzeyinde, “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının; öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değerleri gösterme düzeylerine etkisini saptamayı amaçlamıştır. Bazı derslerle bütünleştirilerek değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur. Araştırmada deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre, programın uygulanması sırasında değerlere ilişkin daha fazla olumlu nitelikte davranış sergilemişlerdir.

Thornberg (2008), “Okul kurallarının günlük olarak teşvik edilmesinde değerler eğitimi” isimli çalışmasında 141 öğrenci ve 13 öğretmenle görüşmeler yaparak değerler eğitiminin okul kuralları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Analiz sonuçlarına göre okul kurallarının amacı okulda düzen oluşturmak ve öğrencileri ahlaki anlamda teşvik etmektir. Kurallara uymanın temelinde, değer eğitiminin önemi ortaya çıkmıştır. Değerler eğitimi almış bir birey kurallara uyarak başkalarına iyilik eder ve başkalarına zarar vermeyen iyi vatandaş olur. Topluma uyum sağlar, toplumsal normlara göre yaşar ve sorumluluk alır.

Aladağ (2009), “İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi” isimli doktora tezinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yönelik sosyal bilgiler dersinde uygulanmış değer öğretim programının öğrencilerin sorumluluk değerini gösterme ve kazanma düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularında tüm ölçeklerden elde edilen puanlara göre deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Aktepe (2010), “İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi” isimli doktora tezinde hazırladığı etkinlik temelli yardımseverlik değerler eğitimi programının öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının yükseldiği görülmüştür. Etkinlik temelli yardımseverlik değer eğitiminin öğretim süreci ve sürece ilişkin bulgular incelendiğinde; yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretiminin süreci somutlaştırdığı ve yaşam örneklerini doğrudan sunduğu için öğrenciler üzerinde etkili olduğu, yardımseverlik değerini öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve eğitim sürecini zevkli bir hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çengelci (2010), “İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması” isimli doktora tezinde öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini alarak beşinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerler eğitiminin gerçekleşme düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada değerler eğitimi öğretiminde kullanılan materyallerin ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olduğu ve değerler eğitiminde de bu kitaplardan yararlanıldığı, sosyal bilgiler öğretim programında bulunmayan değerlerin günlük yaşamla bağlantılı etkinliklerle verilmeye çalışıldığı gibi bulgular elde edilmiştir.

Öğretici (2011), “İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitime yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması” isimli yüksek lisans tezinde altıncı sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler derslerinde uygulanan duyarlılık ve sorumluluk değerlerine ilişkin etkinliklerden yola çıkarak değerler eğitiminde etkinliklere dayalı uygulamaların etkili olduğunu göstermeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, sorumluluk ve duyarlılık değerlerinin etkinliklerle uygulanmasının öğrenciler üzerindeki farkındalığı arttırdığını göstermiştir. Değerler eğitimi uygulamalarının yetersiz olduğu, değerler eğitimi ile ders kitaplarının uyumsuz olduğu sonucuna varılmıştır.

Samur (2011), “Değerler eğitimi programının altı yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi” isimli doktora tezinde değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Son test puanlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu da değerler eğitimi programının altı yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine etkisinin olumlu yönde olduğunu göstermiştir.

Izgar (2013), “İlköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi” isimli doktora tezinde değerler eğitimi programının öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Uygulanan değerler eğitimi programı ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarını değiştirmiştir. Uygulanan değerler eğitimi programı ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bağımsızlık, insan onuruna saygı, arkadaşlık, eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, adalet, çeşitlilik, gizlilik ve çevreye saygı alt boyutlarındaki demokratik tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir.

Atabey (2014), “Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi” isimli doktora tezinde “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin” geliştirilmesini ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal değerler eğitimi programının çocukların sosyal değerler kazanımında etkili olduğu ve bu etkinin de kalıcı olduğunu saptanmıştır.

Gündüz (2014), “İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi” isimli doktora tezinde üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla sorumluluk değeri eğitiminin akademik başarı ve tutuma olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularında proje tabanlı sorumluluk değer öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerde başarılarının arttığı, öz bakım ve görev bilinci anlamında tutum puanlarının yüksek çıktığı görülmüştür. Süreç sonunda anlamlı ve kalıcı öğrenmeler ortaya çıktığı, öğrenmelerin daha zevkli olduğu gözlenmiştir.

Uzunkol (2014), “Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin öz saygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi” isimli doktora tezinde değerler eğitimi programının öğrencilerin öz saygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularında, uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin öz saygı düzeylerini artırmada etkili olmadığı, sosyal problem

çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Karaman ve Akgül (2015), “İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi uygulaması” isimli çalışmalarında web tabanlı değerler eğitimi programının adalet ve dürüstlük değerleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonunda, Web Tabanlı Değerler Eğitimi (WTDE) uygulamasının, dürüstlük ve adalet değerini kazandırmada alternatif bir yöntem olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca WTDE’ nin bireylerin var olan adalet ve dürüstlük değerleri üzerinde etkisi olduğu bulunmuş, geliştirilen ortamın değer eğitimi için alternatif bir ortam olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ördek (2015), “İnsancıl değerler eğitimi programının hayvan temalı etkinlikler aracılığıyla okul öncesi eğitimde uygulanması” isimli yüksek lisans tezinde insancıl değerler eğitimi programının hayvan temalı etkinlikler aracılığıyla uygulanması sonucunda öğrencilerin tutum ve davranışlarındaki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak; insancıl değerler eğitimi programının Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programıyla bütünleştirilerek uygulanabileceği; saygı, sorumluluk ve merhamet gibi değerlerin kazanılmasında faydalı olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerine ve hayvanlara yönelik olumlu tutum ve davranışlar kazanmalarına katkı sağladığı görülmüştür.

Özyurt, Demir ve Bay (2015), “Okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında okul temelli yaklaşımla ilkokul öğrencilerine yönelik geliştirilen değer eğitim programının etkililiğinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen ve velilere göre geliştirilen değer programı üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinde azimli olma değerini kazandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular, değer eğitim programının başarılı olmasında programın okul temelli yaklaşımla hazırlanmasının ve programa aile desteğinin sağlanabilmesinin etkili olduğunu göstermektedir.

Sapsağlam (2015), “Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi” isimli doktora tezinde sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisini incelemeyi

amaçlamıştır. Araştırma bulgularında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu bulgular sosyal değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri kazanımlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Tahiroğlu ve Aktepe (2015), “Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen etkinliklerin demokratik algı ve davranışlar üzerine etkisi” isimli çalışmalarında hoşgörü, saygı, eşitlik, temel hak ve özgürlükler gibi demokratik değerlere yönelik hazırlanan etkinliklerin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Değer eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen demokrasi eğitimi etkinliklerinin saygı, hoşgörü, eşitlik ve diğer demokratik değerlerin geliştirilmesine olumlu katkı sağladığı ve demokrasiye yönelik olumlu davranışların arttığı görülmüştür.

Ada (2016), “Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine olan etkisinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde kendi oluşturduğu yaratıcı dramaya dayalı değer öğretim programının değerler eğitimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarında ön-test, son-test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet ve yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Erikli (2016), "Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması" isimli yüksek lisans tezinde anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocukları için hazırlanan okul öncesi değerler eğitimi programının çocukların saygı, sorumluluk, dürüstlük, iş birliği, paylaşım ve arkadaşlık değerlerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonucunda kontrol grubunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken, uygulanan okul öncesi değerler eğitimi programının deney grubu çocuklarının saygı, iş birliği, dürüstlük, arkadaşlık ve paylaşım ile ilgili değerlerini anlamlı ölçüde arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Gümüş (2016), “İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi” isimli doktora tezinde karma yaklaşıma dayalı etkinliklerin, öğrencilerin Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik

değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretildiği deney grubunun tutum puanlarında artış olduğu görülmüş ve deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle yürütülen değer öğretiminin öğrencileri etkilediği ve ilgili değerlerin öğrenimini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin kültürel değerlere sahip çıkan, aile geçmişlerini öğrenmeye istekli bireyler oldukları tespit edilmiştir.

Herdem (2016), “Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi” isimli yüksek lisans tezinde fen bilimleri dersiyle bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda değer öğretim etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin değer edinimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Analiz sonuçlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundan elde edilen nitel veriler ise belirtilen nicel bulguları destekler nitelikte olup, bilişsel davranışlar açısından deney grubunun kontrol grubundan farklılığını ve deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasındaki farklılığın gerekçeleri açısından bazı ipuçları sunmaktadır.

Kaya, Günay ve Aydın (2016), “Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi” isimli çalışmalarında drama yöntemi ile işlenen değerler eğitiminin farkındalık düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarında drama yöntemiyle yapılan değerler eğitiminin etkili olduğu görülmüştür. Deney grubundaki aileler, drama yöntemi ile öğretilen değerlerin öğrenci davranışlarında olumlu yönde bir değişiklik meydana getirdiğini, kontrol grubundaki aileler ise öğrencinin davranışlarında herhangi bir değişiklik meydana gelmediğini belirtmektedir.

Kirmanoglu (2016), “Değerler eğitiminin ilkökul toplum hizmeti uygulamalarına etkisi” isimli yüksek lisans tezinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal kulüplerin toplum hizmeti çalışmalarında değerler eğitiminin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının yükseldiği görülmektedir. Etkinlik temelli yardımseverlik değer eğitiminin öğretim süreci ve sürece ilişkin bulgular incelendiğinde; yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretiminin toplum hizmeti çalışmalarında öğrencilerin sürece daha bilinçli katılmasını sağladığı, süreci somutlaştırdığı, yardımseverlik değerini

öğrenmelerini ve içselleştirmelerini kolaylaştırdığı, eğitim sürecini daha zevkli bir hale getirdiği uygulama sürecinde görüldüğü belirtilmiştir.

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

Selçuk (2016), “Okullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliği” isimli yüksek lisans tezinde yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliğinin düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak okulların değerler eğitimi çalışmalarını desteklediği, hazır etkinlik örneklerinin ve etkinlik paylaşımının olumlu olduğu, yaş grubu ve okul türüne göre etkinliklerin farklılaşabileceği tespit edilmiştir.

Şirin vd. (2016), “Değerler eğitimi programının altı yaş çocuklarına etkisinin incelenmesi ve öğretmen görüşleri” isimli makalelerinde değerler eğitimi programının altı yaş çocuklarına etkisini incelemeyi ve öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bulgularda değerler eğitimi programı uygulamalarının altı yaş çocuklarının değer eğitimi kazanımlarının sağlanmasında etkili olduğu görülmüştür.

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

Uzunkol ve Yel (2016), “Hayat bilgisi dersinde uygulanan değerler eğitim programının benlik saygısına, öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ve empati düzeylerine etkisi” isimli çalışmalarında ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin saygı ve sorumluluk temelli değer öğretim programının benlik saygısı, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak, değer eğitim programının, öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini artırmada önemli bir etkisi olmadığını; sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Bozkurt (2017), “Çocuk oyunları ile değerler eğitimi” isimli doktora tezinde oyun ve fiziki etkinlikler dersinde yer alan çocuk oyunlarını değerler ile yoğunlaştırarak değerler eğitimini gerçekleştirmeyi ve çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre uygulanan program sonucunda çalışma grubunun ön test ve son testlerinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Oyunların değerler ile yoğunlaştırıldığında çocuklara değerlerin öğretilbileceği ve öğrendikleri değerlerin ise kalıcı olabileceği görülmüştür.

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

Yürük ve Atıcı (2017), “Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi” isimli çalışmalarında değerler eğitimi amacıyla kullanılan hikâyelerin çağdaş formu olarak nitelenebilecek dijital öyküleme yönteminin, öğrencilerin değer kazanımları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak iki okul birbirlerinden bağımsız olarak ele alındıklarında, değerler eğitimi programı uygulanan okulda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, değerler eğitimi programı uygulanmayan okuldaki grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum İle İlgili Araştırmalar

Greenman (2005), “İtalyan ilköğretim okulu çocuklarında aşırı saldırganlık, akran reddi ve okula uyumun çok bilgi verici, boyuna bir incelemesi” isimli doktora tezinde

ilköğretim öğrencilerinin aşırı saldırganlık, akran reddi ve okula uyum düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Çocukların saldırgan davranışı, akran grubundan reddetme, okuldaki uyum ve İtalyan kültürel bağlamı arasındaki ilişki incelendikten sonra, akranları tarafından reddedilen çocukların genellikle okulu daha az sevdiklerini, okuldan daha fazla kaçındıklarını görmüştür. Akranları tarafından reddedilmeyen çocukların akademik olarak daha iyi performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Akran reddi aynı zamanda erkek çocuklarda saldırganlığın artacağını öngörmüştür. Saldırgan olan çocuklar saldırgan olmayan çocuklara göre okuldan kaçınma eğilimini daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Okula uyum sağlamakta zorluk çeken çocukların akademik başarılarında düşüş yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Goldberg (2006), “Anaokuluna geçiş: erken okul uyumunda öngörülen davranışsal alt türlerin rolü ve öğretmen-çocuk ilişkisi” isimli doktora tezinde erken okula uyumdaki faktörleri ve öğretmen-çocuk ilişkisinin okula uyuma etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık, okuldan kaçınan çocukların okulu sevdiğini ve özellikle endişeli ve korkan çocukların okul sevinci gösterdiğini ortaya koymuştur. Pozitif bir öğretmen-çocuk ilişkisiyle okuldan kaçınan çocukların okula karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006), “Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum çalışması” isimli çalışmalarında okul öncesi öğrencilerinde sosyal becerileri bazı demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal beceri, iletişim ve uyum alt boyutlarında yaşlar arasında fark saptanmıştır. Kızların uyum puanlarının erkeklerin uyum puanlarından daha düşük olduğu kaydedilmiştir.

Dereli (2008), “Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının altı yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi” isimli doktora tezinde sosyal beceri eğitim programının sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre çocukların sosyal problemleri çözme becerileri deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür.

Öztürk (2008), “Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitimin, birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerindeki sosyal becerilere olan etkisini

incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alıp almama değişkeni ile ilgili olarak; okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerin Temel Sosyal Beceriler ve Bilişsel Beceriler alt ölçek puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak; birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde cinsiyetin Temel Sosyal Beceriler ve Bilişsel Beceriler alt ölçekleri puan ortalamalarında farklılaşmaya yol açmadığı bulunmuştur. Kardeşe sahip olup olmama değişkeni ile ilgili olarak; birinci sınıf öğrencilerin Temel Sosyal Beceriler ve Bilişsel Beceriler alt ölçeklerinde kardeşi olmayanların puanı anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Üçüncü sınıf öğrencilerinin ise Temel Sosyal ve Bilişsel Beceriler alt ölçekleri puan ortalamalarında kardeşe sahip olup olmamanın anlamlı düzeyde farklılaşmaya yol açan önemli bir unsur olmadığı saptanmıştır. Okul öncesi eğitime devam etmeme, okul öncesi eğitime bir yıl devam etme ile iki yıl ve daha fazla devam etme değişkeni ile ilgili olarak ise Temel Sosyal ve Bilişsel Beceriler alt ölçeklerinde okul öncesi eğitime iki yıl devam edenlerin puanı anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Yeşil (2008), “Okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması” isimli yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitimi alan veya almayan öğrencilerin okula uyumlarının hangi düzeyde olduğunu birinci sınıf öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre öğretmenler okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre daha uyumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Durualp (2009), “Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği” isimli doktora tezinde oyun temelli sosyal beceri eğitim programının sosyal uyum ve sosyal becerilere etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal uyum ve beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının etkisinin halen devam ettiği görülmüştür.

Günindi (2010), “Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi” isimli doktora tezinde sosyal uyum beceri eğitim programının çocukların sosyal uyum becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Verilerin analizi sonucunda

edinilen bulgular incelendiğinde; deney grubunun sosyal uyum becerilerinde artış ve sosyal uyumsuzlukta ise azalış olduğu görülmüştür. Uygulama sonunda yapılan kalıcılık testinde deney grubunun sosyal uyum becerilerindeki artışın devam ettiği bulunmuştur.

Kabasakal ve Çelik (2010), “Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi” isimli çalışmalarında sosyal beceri eğitiminin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal uyum düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilere verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyumları üzerinde etkili olduğu, deney grubunun bu alt boyutlar için kontrol grubundan anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Sungur (2010), “İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim birinci sınıf çocuklarının, cinsiyetlerinin, kardeş sayısının, doğum sırasının, anne yaşının, baba yaşının, anne öğrenim düzeyinin, baba öğrenim düzeyinin, çocuğun ilköğretime başlamadan önce okul öncesi eğitim alma durumunun ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin, sosyal uyum ve becerilerde bir farklılaşmaya neden olup olmadığının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çocukların baba öğrenim düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenlerinin sosyal uyum ve becerileri olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim düzeyi değişkenlerinin, sosyal uyum ve becerilerinde anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tagay, Baydan ve Acar (2010), “Sosyal beceri programının (blocks) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi” isimli araştırmasında amaçları, sosyal beceri programının (blocks) ikinci kademe öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre; deney grubu kendi içinde ilerleme kaydetmiştir. Deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İzleme testi sonuçlarına bakıldığında ise programın etkisinin devam ettiği görülmüştür. Buna göre programın ikinci kademe öğrencilerine uygun olduğu söylenebilir.

Kandır ve Orçan (2011), “Beş- altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi” isimli çalışmalarında erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların erken öğrenme beceri puanları ile sosyal uyum ve beceri puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Karaoğlu (2011), “Başarıya ilk adım erken müdahale programının beş-altı yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi” isimli doktora tezinde başarıya ilk adım erken müdahale programının çocukların problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre Başarıya İlk Adım programının Sınıf ve Ev Modülü birlikte uygulandığında problem davranışları ve dışsallaştırılmış problem davranışları kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşürdüğü; sosyal beceri ve alt boyutlarından iş birliği, atılganlık ve kendini kontrol becerilerini de anlamlı düzeyde arttırdığı görülmektedir. Sadece Sınıf Modülü uygulanan grubun problem davranışlar ve dışsallaştırılmış problem davranışlara ait ön test-son test puanlarının arasında grup içinde anlamlı değişiklik gözlenirken; sosyal beceri ve alt boyutları iş birliği, atılganlık ve kendini kontrol beceri puanlarını kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttırdığı görülmektedir. Akademik Etkinliklerle İlgilenme Süreleri için yapılan analiz sonuçları ise Başarıya İlk Adım programının hem "Sınıf ve Ev" modülü hem de sadece "Sınıf" modülü uygulamasının öğrencilerin akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini kontrol grubuna göre anlamlı derecede arttırdığını göstermiştir.

Öztürk (2011), “Okul öncesi dönemde sosyal yeterlik ve ebeveyn-çocuk sistemi” isimli doktora tezinde ebeveynlik nitelikleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterliği arasındaki ilişkileri geniş çapta incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sosyal-duygusal yeterlik düzeylerinin ölçümü için araştırmada ele alınan değişkenler arasında öngörülen bazı ilişki, yordayıcı etkileri ve ayrıca erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal yeterlik becerilerinin ikili bir yapı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Annenin demokratik davranışları, annenin iskele oluşturma stratejisi ile çocuğun duygu düzenleme becerisi ve bağlanma güvenliği arasındaki ilişkiyi ve yine annenin demokratik davranışları, annenin çocuğun duygu tepkilerinin kontrolü ile

çocukta bağlanma güvenliği arasındaki ilişkiyi de düzenlemektedir. Çocukla birebir geçirilen zaman çocuğun sosyal duygusal yeterlik gelişimini olumlu etkilemektedir.

Pohlman (2011), “Öğrencilerin sosyal yeterliliği üzerine bir sosyal beceri programının uygulanmasının etkileri” isimli araştırmasında sosyal beceri programına katılan öğrenciler üzerinde oluşan etkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin sosyal yeterliklerinde bir artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin başkalarıyla etkileşim konusunda artan bir girişim ve sosyal olarak daha aktif olmak için genel bir eğilim gösterdikleri belirtilmiştir.

Altay ve Güre (2012), “Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler” isimli çalışmalarında çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bulgular, kızların akranlarla ve öğretmenle olan pozitif ilişkilerinin, erkeklerden daha yüksek olduğunu; erkeklerin de akranlarla olan negatif ilişkilerinin kızlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Annesi demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların akranlarla olan negatif ilişkilerinin, izin verici ebeveyn stiline sahip çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, özel bir okul öncesi kuruma devam eden çocukların akranlarla olan negatif ilişkiler ve katılımın olmaması alt boyutlarından aldıkları puanların, devlete bağlı okul öncesi kuruma devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca, anneler ve öğretmenler tarafından değerlendirilen kızların olumlu sosyal davranışlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anneleri demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların olumlu sosyal davranışlarının, anneleri izin verici ebeveyn stiline sahip çocuklarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Erten (2012), “Okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi” isimli yüksek lisans tezinde çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkileri izlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın genel sonuçlarına göre, beş-altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri düşüş göstermiştir. Akran ilişkileri, sosyal konum düzeyleri, okula uyum düzeylerinin eğitim-öğretim yılı içinde artış gösterdiği; beş-altı yaş çocuklarının eğitim öğretim yılı boyunca, dört ölçüm içinde de olumlu sosyal

davranış değişkeninin okula uyum düzeyini en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu belirlenmiştir.

Topcu (2012), “Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi” isimli yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula uyum ve Türkçe dil becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula uyum düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Anne-baba öğrenim durumunun okula uyum düzeylerinde bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre Türkçe dil becerilerini kullanmada daha iyi oldukları görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin Türkçe dil becerilerini kullanmada herhangi bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin kardeş sayılarının ise dil becerilerini kullanmada bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne öğrenim durumunun çocuğun dinleme dışındaki diğer beceriler üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca baba öğrenim durumunun Türkçe dil becerilerinin tamamında etkili olduğu araştırmanın sonuçlarından anlaşılmıştır.

Kurtoğlu (2013), “Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi” isimli doktora tezinde bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe beşinci sınıf öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri, okul uyumu ve benlik saygısı düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerinin, bu programa katılmayan öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeyleri, plasebo grubuna katılan öğrencilerin sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ancak, deney grubuna katılan öğrenciler ile kontrol grubuna katılan öğrenciler arasında sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeyleri bakımından anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Neslitürk (2013), “Anne değerler eğitimi programının beş-altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi” isimli doktora tezinde anasınıfına devam eden çocukların annelerine verilen Anne Değerler Eğitimi Programının (ADEP) beş-altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubunda anlamlı bir farklılaşma gözlenmezken, uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin iletişim, iş birliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupla birlikte hareket etme ve kendini kontrol etme ile ilgili sosyal becerilerini anlamlı düzeyde arttırmada etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca dört hafta sonrasında yapılan kalıcılık testi sonucunda da bu etkinin iletişim dışında diğer sosyal becerilerde kalıcı olduğu görülmüştür.

Şahin, Sak ve Tuncer (2013), “Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması” isimli araştırmalarında okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık süreci ile ilgili görüşlerini inceleyerek karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada elde edilen verilerde okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin genellikle benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler okul öncesinin ilkokula hazırlık niteliğinde olması gerektiğini savunarak kesinlikle okul öncesinde okuma yazma öğretilmemesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ailelerin bu süreçte çok önemli olduğunu ve aileler ile iş birliği yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Okul öncesi ve ilkokul programlarının tutarlı olması gerektiği konusunda benzer fikirleri olan öğretmenler uyum haftasının da uzatılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Taşcı (2013), “Beş-yedi yaş grubundan oluşan birinci sınıftaki öğrencilerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde birinci sınıftaki öğrencilerin sosyal becerilerini öğretmen görüşleri açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Birinci sınıf öğretmenlerinin genel anlamda öğrencilerin sosyal becerilerinin 66–72 ay grubu yani beş-yedi yaş düzeyi için mevcut olmadığını belirtmişlerdir. Sosyal becerilerini geliştirememeleri durumlarını; yaşlarının küçük oluşuna, okul öncesi eğitim almamalarına ve veli ilgisinin yetersiz oluşuna bağlamışlardır.

Topaloğlu (2013), “Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi” isimli doktora tezinde sosyal beceri eğitimi programının anaokulunda öğrenim gören dört-beş yaş grubundaki çocukların akran ilişkilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın analiz edilmesi ile elde edilen sonuçlara göre etkinlik temelli

sosyal beceri eğitimi programının çocukların akran ilişkilerini olumlu yönde desteklediği ortaya çıkmıştır.

Kaya (2014), “Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyi ile çocuktan kaynaklanan değişkenlerden; mizaç, öz saygı, cinsiyet, yaş, okula devam durumu, kardeşi olup olmama durumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre okula uyum ölçeği iş birlikli katılım, kendi kendini yönetme ve genel uyum düzeyi alt boyutlarında, kız çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Okula uyum ölçeği iş birlikli katılım ve genel uyum düzeyi alt boyutlarında, büyük yaş grubu çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Okula uyum ölçeği okuldan kaçınma alt boyutunda okula devam süresinin anlamlı fark yarattığı görülmektedir. Okula uyum ölçeği puanlarında kardeşi olup olmama değişkeni ile anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi dönem çocukların çocuklar için kısa mizaç ölçeği alt boyutlarından ritmiklik alt boyutu ile okula uyum ölçeği kendi kendini yönetme alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocukların genel öz saygı düzeyi puanları ile okula uyum ölçeği kendi kendini yönetme alt boyutu puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özarslan (2014), “Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan (60-71 ve 72-84 aylık) öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri ve bu öğrencileri okutmakta olan öğretmenlerin gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları” isimli yüksek lisans tezinde birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeyleri, öğrencileri okutan öğretmenlerin gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre 60-71 ay yaş aralığındaki çocukların, testin ölçtüğü beceri alanları ile ilgili olarak orta düzeyde ve/veya büyük oranda başlangıç düzeyinde oldukları, bu çocukların okul olgunluklarının desteklenmesi gerektiği; 72-84 aylık çocukların ise hem başlangıç hem de orta düzey kriterlerini yerine getirdiği ve okula akademik olarak hazır oldukları tespit edilmiştir. Çocukların yaş kategorilerine göre okula uyum ve sınıf yönetimi sorunlarına dair öğretmen görüşleri arasında, 72-84 aylık çocukların lehine olacak şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimlerine göre 60-71 aylık çocukların okula uyum ve sınıf yönetimi sorunlarına ilişkin görüşleri istatistiksel olarak farklılaşmazken 72-84 aylık çocukların aleyhine olacak şekilde, okula

uyum ve sınıf yönetimi sorunlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yoleri (2014), “Yaş, cinsiyet ve mizaç özelliklerinin okul öncesindeki çocukların okula uyum üzerindeki etkileri” isimli araştırmasında yaş, cinsiyet ve mizaç özelliklerinin çocukların okula uyumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda yaş değişkeninin okula uyumda anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni ise ilişkili bulunmamıştır. Buna karşılık mizaç özelliklerinin çocukların okula uyumları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucu özellikle mizacın reaktivite boyutunun okula uyumun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Yoleri ve Tanış (2014), “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi” isimli araştırmasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul uyumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin okula uyumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Okula başlama yaşı yedi olan öğrencilerin beş yaşında okula başlayan öğrencilere göre okula daha uyumlu oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre ilköğretim öncesinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara göre okula daha uyumlu oldukları tespit edilmiştir.

Balta (2015), “Öğrencilerin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerin etkinlikleri” isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin okula uyumunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin etkinliklerinin etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Erkek öğrenciler, okul müdürü ve müdür yardımcılarının, okulda katı kurallar koymasının uyumsuzluğa yol açtığı görüşünü belirtmişlerdir. Devlet okulu öğrencileri, öğretmenlerinin, uyumsuzluk gösteren öğrencilere sert davranışlarda bulundukları görüşünü belirtmişlerdir. Özel okul öğrencileri, öğretmenlerinin, sağlık problemleri nedeni ile uyumsuz olan çocuklarla özel olarak ilgilendiği; öğretmenlerinin sınıfta yaramazlık yapan öğrencilerin diğer öğrencileri etkilemesine izin verdiği; okul müdürü ve müdür yardımcılarının, uyum haftasında öğrencileri ve velileri bilgilendirecek toplantılar düzenlediği; okul müdürü ve müdür yardımcılarının, öğrencilerin okula uyum sağlamasını kolaylaştırıcı önlemler aldığı görüşlerini belirtmişlerdir. Annesi okur-yazar olmayan öğrenciler, öğretmenlerinin, uyumsuzluk gösteren öğrencilere katı kurallar koyduğu görüşünü belirtmişlerdir. Annesi üniversite mezunu olan öğrenciler, öğretmenlerinin,

veli, yöneticiler ve rehber öğretmenlerle sürekli iş birliği yaptığı; okul müdürü ve müdür yardımcıları, ilk haftalarda okulu tanıtmayı sağlayacak çalışmalar yaptığı görüşünü belirtmişlerdir.

Berber (2015), “Okul öncesi beş yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde beş yaş çocuklarının okula uyum sürecinde yaşayabileceği güçlükleri, kendisi tarafından geliştirdiği ve uyguladığı uyum programı ile mümkün olduğunca azaltmayı ve çocukların okul uyumlarının yüksek düzeye çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda eğitici drama temelli okula uyum programı alan çocukların okulu sevdikleri, iş birlikli katılımın arttığı, okuldan kaçınma davranışının azaldığı ve kendi kendini yönetme becerilerinin geliştiği, yani uygulanan programın etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitici drama temelli okula uyum programına katılmayan çocukların program süresince üç hafta sonunda, programa dahil olmasalar da süreç içerisinde ilerleme kat ettikleri söylenebilir. Deney grubundaki çocukların okula uyum düzeylerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğu ve deney grubunda uygulanan eğitici drama temelli okula uyum programının, diğer etkinliklerin yapıldığı programa göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Blythe (2015), “Sosyal hikâyeler: engelli Afrikalı ve Amerikan okul öncesi çocukların arasında sosyal becerilerin ve sosyal yeterliğinin arttırılmasının etkinliği” isimli doktora tezinde çocukların sosyal beceri ve yeterliğinin arttırılmasına yönelik yapılan sosyal hikâyeler içeren etkinliklerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Hikâyeler çocuklara arzulanan davranışları modelleyerek becerilerini geliştirmeleri için davranışlarını uygulama imkânı tanımıştır. Sosyal öğrenim teorisi aracılığıyla bu çalışma, engelli Afro-Amerikan anaokulu öğrencilerinin toplumsal öyküleri müdahale olarak kullanmalarıyla sosyal becerilerin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymuştur.

Acar (2016), “Öz denetim, dışa dönüklük ve olumsuz duygulanımın çocukların sosyal yeterliğine etkisinin incelenmesi” isimli çalışmasında çocukların mizacının onların sosyal yeterlikleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar öz denetim ile sosyal yeterlik arasında olumlu ilişkili olduğunu göstermiştir. Mizaçsal öz denetim anlamlı bir şekilde dışa dönüklük ve sosyal yeterlik arasındaki ilişkiyi önemli ölçüde yordamıştır. Bu bağlamda, çocukların düşük seviyedeki öz denetim ve dışa dönüklüğe sahip olduklarında sosyal yeterlikleri düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş-Zorbaz (2016), “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi” isimli doktora tezinde ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumlarını etkileyen faktörleri, ekolojik yaşamı temel alarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Okula uyumun test edildiği modelde; ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin dışa yönelimleri, öğretmen ilişkileri ve akran ilişkileri çocukların okula uyum düzeylerini etkilerken, aile katılımının okula uyumu etkilemediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca dışa yönelimin öğretmen ve akran ilişkileri aracılığıyla okula uyumu etkilediği araştırmanın analiz edilmesiyle görülmüştür.

Hemmeter, Snyder, Fox ve Algina (2016), “Erken çocukluk sınıflarında sosyal-duygusal yetkinlik geliştirmek için piramit modelinin uygulanmasının değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında öğretmenlerin, çocukların sosyal-duygusal yeterliğinin geliştirilmesi için Piramit Modeli'nin sınıf ortamında uygulanmasının etkilerini inceleyen potansiyel bir etkinlik denemesi yapmayı amaçlamışlardır. Mesleki gelişim müdahalesi alan öğretmenler, kontrol grubu öğretmenlerine göre Piramit Modeli'nin uygulanmasını önemli ölçüde geliştirmiştir. Müdahale öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklar kontrol öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklara kıyasla daha iyi sosyal becerilere ve daha az zorlayıcı davranışa sahip olarak derecelendirilmiştir. Analiz sonuçları, müdahale öğretmenlerinin sınıflarındaki davranış bozuklukları riskinde olan çocukların, kontrol öğretmenlerinin sınıflarındaki benzer çocuklara göre sosyal etkileşim becerilerinde iyileşmeler olduğunu göstermiştir.

Kaya ve Akgün (2016), “Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyi ile mizaç, öz saygı, cinsiyet, yaş, okula devam durumu, kardeşi olup olmama durumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre okula uyum ölçeği alt boyutlarında, cinsiyet, yaş ve okula devam süresi değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunurken kardeşi olup-olmama değişkeni ile anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç ölçeği alt boyutlarından ritmiklik alt boyutu puanları ile okula uyum ölçeği kendi kendini yönetme alt boyutu puanları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocukların genel öz saygı düzeyi puanları ile okula uyum ölçeği kendi kendini yönetme alt boyutu puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Magnuson, Duncan, Lee ve Metzger (2016), “Erken okula uyum ve eğitim düzeyi” isimli çalışmalarında 20 yıllık uzun vadeli verileri kullanarak, çocukların akademik becerileri, asosyal davranışları, dikkat problemleri ve bunların uzun vadeli eğitimi sonuçları arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Matematik ortalaması yüksek ve okuma başarı düzeyleri ile düşük asosyal davranış düzeylerinin pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Dikkat problemleri ve başarı arasındaki ilişkilerin zayıf olduğu görülmüştür.

Pekdogan ve Kanak (2016), “Okul öncesi çocukların sosyal yeterlikleri ve mizaçları üzerine bir araştırma” isimli çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-altı yaş grubundaki çocukların sosyal yeterlik ve mizaçlarını incelemeyi, sosyal yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini saptamayı ve sosyal yeterliliğin alt boyutları arasındaki ilişkiyi göstermeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulguları, çocukların sosyal yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklı olduğunu ve sosyal yeterliliğin alt boyutlarıyla mizaç boyutları arasında pozitif ve negatif anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Spivak ve Farran (2016), “Birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterliğini okul öncesi sınıfta kişiler arası bağlamdan öngörülmesi” isimli çalışmalarında okul öncesi sınıf içi kişiler arası ortamın birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterliklerine katkılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri çocukların sosyal davranışlarını rapor etmişlerdir. Birinci sınıf öğretmenleri ayrıca çocukların sorunlu davranışlarını değerlendirmişlerdir. Belirli bir sosyal-duygusal alana yönelik bir müfredatın yokluğunda bile, okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, öğrencilerin etkileşimlerinin çocukların sosyal gelişimine kalıcı etkileri olabileceğini ifade etmişlerdir.

Yüksel vd. (2016), “Okula uyum sağlamakta güçlük çeken çocukların çizdikleri okul resimleri üzerine nitel bir araştırma” isimli araştırmalarında 60-84 aylık ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören ve okula uyumda güçlük yaşayan öğrencilerin, yaptıkları resimler yoluyla “okul” kavramına ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Okula başlama ve uyum sağlamada sorun yaşayan öğrencilerin “okul” kavramına yönelik yaptıkları çizimlerde birinci sırada insanlarla ilgili şekiller, ikinci sırada okul binası ve okul bahçesine yönelik şekiller, üçüncü sırada ise doğa ve doğa olaylarına ilişkin şekiller çizmişlerdir. Çocuklar okul kavramını düşündüklerinde okula gelmek için harekete

geçtikleri andan itibaren yaşantılarını ve karşılaştıkları insanları çizmeye çalıştıkları söylenebilir.

Zych, Ortega-Ruiz ve Sibaja (2016), “Çocukların oyunları ve duygulanım gelişimi: okul öncesi dönemde öğrenim ve okula uyum” isimli çalışmalarında dört farklı okul etkinliğinde beş ile altı yaşındaki 38 çocuğun sistematik gözleminden elde edilen sonuçları rapor etmişlerdir. Farklı etkinliklerde duygulanım ifadelerini karşılaştırmayı ve anaokulunda okula uyum ve performans ile ilişkisini sorgulamayı amaçlamışlardır. Oyunun yoğunluğu ve kalitesinin oyun esnasında daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çocuk oyunlarının duygusal gelişme için ayrıcalıklı bir etkinlik olduğu ve okul öncesi eğitimde kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Özdemir, Cheah ve Coplan (2017), “Türk çocukları arasında utangaçlık ve okula uyumun bağlantısının altında yatan süreçler ve koşullar” isimli çalışmalarında çocukların sosyal ortamlardaki kişiler arası ilişkilerinde ve akademik başarının üzerinde durulduğu utangaç çocukların okulda düzeltilmesine katkıda bulunan temel süreçleri ve koşullarını incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlar, çocuklar utangaç davranışlar sergilediğinde, daha kötü akademik performansa, daha az okul beğenisine ve okuldan kaçınmaya bağlı olarak depresif belirti bildirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca utangaçlık, okul arkadaşlarının düşük düzeyde kabul görmesiyle okul beğenisini olumsuz yönde öngörerek, akran ilişkilerindeki zorlukların utangaç çocukların okul memnuniyetsizliği riskini arttırdığını düşündürmektedir.

Ustabaş (2017), “Ortaokul öğrencilerinin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentiler: Hopa ilçesi örneği” isimli yüksek lisans tezinde değişen eğitim sistemi ile daha küçük yaşlarda ortaokula başlayan öğrencilerin, okuldan, okul yönetiminden, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından beklentilerini belirleyerek okula uyum problemlerini çözüme kavuşturmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler; okulların rahat bir ortam olmasını, yöneticilerin katı kurallar koyan kişiler olmamasını, okulun ihtiyaçlarını karşılayan kişiler olmasını, öğretmenlerin ise güler yüzlü, sadece akademik başarıya değil onlara değer veren kişiler olmalarını, üst sınıfta öğrenim gören arkadaşlarının ise onlara karşı daha anlayışlı ve kibar olmalarını beklemektedirler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma ilkököl birinci sınıf öğrencileri için Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı geliştirilmesi ve geliştirilen programın öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, ölçme araçları, veri toplama süreci, eğitim programının hazırlanması ve uygulanması, ölçeğin uygulanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Deneysel Desen” kullanılmıştır. Deneysel modelle gerçekleştirilen bu araştırmada, bağımlı değişkeni, ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlikleri; bağımsız değişkeni ise Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı oluşturmaktadır.

Araştırma birinci sınıf öğrencileri için Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı geliştirilmesi ve Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende seçkisiz olarak biri kontrol diğeri deney olmak üzere iki grup oluşturulur. İki grubun bağımlı değişken ölçümleri alınır. Son olarak gruplu değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş form kullanılarak tekrar elde edilir. Uygun tekniklerle sonuçlar karşılaştırılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseninin görünümü aşağıdaki gibidir:

		Ön-test		Son-test	Kalıcılık testi
GD	R	O1	X _(GYTDEP)	O3	O5
GK	R	O2		O4	

GD: Eğitim programı uygulanan deney grubunu

GK: Kontrol grubunu

R: Deneklerin gruba yansız atandığını

O1 ve O3: Deney grubunun ön test-son test ölçümlerini

O2 ve O4: Kontrol grubunun ön test-son test ölçümlerini

O5: Deney grubu kalıcılık testi ölçümlerini

X_(GYTDEP): Deney grubuna uygulanan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programını göstermektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, ilkokul birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2016-2017 Öğretim Yılında Sivas Hafik Cumhuriyet İlkokulundaki birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan benzeşik örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Belirlenen okulun 1/A ve 1/B sınıflarındaki 16 öğrenci deney grubu ve 16 öğrenci kontrol grubu olmak üzere 32 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde yer alan okul belirlendikten sonra Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı ve Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeğinin (WMC-SYOUÖ) uygulanmasıyla ilgili olarak Hafik Kaymakamlığından ve Hafik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Örneklemin belirlenmesi sürecinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benzer kültürel özelliklere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Bu yüzden aynı okulda bulunan iki birinci sınıf şubesinden biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak seçilen birinci sınıfların her birinde 16'şar olmak üzere 32 öğrenci eğitimini sürdürmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin daha önceden özel olarak hazırlanmış bir değerler eğitimi almamış olmasına ve özel gereksinimleri olmayan normal gelişim gösteren öğrencilerden oluşmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testlerinin; sınıflarının ve cinsiyetlerinin sayı ve yüzdelerinden oluşan frekans dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Frekans Dağılımı

			n	%
Test	Deney Grubu	Ön Test	16	33.3
		Son Test	16	33.3
		Kalıcılık Testi	16	33.3
	Kontrol Grubu	Ön Test	16	50.0
		Son Test	16	50.0
Sınıf	Deney Grubu	1 A Sınıfı	16	50.0
	Kontrol Grubu	1 B Sınıfı	16	50.0
Cinsiyet	Deney Grubu	Erkek	10	62.5
		Kız	6	37.5
	Kontrol Grubu	Erkek	9	56.3
		Kız	7	43.8

Çalışmaya dahil edilen gruplardan olan deney grubunda 16 öğrenci üzerinde ön test (n=16), son test (n=16), kalıcılık testi (n=16) yapılmıştır. Kontrol grubunda 16 öğrenci üzerinde ön test (n=16) ve son test (n=16) uygulaması yapılmıştır. Deney grubundaki 1-A sınıfında 16 öğrenci (%50) ve kontrol grubundaki 1-B sınıfında 16 öğrenci (%50) olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun % 37,5’inin kız öğrencilerden, % 62,5’inin erkek öğrencilerden oluştuğu; kontrol grubunun % 43,8’inin kız öğrencilerden, % 56,3’ünün erkek öğrencilerden oluştuğu gözlemlenmiştir. Gruplara göre cinsiyet dağılımlarının benzer olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın örnekleminin, Türkiye’deki diğer birinci sınıf ilköğrencilerinde Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkilerini genel olarak yansıttığı kabul edilmiştir.

Ölçme Araçları

Araştırmada ölçme aracı olarak birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyumlarını ölçmek için “Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)

Ölçek okullarda uygulanmak üzere, sistematik sosyal beceri eğitime gereksinim duyan öğrencileri araştırmaya yönelik düzenli ve profesyonel seçim yapma, özellikle sosyal beceri noksanlıklarını belirleme ve sosyal beceriye yönelik müdahalelerin etkilerini değerlendirmeye yönelik bir araç olmayı amaçlamaktadır (Uz Baş, 2013).

Ölçek üç alt ölçekten oluşmaktadır. Üç alt ölçeğin toplam 43 maddesi bulunmaktadır. Öğretmen tercihli sosyal davranış olarak tanımlanan birinci alt ölçek, akran ilişkilerinde duyarlı olma, empati, iş birliği, kendini kontrol etme, sosyal olgunluk gibi öğretmenlerce değer verilen davranışları içeren 16 maddeden oluşmaktadır. Akran tercihli sosyal davranış olarak tanımlanan ikinci alt ölçek, serbest oyun zamanlarındaki akran dinamiklerini ve sosyal ilişkilerini yöneten sosyal davranış biçimlerine ilişkin akran değerlerini yansıtan 17 maddeden oluşmaktadır. Okula uyum davranışı olarak tanımlanan üçüncü alt ölçek, eğitimsel ortamların idare edilmesiyle ilgili doğal öğretmen beklentilerini yansıtan 10 maddeden oluşmaktadır (Uz Baş, 2013).

Ölçek beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin uygulanması her bir öğrenci için ortalama beş dakika ile 10 dakika arasında değişen bir süreyi kapsamaktadır. Ölçeği dolduracak öğretmenlerin, sosyal becerileri değerlendirmede temel olacak şekilde en az altı-sekiz hafta öğrencileri gözlem yaşantısına sahip olması gerekmektedir. Ölçek, 43 maddenin her birinin bir-beş arasında numaralandırılmasıyla puanlanmaktadır. Her bir alt ölçek için verilen puanlar ayrı ayrı toplanarak alt ölçek puanları hesaplanmaktadır. Üç alt ölçeğin puanlarının toplanmasıyla toplam puan elde edilmektedir (Aysan ve Uz Baş, 2014).

Ölçek 1995 yılında Walker ve McConnell tarafından hazırlanmıştır. Ölçeğin Türkiye’deki geçerlik ve güvenirlik çalışması Uz Baş (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. İlk temel bileşenler analizine göre, toplam varyansın % 71’ini açıklayan beş faktör elde edilmiştir. İkinci faktör analizi işlemiyle, ölçeğin orijinal faktör yapısı dikkate alınarak, faktör sayısı toplam varyansın % 65’ini açıklayan üç faktöre indirgenmiştir. Toplam ölçek için ölçeğin madde-toplam korelasyonları değerleri .32 ile .82 arasında bulunmuştur. Ölçeğin ayırt edici geçerlik çalışması kapsamında WMC-SYOUÖ’nün toplam ve alt ölçek puanlarının sosyometrik statü gruplarını ayırt etme düzeyine bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları,

toplam ve alt ölçek puanlarının sosyometrik statülere göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir ($p<.001$). Ölçeğin güvenilirliği test-tekrar test ve iç tutarlık yöntemleri ile hesaplanmıştır. Ölçeğin dört haftalık ara ile iki kez uygulanması sonucunda Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu, toplam ve alt ölçekler için sırasıyla $r=.85$, $r=.80$, $r=.85$ ve $r=.87$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ise toplam ve alt ölçekler için sırasıyla, .97, .93, .94 ve .96 olarak bulunmuştur (Aysan ve Uz Baş, 2004).

Veri Toplama Süreci

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının Hazırlanması

Eğitim programının geliştirilmesi sürecinde öncelikle “Değer”, “Değer Teorileri”, “Değerlerin Sınıflandırılması” ve “Değerler Eğitimi” ile ilgili yerli ve yabancı literatür incelenmiştir. İlgili literatürün incelenmesi sonucunda değer teorileri ve sınıflandırmaları ile ilgili olarak aşağıdaki çalışmalara rastlanmıştır.

Tablo 2. Değer Teorilerinde ve Değer Araştırmalarında Yer Alan Ortak Değerler

Değer Araştırmacıları	Değer Araştırmalarında Yer Alan Ortak Değerler
Rokeach Değer Araştırması (1973)	Gerçek dostluk, kendine saygı, dürüstlük, kendini kontrol etme, kibarlık, sorumluluk sahibi olma, yardımseverlik.
Schwartz Değer Araştırması (1994)	Kendine saygı duyma, yardımsever olmak, dürüst olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, kibarlık, kendini denetleyebilmek.
Gordon Nelson Değer Teorisi (1974)	Sosyal Değerler: adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar (Naylor ve Diem, 1987).
Thomas Lickona (1993)	Sorumluluk, saygı, hoşgörü, öz disiplin, iş birliği, dürüstlük, yardımseverlik.
William Bennet (1993)	Öz disiplin, sorumluluk, dostluk, dürüstlük.

Tablo 2’deki değer teorileri ve araştırmalarında yer alan ortak değerler incelendiğinde daha çok bireyin sosyal yönünü güçlendirmeyi amaçlayan, iş birliği, yardımseverlik, sevgi, saygı, hoşgörülü olma, sorumluluk, arkadaşlık, kendini kontrol etme gibi değerlere yer verildiği görülmektedir (Sapsağlam, 2015). Bu değerler aynı zamanda bireyin çevresindeki insanlarla sosyal ilişkilerini düzenleyen, toplumsal

alanlarda kabul görmesini, yeni girdiği ortamlara uyum sağlamasını ve sosyal beceriler edinmesini destekleyen değerlerdir. İlgili literatürün incelenmesi sonrasında değer teorilerinde ve araştırmalarında yer alan ortak değerlerden ilkokul birinci sınıf öğrencileri için uygun olduğu düşünülen 10 değer uzman görüşüne sunulması amacıyla belirlenmiştir.

Bu değerler, saygı, hoşgörü, dürüstlük, sorumluluk, paylaşım, iş birliği, arkadaşlık, sevgi, nezaket ve yardımseverlik değerleridir. Belirlenen 10 değer ile ilgili olarak uzman görüşü formu hazırlanmış ve belirlenen değerler 10 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. (Görüşüne başvuru alan uzmanlar, değerler eğitimi alanında çalışmaları olan akademisyenler ve sınıf öğretmenleridir.) Uzmanlardan bu değerleri ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrenciler için hazırlanacak olan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı ile öğrencilere kazandırılıp kazandırılmayacağı noktasında değerlendirmeleri istenmiştir.

Uzman görüşü sonrasında 10 değerden 10 değer ilkokul birinci sınıf öğrencileri için uygun görülmüştür. Uzmanlar tarafından uygun görülen değerler; yardımseverlik, dürüstlük, sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, nezaket, hoşgörü, arkadaşlık ve paylaşım değerleridir. Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı için hazırlanacak olan etkinliklerin uzmanlar tarafından uygun görülen 10 değerden altısına yönelik olması kararlaştırılmıştır. Bu şekilde bir uygulama yapılmasının nedeni ise eğitim programıyla ilgili sürenin kısıtlı olmasıdır. Bu altı değer: yardımseverlik, sevgi, saygı, sorumluluk, nezaket ve hoşgörü değerleridir.

Belirlenen altı değer için kazanımların yazılması aşamasında öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2015 ilkokul birinci sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki 60-72 aylık öğrencilere yönelik olarak belirlenen kazanımlar içerisinde Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programına, sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerine uygun olan kazanımlar kullanılmak üzere seçilmiştir. 2015 ilkokul birinci sınıf Hayat Bilgisi öğretim programındaki 54 kazanımdan 33 kazanım seçilmiştir. Seçilen 33 kazanım eğitim programının kazanımları olarak belirlenmiştir.

Kazanımlar etkinlik planında kolaydan zora doğru sıralanmıştır ve aynı kazanımlara farklı zamanlarda ve farklı etkinliklerde yer verilmiştir. Böylelikle öğrencilerin aynı kazanımları farklı etkinliklerle kazanmaları ve içselleştirmeleri

amaçlanmıştır. Hangi etkinlikte hangi kazanımlara yer verileceğini belirlemek için 24 etkinliği kapsayan bir Kazanım Planı hazırlanmıştır. Eğitim programının hazırlanması sürecinde öncelikle öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesine, etkinliklerin kazanımlara ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmasına, etkinliklerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesine, aynı türdeki etkinliklerin üst üste gelmemesine, farklı etkinliklere yer verilmesine ve etkinlikler arası geçişlerin bağlantılı olmasına dikkat edilmiştir. Eğitim programı Doğa, Fen, Türkçe, Kampanya, Canlandırma, Resim, Sanat, Müzik, Oyun, Drama ve Gezi gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Her bir kazanım için en az iki farklı etkinlik bulunmaktadır.

Her bir etkinlik planı; öğrenme sürecini oluşturan kazanım, materyaller, kullanılacak yöntem ve teknikler, kavram ve sözcükler, eğitim ortamının hazırlanması ve değerlendirme sürecinden oluşmaktadır.

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitim Programında yer alan 24 etkinlik planında öncelikle ilgili etkinlik ismi, türü ve ilişkili olduğu değer yazılmış daha sonra ele alınan değere yönelik kazanımlar yazılmış, etkinlikler sırasında kullanılacak materyaller belirlenmiş, etkinlikler sırasında hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı açıklanmış ve ele alınacak kavram ve sözcükler belirtilmiştir. Daha sonra eğitim ortamında yapılacak düzenlemeler açıklanmış, öğrenme süreci ve etkinlikler detaylı bir şekilde anlatılmış ve son olarak değerlendirmenin nasıl ve hangi sorularla yapılacağı belirtilmiştir. Etkinlikler öğrencilerin sınıfa girdikleri andan itibaren başlayacak şekilde planlanmış ve öğrenciler sınıfa bir etkinlik yapılarak alınmıştır. Bazı etkinliklerde öğrencilere sınıfa girerken bir materyal verilmiş, bazı etkinliklerde sınıfa görsel materyaller asılmış, bazı etkinliklerde ise öğrencilerden araştırmacının vereceği yönergeleri takip etmeleri istenmiştir. Örneğin, Her Yerde Her Zaman Nezaket isimli etkinlikte araştırmacı tarafından sınıfa her öğrenci için önceden hazırlanmış balık maskeleri getirilmiş ve sınıfın giriş kapısında beklenerek öğrenciler gelince balık maskeleri sınıf girişinde öğrencilere verilmiştir. Öğrencilerden maskeleri takıp sınıfa girmeleri istenmiştir.

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programında yer alan “Yardımseverlik” ve “Nezaket” değerleri ile öğrencilerin; yardıma ihtiyacı olan kişilere karşı duyarlılık gösterme, insanların yardıma ihtiyaç duyduğu durumları söyleme, yardıma ihtiyacı olan kişilere yardımda bulunma, nezaket sözcüklerini kullanması gereken durumları açıklama, konuşmalarında nezaket sözcüklerini kullanma, uyulması gereken nezaket kurallarını

açıklama, değişik ortamlardaki nezaket kurallarına uyma gibi kazanımlara ulaşması ve böylece öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyumunun desteklenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan etkinliklerde öğrencilerin “Yardımseverlik” ve “Nezaket” değerleri ile ilgili sorularının yanıtlanması için soru-cevap yöntemi, insanların hangi durumlarda yardıma ihtiyacı olabileceğini anlamalarını sağlamak için beyin fırtınası yöntemi ve öğrencilere gerçek yaşam deneyimi fırsatı sunan drama gibi eğitim yöntemleri kullanılmıştır. Öğrenciler arkadaşlarıyla yardımlaşarak başarabilecekleri ve nezaket kurallarına uymalarını gerektiren durumlar üzerine kurulan oyunlar oynamış, yardımlaşmayı ve nezaket kurallarını gösteren resimler incelemişlerdir. Bunların dışında öğrenciler eğitimcinin sınıfa getirdiği malzemelerle beraber soğuk sandviç hazırlayıp yemişlerdir. Böylece gerçek hayatın içinde bulunarak nezaket kurallarına uymayı ve yardımlaşmayı gerçekleştirmişlerdir. Sınıfa gerçek balık ve küçük bir saksıda çiçek getirilmiştir. Öğrenciler balığa her gün belirlenen sraya göre yem atmışlar ve her gün çiçeği sulamışlardır. Okul bahçesindeki hayvanlar için bir kaba süt konulmuş ve bahçenin uygun bir yerine bırakılmıştır. Öğrencilere “Yardımseverlik Günlükleri” dağıtılmıştır. Öğrenciler yaptıkları yardımları günlüklerine yazmışlardır. Okulda kitap toplama kampanyası başlatılarak kitaplar toplanmıştır. Kitaplar, ihtiyacı olan bir köy okuluna gönderilmiştir. Sınıfa meyveler getirilmiş ve öğrenciler meyveleri birbirlerine ikram etmişlerdir. Öğrenciler evlerinde veya farklı ortamlarda yaptıkları yardımları veya gösterdikleri nezaket kurallarını fotoğraflayarak sosyal ortamdan göndermişlerdir. Öğrenciler kuklalar yaparak onları nezaket kurallarına uygun konuşturmuşlardır.

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitim Programında yer alan “Sevgi” ve Saygı” değerleri ile öğrencilerin; akran gruplarıyla yakınlık kurma, arkadaşlarıyla iletişim kurma, akran gruplarına kendi isteğiyle katılma, arkadaşlarının duygularını fark etme ve arkadaşlarını takdir etme, kendisine ve çevresindekilere saygı gösterme, başkalarından farklı olan fiziksel özelliklerini fark etme, başkalarından farklı olan duygusal özelliklerini fark etme, sevgi sözcükleri içeren cümleler kurabilme, okul kurallarına ve toplumsal kurallara uyma, insanların kendisinden farklı olan özelliklerini bilme ve bunlara saygı gösterme gibi kazanımlara ulaşması ve böylece öğrencilerin akran ilişkili ve arkadaşlıkla ilgili sosyal yeterliklerinin desteklenmesi ve okula uyumunun sağlanması amaçlanmıştır.

Yapılan etkinliklerde öğrencilerin arkadaşlarına karşı sevgi ifade eden sözcükler kullandıkları, birbirlerine sarıldıkları, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ve

kuralları içselleştirmelerini desteklemek için oyun temelli eğitim, arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini fark ettikleri, arkadaşlarını takdir ettikleri, arkadaşlarının duygularını ve fikirlerini kabul ettikleri drama ile eğitim, sınıftaki kurallarla ilgili resimler yapma gibi çok sayıda yöntem ve tekniğinin uygulandığı birbirinden farklı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. “Sevgi ve arkadaşlık” isimli kutu sınıfa getirilmiştir. Öğrenciler 12 hafta boyunca arkadaşlarına sevgilerini ifade eden yazılar, şiirler yazmış ve resimler yapıp kutuya atmışlardır. Sadece insanlara değil hayvanlara ve bitkilere de sevgilerini ifade eden etkinlikler yapmışlardır. Hayvanlara sevgilerini gösteren fotoğraflar çekilerek sosyal ortamdan fotoğrafları göndermişlerdir. Okul bahçesine fidan dikerek, fidana su verip sevgilerini ifade eden sözler söylemişlerdir. Vatana, bayrağa, Atatürk’e saygı duymayı amaçlayan küçük bir 23 Nisan kutlama programı oluşturulmuş ve şarkılar söylenmiştir.

Eğitim programında yer alan “Sorumluluk” ve “Hoşgörü” değerleri olumsuz durumlarda duygularını nazik biçimde ifade etme, rahatsız olduğu durumlarda sakin kalma, kendisinin ve başkalarının hata yapabileceğini söyleme, hatalı olduğu durumları kabul etme, hatalı olduğu durumlarda çözüm yolları arama, kendisi ile ilgili olumsuz görüşleri dinleme, sorumluluk almaya istekli davranma, sorumluluklarını yerine getirmek için çaba gösterme, üstlendiği sorumluluğu yerine getirme, arkadaşlarıyla iş birliği yapmaya istekli davranma, iş birliği yapmak için grup etkinliklerine katılma, grup içerisindeki iş bölümüne uyma, aldığı görev ve sorumlulukları yerine getirme, toplum tarafından kabul edilen davranışlar gösterme ve hatalı olduğu durumları kabul etme gibi kazanımlara ulaşması ve böylece öğrencilerin sosyal yeterliklerinin ve okula uyumunun desteklenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan etkinliklerde öğrencilerin, görev ve sorumluluk üstlenmeleri desteklenmiş, drama, eğitsel oyun, soru-cevap gibi yöntemler kullanılarak öğrencilerden evdeki, okuldaki veya doğadaki sorumluluklarıyla ilgili örnekler vermeleri istenmiş, öğrencilere bitki, balık gibi canlıların bakımlarını üstlendikleri görevler verilmiş, öğrencilerin toplum tarafından kabul edilebilir davranışları göstermelerini desteklemeye yönelik yaparak ve yaşayarak öğrendikleri gerçek yaşam deneyimleri içeren yöntemler, arkadaşlarıyla iş birliği yaparak oynadıkları oyun temelli eğitim, iş birliği içerisinde çalıştıkları yöntem ve teknikler, etkinlikler sırasında kullanılmıştır. Okulun bölümlerini gezip tanıma, kitle iletişim araçlarını doğru kullanma gibi etkinlikler yapılmıştır. Sınıfa

geri dönüşüm kutuları ve atıklar getirilmiş ve öğrencilerin atıkları doğru geri dönüşüm kutularına atmaları sağlanmıştır. Öğrencilerle birlikte deprem çantası hazırlanarak doğal afetlerdeki sorumluluklarını bilmeleri amaçlanmıştır. Altı şapka tekniği kullanılarak farklılıklara hoşgörülü yaklaşılmasına yönelik etkinlik yapılmıştır.

Etkinliklerde kullanılacak materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Materyaller hazırlanırken materyallerin güvenli olmasına, hijyenik olmasına, sağlam ve kullanışlı olmasına ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Etkinlik sırasında herhangi bir problem yaşanmaması için öğrenci sayısından daha fazla materyal hazırlanmıştır.

Etkinlikler kapsamında öğrencilere kazandırılacak olan kavramlar ve sözcükler eğitim programında yer alan değerlere uygun olarak belirlenmiştir ve bu değerlerle ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin ele alınan kavramlarla ilgili bilgi düzeyleri ve farkındalıkları araştırmacı tarafından etkinlikler sırasında öğrencilere çeşitli sorular sorularak belirlenmiş ve sonrasında kavramlar öğrencilere açıklanmış ve etkinliklerle desteklenmiştir.

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programında Türkçe, oyun, müzik, sanat, drama gibi eğitim etkinliklerinin birbiriyle bütünleştirilerek uygulanması ve büyük grup, küçük grup etkinlikleri olarak gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Etkinlikler arası geçişlerin bilmecelele, oyunlarla bazen de görsel materyallerle yapılması öngörülmüş, etkinliklerde aktif-pasif dengesine dikkat edilmiş, etkinlikler öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini ve gerçek hayatla ilişkilendirmesini destekleyecek şekilde hazırlanmıştır. Her etkinlikte kazanımlara yönelik sorular ve değerlendirme etkinlikleri yer almıştır. Uygulanan eğitim etkinliklerinde tüm öğrencilerin aktif katılımı amaçlanmıştır.

Öğrencilerin eğitim programında öngörülen değerleri içselleştirmeleri ve bu değerlerle öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerinin desteklenmesi için planlama aşamasında birinci sınıf Hayat bilgisi dersi kazanımları kullanılmış ve değerlerle ilişkilendirilmiştir. Etkinliklere uygun olarak eğitim ortamı ve eğitim materyalleri hazırlanmış, çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak, tüm öğrencilerin aktif katılımıyla uygulanmış ve son olarak değerlendirme aşamasında etkinlikler öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir.

Eğitim programında gerçekleştirilen her etkinliğin sonunda kazanımlara yönelik sorular ve çeşitli değerlendirmeler yer almış, araştırmacı tarafından etkinliğin ardından bu soruların öğrencilere sorulması, yanıtlarının dinlenmesi ve öğrencilere uygun geri bildirimler verilmesi planlanmıştır. Ayrıca tüm etkinliklerin tamamlanmasının ardından günü değerlendirme bölümünde gerçekleştirilen etkinliklerin tamamının, kazanımlara ulaşılması, öğrencilerin etkinliklere katılma düzeyleri, kavram ve sözcüklerin öğrenilmesi gibi kriterler dikkate alınarak öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi planlanmıştır.

Uygulama süreci başlamadan önce ailelere eğitim programı ve uygulama takvimi hakkında bilgi verilmiş ve uygulanacak etkinlik içeriklerini ve tarihlerini gösteren etkinlik çizelgesi anne ve babalara dağıtılmıştır. Anne ve babalardan öğrencilerin okulda kazandığı değerleri özel yaşamlarında da sürdürebilmesi için öğrencileri desteklemeleri ve değerleri içselleştirmelerini sağlayacak gerçek yaşam deneyimleri sunmaları istenmiştir (Örneğin, Sorumluluk değerine yönelik öğrencinin odasını kendisinin düzenlemesi, oyuncaklarını kendisinin toplaması gibi). Program ile ilgili gerekli bilgiler velilere verildikten sonra velilere izin formu dağıtılmıştır. Tüm veliler izin vermiş olup formu imzalamışlardır.

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı, eğitim etkinliklerinin kazanımlara uygunluğu, materyaller ve yöntem, kavram ve sözcükler, eğitim ortamının düzenlenmesi ve değerlendirme kriterleri açısından değerlendirmeleri için uzman görüşü formu ile birlikte sekiz alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. (Görüşüne başvurulmuş uzmanlar; eğitim programı alanında çalışan iki öğretim üyesi, değerler eğitimi ile ilgili çalışmaları olan iki öğretim üyesi ve dört sınıf öğretmenidir.) Sekiz alan uzmanı ile yüz yüze görüşmeler yapılarak alınan geri bildirimler sonrasında eğitim programına son hali verilmiştir.

Ölçme Araçlarının ve Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının Uygulanması

Ön Testin Uygulanması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlere araştırmacı tarafından ön test uygulama öncesinde “Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-

SYOUÖ)” hakkında bilgi verilmiştir. Ön test uygulaması olarak öğretmenlerin “Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeğini (WMC-SYOUÖ)” doldurmaları istenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri “Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeğini (WMC-SYOUÖ)” doldurmuşlardır.

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının Uygulanması

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı, 12 hafta boyunca haftada iki gün olmak üzere 24 oturumda, deney grubu öğrencilerinin eğitimlerinin gerçekleştiği normal sınıf ortamında uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler normal eğitim programlarına devam etmiştir. Araştırmacı deney grubunun öğretmenini uygulama süreci öncesinde Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının amacı, içeriği, materyalleri, eğitim süreci ve değerlendirme süreci hakkında bilgilendirmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin anne ve babalarının katıldığı bir anne-baba katılım toplantısı gerçekleştirmiştir. Toplantı tarihinden bir hafta önce hazırlanan bilgilendirme notu anne babalara gönderilerek toplantı duyurusu yapılmıştır. Toplantıda araştırmacı kendini tanıtmış, anne ve babalara eğitim programının amacı, içeriği ve hangi günler uygulanacağına ilişkin bilgiler vermiştir. Anne ve babalara eğitim programının amacına ulaşabilmesi için eğitim günlerinde çocuklarının okula devamlarını sağlanmalarının önemi anlatılmıştır.

Uygulama sürecindeki ilk etkinlikte araştırmacı, kendisini öğrencilere tanıtmış, öğrencilerle tanışmış ve uygulama süreci hakkında öğrencilere bazı açıklamalar yapmıştır. Araştırmacı etkinlikler başlamadan 30 dakika önce deney grubunda yer alan sınıfa giderek eğitim ortamını hazırlamıştır. Eğitim ortamı öğrencilerin etkinliklere rahatça katılabilecekleri ve kendini güvende hissedebilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Etkinlikler için gerekli malzemeler, materyaller ve araç-gereçler araştırmacı tarafından uygulama sınıfına getirilmiştir.

Eğitim etkinlikleri öğleden sonraki iki derste gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı eğitim etkinliklerine bazen merak uyandırıcı bir soru sorarak, bazen öğrencilere bir materyal göstererek, bazı zamanlarda ise sınıfa görsel materyaller getirerek başlamıştır. Böylece öğrencilerin etkinliklere dikkatlerinin çekilmesi, farkındalıklarının artırılması ve öğrencilerde merak uyandırılması amaçlanmıştır.

Her etkinlikte kazanımlara yönelik sorular sorulmuş, öğrencilerin yanıtları dinlenmiş, öğrencilere uygun geri bildirimler verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Tüm etkinliklerin tamamlanmasının ardından günü değerlendirme zamanında öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyi, etkinliklere katılma düzeyi ve etkinlikler hakkındaki düşünceleri dikkate alınarak daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmıştır.

Son Testin Uygulanması

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından son test olarak öğretmenler tarafından “Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)” uygulanmıştır. Son test, ön test ile aynı fiziksel ortam ve koşullarda gerçekleştirilmiştir.

Kalıcılık Testinin Uygulanması

Son testin uygulanmasından üç hafta sonra yalnızca deney grubunda yer alan öğrencilere yönelik kalıcılık testi olarak deney grubu öğretmeni tarafından “Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)” uygulanmıştır. Kalıcılık testi ön test ve son test ile aynı fiziksel ortam ve koşullarda gerçekleştirilmiştir (Duchastel, 1981; Nungester ve Duchastel, 1982).

Verilerin Çözümlemesi

Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ) aracılığıyla toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve uygun veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla, deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular, kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular, deney grubu ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin bulgular incelenmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde uygun testlerin belirlenmesi için verilere normallik testi yapılmış ve Shapiro Wilks testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmış olup, $p < .05$ olması

durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p>.05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Verilerin analizi konusunda tanımlayıcı istatistikler; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur. Alt boyutların normal dağılıma uygunluğunun test edilmesi amacı ile Shapiro Wilks testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu ölçümlerin arasındaki farkın analizinde bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Kontrol grubu ön test-son test ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney grubu ön test, son test ve kalıcılık testi ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde tekrarlı varyans analizi (Faktöriyel ANOVA) testi kullanılmıştır. Farklılık yaratan grupların belirlenmesi amacı ile Bonferroni ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır. Çalışmada 0,05'den küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Analizler SPSS 23.0 paket programı ile yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Bu bölümde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programına katılan öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği puanları uygulanan eğitim programının etkisine bağlı olarak değişmekte midir?
2. Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programına katılan öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği puanları kalıcı mıdır?

Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için Shapiro Wilks testi yapılmıştır. Grup büyüklüğü 50'den küçük ise Shapiro Wilks, 50'den büyük ise Kolmogorov Smirnov testi uygulanmaktadır (Büyüköztürk, 2014, s.42). Normallik testi sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğu Testi (Shapiro Wilks Testi)

Boyut	Deney Ön Test	Kontrol Ön Test
Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1)	0.06	0.86
Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2)	0.08	0.22
Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3)	0.45	0.24
Toplam	0.06	0.52

Shapiro Wilks analizine göre deney grubunda Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarına ve ölçeğin toplam puanına ait ön test puanlarının dağılımlarının normal olduğu tespit edilmiştir ($p>0,05$). Kontrol grubunda Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarına ve ölçeğin toplam puanlarına ait ön test ölçümlerinin dağılımlarının normale uyduğu tespit edilmiştir ($p>0,05$). Normallik testi sonuçları doğrultusunda araştırma verilerinin analizinde parametrik testlerin yapılması uygun görülmüştür.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4'te, çalışmadaki öğrencilerin Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutu puanlarının ve ölçeğin toplam ön test ölçüm puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklı olup olmadığının incelenmesi amacı ile uygulanan bağımsız örneklem t-testi analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubu ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ön Test	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1)	Deney	16	43.81	6.23	-0.32	0.74
	Kontrol	16	44.43	4.48		
Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2)	Deney	16	47.62	9.60	-1.89	0.07
	Kontrol	16	53.06	6.25		
Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3)	Deney	16	23.37	8.60	-1.61	0.12
	Kontrol	16	27.31	4.65		
Toplam	Deney	16	114.81	23.28	-1.47	0.15
	Kontrol	16	124.81	13.91		

Elde edilen sonuçlara göre Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) ön test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarına göre farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir ($t_{30} = 0,32, p > .05$).

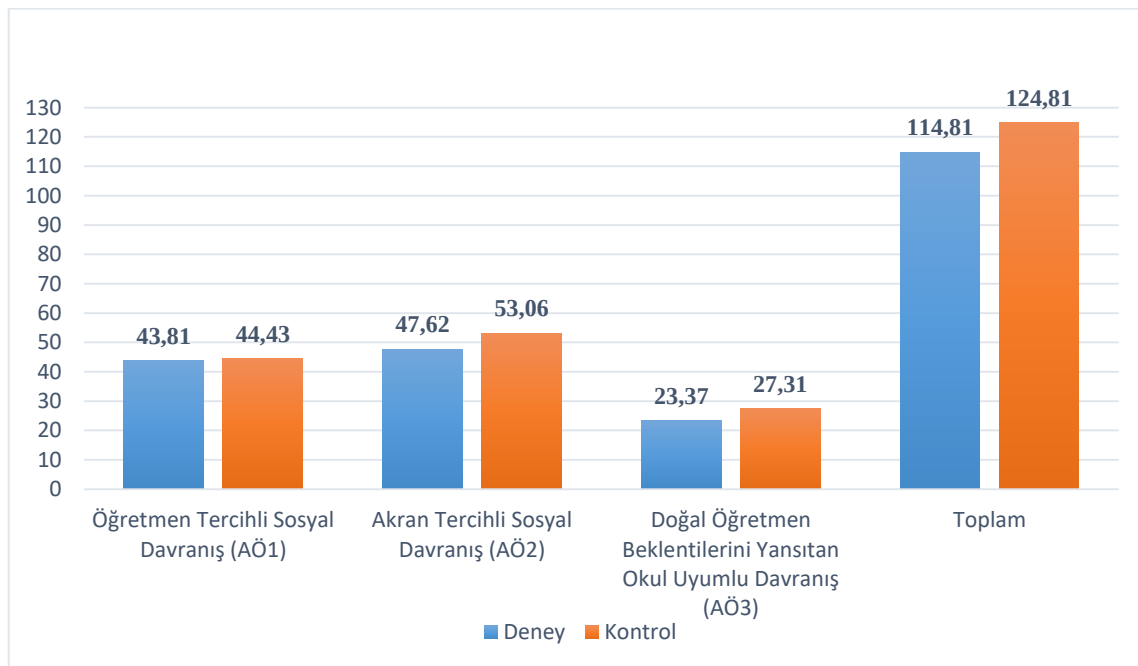
Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ön test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarına göre farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir ($t_{30} = 1,89, p > .05$).

Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutu ön test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarına göre farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir ($t_{30} = 1,61, p > .05$).

Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test toplam puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{30} = 1,47, p > .05$).

Deney ve kontrol grubunda Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarına ve ölçeğin toplam puanına ait ön test ölçümlerinin benzer düzeylerde olduğu görülmüştür.

Şekil 3'te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçları gösterilmiştir.



Şekil 3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçları

Tablo 4 ve Şekil 3'te deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deneysel desende yapılan bir araştırmada deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olması gerekmektedir (Kaptan, 1998). Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubuna ait öğrencilerin benzer sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayışı, örneklem belirlenirken deney ve kontrol grubunun aynı okulda yer alması, örneklemde yer alan öğrencilerin aynı yaşta olması ve benzer sosyo-kültürel özelliklere sahip olması gibi kriterlerin dikkate alınması ile açıklanabilir.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Çalışmada öğrencilerin Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarına ait son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre farklı olup olmadığının incelenmesi amacı ile bağımsız örneklem t-testi analizi uygulanmıştır. Tablo 5'te analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Son Test	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1)	Deney	16	72.50	5.41	16.61	0.00
	Kontrol	16	42.81	4.66		
Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2)	Deney	16	80.62	6.85	14.83	0.00
	Kontrol	16	49.56	4.80		
Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3)	Deney	16	39.43	4.60	9.27	0.00
	Kontrol	16	24.50	4.50		
Toplam	Deney	16	192.56	16.12	14.50	0.00
	Kontrol	16	116.87	13.24		

Elde edilen sonuçlara göre Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) son test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarına göre farklı olduğu tespit edilmiştir ($t_{30} = 16,61$, $p < .05$). Farklılığın nedenin Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) son test ölçümlerinin deney grubu lehine daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

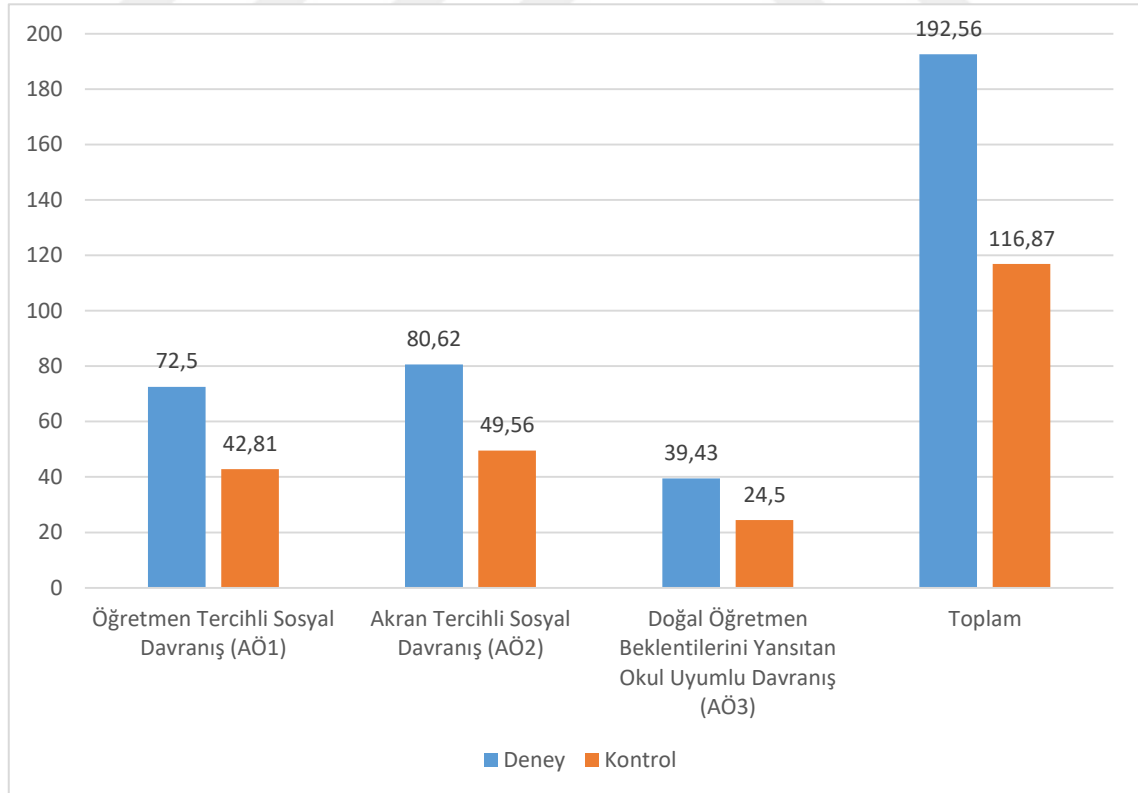
Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) son test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarına göre farklı olduğu tespit edilmiştir ($t_{30} = 14,83$, $p < .05$). Farklılığın nedeninin Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) son test ölçümlerinin deney grubu lehine daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) son test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarına göre farklı olduğu tespit edilmiştir ($t_{30} = 9,27$, $p < .05$). Farklılığın nedenin Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) son test ölçümlerinin deney grubu lehine daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği son test toplam puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklı olduğu tespit edilmiştir ($t_{30} = 14,50$, $p < .05$). Farklılığın nedeninin ölçeğin son test toplam puanlarının deney grubu lehine daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutu son test farklı olduğu görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarına ait son test puanlarının ve ölçeğin son test toplam puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum yapılan uygulamanın deney grubundaki öğrencilerin Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) düzeylerini önemli derece arttırdığı söylenebilir.

Şekil 4'te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin son test sonuçları gösterilmiştir.



Şekil 4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test sonuçları

Tablo 5 ve Şekil 4'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ölçekten aldığı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, deney grubunda uygulanan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

Çalışmada deney grubu öğrencilerin Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutu ve ölçeğin toplam puanı ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerinin farklı olup olmadığının incelenmesi amacı ile tekrarlı varyans analizi (Faktöriyel ANOVA) testi uygulanmıştır. Farklı olan grubun tespit edilmesi amacı ile Bonferroni karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Tablo 6'da deney grubundaki öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyut		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1)	Deneklerarası	857.31	15	57.15	411.09	0.00	1-2, 1-3, 2-3
	Ölçüm	10472.54	2	5236.27			
	Hata	382.12	30	12.73			
	Toplam	11711.97	47				
Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2)	Deneklerarası	1673.47	15	111.56	285.46	0.00	1-2, 1-3, 2-3
	Ölçüm	14082.04	2	7041.02			
	Hata	739.95	30	24.66			
	Toplam	16495.46	47				
Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3)	Deneklerarası	1019.14	15	67.94	88.09	0.00	1-2, 1-3, 2-3
	Ölçüm	3020.37	2	2289.98			
	Hata	514.29	30	25.99			
	Toplam	4553.80	47				
Toplam	Deneklerarası	9736.97	15	649.13	297.21	0.00	1-2, 1-3, 2-3
	Ölçüm	76104.50	2	38052.25			
	Hata	3840.83	30	128.02			
	Toplam	89682.30	47				

1: Ön Test, 2: Son Test, 3: Kalıcılık Testi

Deney grubu Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 30)}=411,09$, $p<.05$). Farklılığının nedeninin deney grubu Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) ön test ölçümlerinin, son test ve kalıcılık testine göre, son test ölçümlerinin de kalıcılık testine göre daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

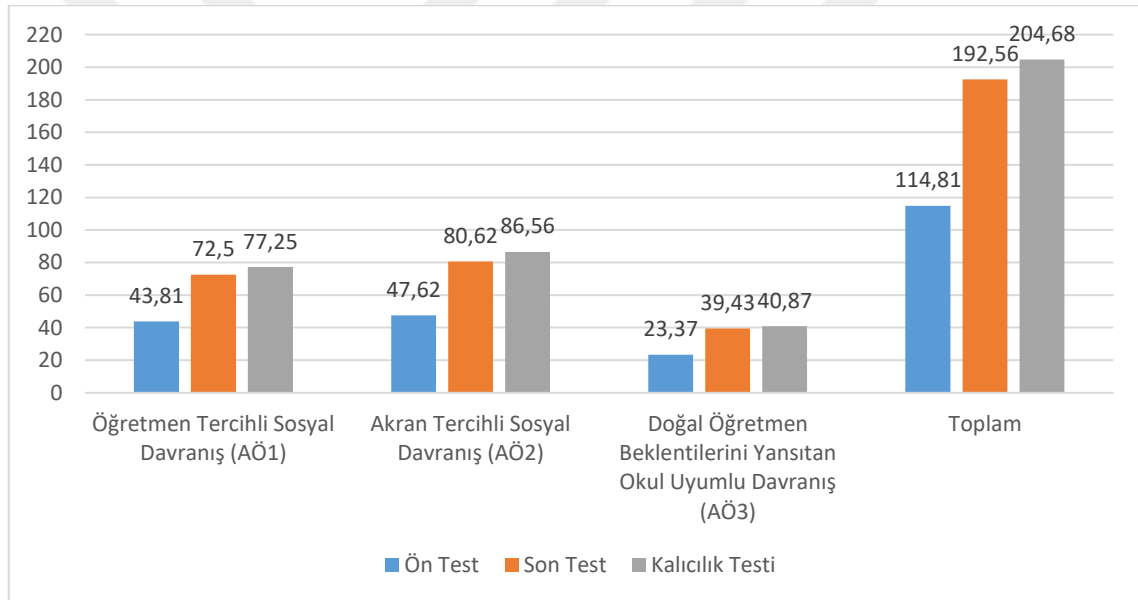
Deney grubu Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 30)}=285,46$, $p<.05$). Farklılığının nedeninin deney grubu Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ön test ölçümlerinin, son test ve kalıcılık testine göre, son test ölçümlerinin de kalıcılık testine göre daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Deney grubu Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 30)}=88,09$, $p<.05$). Farklılığının nedeninin deney grubu Öğretmen Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) ön test

ölçümlerinin son test ve kalıcılık testine göre, son test ölçümlerinin de kalıcılık testine göre daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği toplam puanlarına göre ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 30)} = 297,21$, $p < .05$). Farklılığın nedeninin deney grubu ön test toplam puanının son test ve kalıcılık testine göre, son test toplam puanının da kalıcılık testine göre daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Şekil 5'te Deney grubundaki öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığa ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.



Şekil 5. Deney grubundaki öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığa ilişkin analiz sonuçları

Tablo 6 ve Şekil 5'te deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve anlamlı farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubuna uygulanan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin olumlu olduğu söylenebilir. Deney grubu Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Öğretmen Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) son test ölçümlerinin ve toplam son test puanlarının, kalıcılık

testine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bulgulardan yola çıkarak Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının kalıcılığının devam ettiği söylenebilir.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

Tablo 7’de kontrol grubundaki öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin bağımlı örneklem t testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Test	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1)	Ön Test	16	44.43	4.48	1.66	0.11
	Son Test	16	42.81	4.66		
Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2)	Ön Test	16	53.06	6.25	3.79	0.00
	Son Test	16	49.56	4.80		
Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3)	Ön Test	16	27.31	4.65	4.34	0.00
	Son Test	16	24.50	4.50		
Toplam	Ön Test	16	124.81	13.91	4.37	0.00
	Son Test	16	116.87	13.24		

Elde edilen sonuçlara göre kontrol grubunda Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) ön test ve son test ölçümlerinin farklı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{30}= 1,66$, $p>.05$).

Kontrol grubunda Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ön test ve son test ölçümlerinin farklı olduğu tespit edilmiştir ($t_{30}= 3,79$, $p<.05$). Farklılığın nedeninin ön

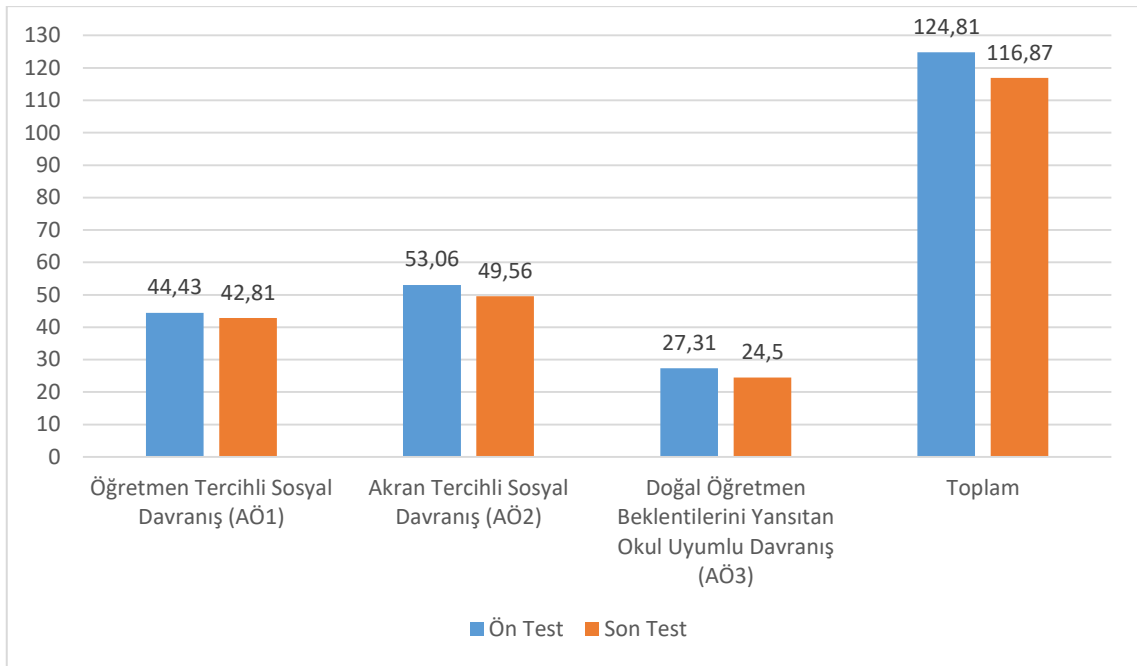
test ölçümlerinin son test ölçümlerine göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Kontrol grubunda Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) ön test ve son test ölçümlerinin farklı olduğu tespit edilmiştir ($t_{30}= 4,34$, $p<.05$). Farklılığın nedeninin ön test ölçümlerinin son test ölçümlerine göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Kontrol grubunda Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test ve son test toplam puanlarına göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t_{30}= 4,37$, $p<.05$). Farklılığın nedeninin ön test toplam puanlarının son test toplam puanlarına göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) boyutunda ön test ve son test ölçümlerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarında ve ölçeğin toplam puanlarında ise ön test ve son test ölçümlerinin farklı olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın nedeninin Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarında ve ölçeğin toplam puanlarında ön test ölçümlerinin son test ölçümlerine göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Şekil 6’da kontrol grubundaki öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin puanları gösterilmiştir.



Şekil 6. Kontrol grubundaki öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin puanları

Tablo 7 ve Şekil 6’da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) boyutunda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2), Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarında ve ölçeğin toplam ön test ve son test puanları arasında farklılık olduğu, bu farklılığın ise ön test ölçümlerinin yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yönelik yorumlar sunulmuş ve ilgili literatür doğrultusunda, yapılan benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar

Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2), Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutları ve ölçeğin toplam ön test ölçüm puanlarının deney ve kontrol gruplarında benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p>0,05$). Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin benzer sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması, örneklem belirlenirken deney ve kontrol grubunun aynı okulda yer alması, örneklemde yer alan öğrencilerin aynı yaşta olması ve benzer sosyo-kültürel özelliklere sahip olması gibi kriterlerin dikkate alınması ile açıklanabilir (Kaptan, 1998).

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait Son Test Puanlarına İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar

Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2), Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutları ve ölçeğin toplam son test ölçüm puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklı olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Deney grubunun Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2), Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul

Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutları ve ölçeğin toplam son test puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada son test puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum deney grubunda uygulanan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programına bağlı olarak öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerinin yükseldiğini göstermektedir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde değerler eğitimi programlarının deney grubu öğrencilerinde sosyal becerilerini arttırdığı görülmüştür (Burrison, 2014; Cheung ve Lee, 2010; Dereli, 2014; Kurt, 2007; Uzunkol, 2014; Uzunkol ve Yel, 2016).

Değerler eğitimi ve karakter eğitimi programlarının öğrencilerin benlik saygısı algılarında (El Hassan ve Kahil, 2005); tutumlarında (Aktepe, 2010; El Hassan ve Kahil, 2005; Gümüş, 2016; Gündüz, 2014); olumlu davranışlarında (El Hasan ve Kahil, 2005); bilişsel davranışları kazanma düzeylerinde (İşcan, 2007); sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeylerinde (Aladağ, 2009); başarılarında (Gündüz, 2014); saygı, sorumluluk ve merhamet gibi değerlerin kazanılmasında (Ördek, 2015); demokratik algı ve demokratik davranışları üzerinde (Tahiroğlu ve Aktepe, 2015); saygı, iş birliği, dürüstlük, arkadaşlık ve paylaşma ile ilgili değerlerin kazanılmasında (Erikli, 2016), genel anlamda değer gelişimine (Herdem, 2016); okuldan kaçma gibi olumsuz davranışlarının azalmasında (Skaggs ve Bodenhorn, 2006) olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Lovat (2017), doğru bir şekilde uygulanan değer eğitiminin, duygusal, sosyal, ahlaki ve akademik bir dizi eğitim hedefi üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Sosyal etkinliklerin ve sosyal beceri eğitimlerinin öğrencilerin sosyal uyum ve becerilerinde (Durualp, 2009), sosyal davranışlarında ve okula uyum becerilerinde (Kabasakal ve Çelik, 2010), akademik başarılarında (Conner ve Fraser, 2011), sosyal yeterliklerinde (Blythe, 2015; Conner ve Fraser, 2011; Pohlman, 2011), depresyon ve saldırganlık davranışlarının azalmasında (Conner ve Fraser, 2011), akran ilişkilerinde (Topaloğlu, 2013) olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Karaoğlu (2011), başarıya ilk adım erken müdahale programının deney grubunda sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Hemmeter, Snyder, Fox ve Algina (2016), tarafından erken çocukluk sınıflarında sosyal-duygusal yetkinlik geliştirmek için piramit modelinin

uygulanmasının değerlendirilme çalışması yapılmıştır. Deney grubu için seçilen öğretmenlere piramit modeliyle ilgili mesleki gelişim müdahalesi yapılmıştır. Müdahale öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklar kontrol öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklara kıyasla daha iyi sosyal becerilere ve daha az zorlayıcı davranışa sahip olarak derecelendirilmiştir.

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programında iş birliğine dayalı öğrenme, araştırma yoluyla öğrenme, gözlem yoluyla öğrenme, drama ile öğrenme, küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, beyin fırtınası, örnek olay, istasyon, soru-yanıt gibi çok sayıda yöntem ve teknik kullanılmıştır. Etkinlikler sırasında öğrencilerin yaparak yaşayarak içinde bulundukları gerçek yaşam temelli eğitim, öğrencilerin birbirleriyle eş ve takım oldukları oyun temelli eğitim kullanılmıştır. Bozkurt (2017), oyun yoluyla gerçekleştirilen değer eğitiminin etkilerini araştırmıştır. Oyunla değer eğitimi uyguladığı deney grubunda ön test ve son test sonuçları anlamlı düzeyde farklılık olduğunu bulmuştur. Durualp (2009), oyun temelli sosyal beceri eğitiminin sosyal uyum ve sosyal becerileri arttırdığını ortaya koymuştur.

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programında öğrenciler gruplara ayrılarak birbirleriyle iş birliği yaptıkları ve ortak bir amaç için çaba sarf ettikleri iş birliği temelli eğitim, duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri, arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini fark ettikleri ve arkadaşlarını takdir ettikleri drama temelli eğitim gibi yöntemler sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerini desteklemiştir. Berber (2015), eğitici drama yöntemiyle öğrencilere okula uyum programı uygulamıştır. Eğitici drama temelli okula uyum programı alan çocukların okulu sevdikleri, iş birlikli katılımının arttığı, okuldan kaçınma davranışının azaldığı ve kendi kendini yönetme becerilerinin geliştiği, yani uygulanan programın çocuklar üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin gerçek yaşamın içinde bulunmaları değerleri içselleştirmelerine katkı sağlamıştır. Yaşayarak öğrenmeler, öğrencilerin etkinliklere sıkılmadan, mutlu olarak ve zevkle katılımını gerçekleştirmiştir. Aktepe (2010), tarafından hazırlanan etkinlik temelli yardımseverlik değerler eğitimi programını uyguladığı deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının yükseldiği görülmüştür. Yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretiminin süreci somutlaştırdığı ve yaşam örneklerini doğrudan sunduğu için öğrenciler üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin yardımseverlik değerini öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve eğitim sürecini zevkli bir hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kirmanoğlu

(2016), etkinlik temelli yardımseverlik değer eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarını yükselttiğini bulmuştur. Yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretiminin toplum hizmeti çalışmalarında öğrencilerin daha bilinçli olarak sürece katılmasını sağladığı, süreci somutlaştırdığı, yardımseverlik değerini öğrenmelerini ve içselleştirmelerini kolaylaştırdığı, eğitim sürecini daha zevkli hale getirdiği uygulama sürecinde görülmüştür.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar

Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve anlamlı farkın son test lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre deney grubuna uygulanan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2), Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutları ve ölçeğin toplam son test puanlarının kalıcılık testine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bulgulardan yola çıkarak Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının kalıcılığının artarak devam ettiği söylenebilir.

Değerler eğitimi programlarının öğrencilerin duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, sosyal gelişim becerilerinde (Samur, 2011); sosyal değerler kazanımında (Atabey, 2014); sosyal beceri kazanımlarında (Sapsağlam, 2015) olumlu etkilerinin olduğu ve bu etkilerin kalıcı olduğu görülmüştür.

Neslitürk (2013) tarafından anasınıfına devam eden çocukların annelerine verilen anne değerler eğitimi programının beş-altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda uygulanan programın deney grubundaki çocukların sosyal becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı ve bu etkinin iletişim dışında diğer sosyal becerilerde kalıcı olduğu görülmüştür. Berber (2015), deney grubu öğrencilerine eğitici drama temelli okula uyum programı uygulamış ve uygulanan programın etkili olduğu sonucuna varmıştır. Son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında kalıcılık testi lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Uygulanan okula

uyum programının kalıcılığı program bitiminden iki hafta sonrasında da etkisini artırarak sürdürmüştür.

Sosyal uyum beceri programlarının öğrencilerin sosyal problemleri çözme becerilerinde (Dereli, 2008), sosyal uyum becerilerinde (Günindi, 2010) olumlu etkilerinin olduğu ve bu etkilerin kalıcı olduğu görülmüştür.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar

Kontrol grubunda Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırma kapsamında kontrol grubuna okula uyum ve sosyal yeterlik becerilerine yönelik herhangi bir program ve etkinlik uygulanmamıştır. Literatürde yer alan sosyal yeterlik ve okula uyum ilişkilerini inceleyen çeşitli araştırmalarda deney grupları lehine anlamlı fark bulunurken, kontrol gruplarındaki son test puanlarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür (Aladağ, 2009; Atabey, 2010; Erikli, 2016; Gündüz, 2014; İşcan, 2007; Karaoğlu, 2011; Samur, 2010; Topaloğlu, 2013).

Kontrol grubunda Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2), Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarında ve Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum ölçeği toplam puanlarına göre ön test ve son test ölçümlerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın nedeninin ön test ölçümlerinin son test ölçümlerine göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında kontrol grubuna okula uyum ve sosyal yeterlik becerilerine yönelik herhangi bir program ve etkinlik uygulanmamıştır. Literatürde yer alan benzer araştırmalar incelendiğinde; Dilmaç (1999), deney grubundaki ilköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi vermiştir. Araştırmada kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın ön test puanlarının son test puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Aktepe (2010), deney grubundaki ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine etkinlik temelli olarak yardımseverlik değerinin eğitimi gerçekleştirmiştir. Bu eğitimin öğrencilerin tutumlarına etkisini ortaya koyan araştırmada kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Araştırmada

kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test ölçüm sonuçlarına bakıldığında son test ölçümlerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Gündüz (2014), üçüncü sınıflarda sorumluluk değerinin öğretimini proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile gerçekleştirmiştir. Bu eğitimin öğrenciler üzerindeki akademik başarı ve tutuma etkisini incelemiştir. Herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının düştüğü görülmüştür. El Hassan ve Kahil (2005), çalışmalarında yaşayan değerler eğitimi programının ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin davranışlarına ve tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarında uygulama yapılmayan kontrol grubunun puan ortalamalarında genel olarak düşüş olduğu görülmüştür.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırma ilkokul birinci sınıf öğrencilerine uygulanan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde yapılmıştır.

Deneyssel desende gerçekleştirilen araştırmada örneklem, amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan benzeşik örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Sivas ilinin Hafik ilçe merkezinde yer alan bir ilkokulun iki şubeden oluşan birinci sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Deney grubunda 16 öğrenci ve kontrol grubunda 16 öğrenci olmak üzere toplam 32 öğrenci araştırmanın örnekleminde yer almıştır.

Araştırmada ölçme aracı olarak Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı uygulanmadan önce ve eğitim programı uygulandıktan sonra öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerini belirlemek amacıyla Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Ölçekleri sınıf öğretmenleri araştırmacının gözetiminde doldurmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrencilere uygulanan eğitim programının kalıcılığını belirlemek amacıyla, son test uygulandıktan üç hafta sonra kalıcılık testi olarak Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Ölçme aracıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi deney ve kontrol gruplarına ait ön test sonuçları için örneklem grubunun 50'den küçük olması nedeniyle Shapiro Wilks testi yapılmıştır. Shapiro Wilks analizine göre deney grubunda Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2), Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) alt boyutlarının ve ölçeğin toplam ön test puan dağılımlarının normale uyduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2), Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) alt

boyutlarının ve ölçeğin toplam ön test ölçümlerinin dağılımlarının normale uyduğu tespit edilmiştir ($p>0,05$). Normallik testi sonuçları doğrultusunda araştırma verilerinin analizinde parametrik testlerin yapılması uygun görülmüştür.

Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeğinin üç alt boyutu olan Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutları ve ölçeğin toplam ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklı olup olmadığının incelenmesi amacı ile t-testi analizleri yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2), Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutları ve ölçeğin toplam ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeğinin üç alt boyutu olan Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutları ve ölçeğin toplam son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklı olup olmadığının incelenmesi amacı ile t-testi analizi uygulanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) son test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarına göre farklı olduğu görülmüş, farklılığın nedenin Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) son test ölçümlerinin deney grubu lehine daha yüksek olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) son test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarına göre farklı olduğu görülmüş, farklılığın nedenin Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) son test ölçümlerinin deney grubu lehine daha yüksek olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) son test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarına göre farklı olduğu görülmüş, farklılığın nedenin Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) son test ölçümlerinin deney grubu lehine daha yüksek olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Ölçeğin toplam son test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarına göre farklı olduğu görülmüş, farklılığın nedeninin toplam son test ölçümlerinin deney grubu lehine daha yüksek olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu

durumun deney grubunda uygulanan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının bir sonucu olduğu söylenebilir.

Çalışmada deney grubu öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeğinin üç alt boyutu olan Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2), Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutları ve ölçeğin toplam ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının farklı olup olmadığının incelenmesi amacı ile tekrarlı varyans analizi (Faktöriyel ANOVA) testi analizi uygulanmıştır. Farklı olan grubun tespit edilmesi amacı ile Bonferroni ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Deney grubu Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Farklılığının nedeninin deney grubu Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) ön test ölçümlerinin, son test ve kalıcılık testine göre, deney grubu Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) son test ölçümlerinin de kalıcılık testine göre daha düşük olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerine uygulanan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerine olumlu etkisinin olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Deney grubu Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Farklılığının nedeninin deney grubu Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ön test ölçümlerinin, son test ve kalıcılık testine göre daha düşük olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Deney grubu Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) boyutunda son test ölçümlerinin de kalıcılık testi puanlarına göre daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerine uygulanan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerine olumlu etkisinin olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Deney grubu Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Farklılığının nedeninin deney grubu Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) ön test ölçümlerinin, son test ve kalıcılık testine

göre, deney grubu Öğretmen Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) son test ölçümlerinin de kalıcılık testine göre daha düşük olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerine uygulanan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerine olumlu etkisinin olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Deney grubu Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği toplam ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Farklılığının nedeninin deney grubu toplam ön test ölçümlerinin, son test ve kalıcılık testine göre, deney grubu toplam son test ölçümlerinin de kalıcılık testine göre daha düşük olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerine uygulanan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerine olumlu etkisinin olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Kontrol grubunda Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunda Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2), Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarında ve Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum ölçeği toplam puanlarına göre ön test ve son test ölçümlerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın nedeninin ön test ölçümlerinin son test ölçümlerine göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu analiz sonuçlarına göre kontrol grubuna herhangi bir eğitim programı uygulanmamasının sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Türkiye’de okul öncesi eğitimde brüt okullaşma oranı üç-beş yaş için % 41,16; dört-beş yaş için % 52,08; beş yaş için % 73,94’tür. Okul öncesi eğitimde net okullaşma oranı üç-beş yaş için % 35,52; dört-beş yaş için % 45,70; beş yaş için % 58,79’dur (MEB, 2017). Bu oranlara göre her çocuğun okul öncesi eğitimi alamadığı görülmektedir. Bu durumda okula başlayan öğrencinin okula uyum sağlamasına ve sosyal yeterliğe ulaşmasına katkı sağlayacak olan öğretmen, sınıf öğretmenidir. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin sosyal yeterliklerini ve okula uyum becerilerini desteklemesi,
- Eğitimcilere sosyal becerilere ve değerlere yönelik etkinlikler hazırlarken bu etkinliklerin gerçek yaşama uygun ve gerçek yaşam becerilerini kapsamasına özen göstermeleri,
- Okula uyum sağlayamayan öğrencilerin sosyal yeterliğe ulaşamadığı ve akademik başarısının düşük olduğu göz önünde bulundurularak eğitimcilerin okula uyuma ayrı bir önem verip özellikle ilk haftalarda olmak üzere tüm eğitim-öğretim yılına yayılmış bir okula uyum programı uygulamaları,
- Milli Eğitim Bakanlığının tüm eğitim kademelerini kapsayan bir ulusal değerler eğitimi programı hazırlaması,
- Yapılacak araştırmalarda öğrencilerin demografik özelliklerinin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerinde etkili olup olmadığının araştırılması,
- Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde gerçekleştirilmiştir. Diğer illerde de uygulanması,
- Araştırma Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Bu programın öğrencilerin akademik başarısı, tutumları, öz yeterlikleri, benlik saygısı gibi alanlar üzerindeki etkisinin araştırılması,
- İlkokul birinci sınıflara yönelik yapılacak okula uyum çalışmalarında, okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasındaki farklılıkların çeşitli değişkenler üzerindeki etkisinin araştırılması,

- Aile çocuğun hayatındaki en etkin faktördür. Okula uyum ve sosyal yeterlik konusunda ailelere yönelik eğitim programları ve farkındalık çalışmalarının yapılması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Acar, İ. H. (2016). Examining the temperamental effortful control, extraversion, and negative affectivity as predictors of children's social competence. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 681-698.
- Ada, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitime olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Akarsu, S. (2015). *İlkokul (1-4) ve ortaokul (5-8) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi ve değerler eğitime ilişkin öğrenci algıları*. Doktora tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.
- Akbaş, O. (2015). Değerler eğitimi yaklaşımları. H. H. Bircan ve B. Dilmaç (Ed.), *Değerler bilançosu* içinde (s. 251-266). Konya: Çizgi kitabevi.
- Akbaş, O. (2015). Eğitim bilimlerinde yeni yönelimler. E. Karip (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 331-362). Ankara: Pegem akademi.
- Akman, B. (2011). Okul öncesi dönem değerler eğitiminde ailenin rolü. A. Arkan (Ed.), *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi* içinde (s. 149-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktürk, Y. (2009). *Temel değerlerin sürdürülebilirliği ve performans değerlendirme ilişkisi*. Yüksek Lisans tezi. Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Albayrak, F. (2015). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde kazandırılan değerlerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Al-Hendawi, M. (2013). Temperament, school adjustment, and academic achievement: Existing research and future directions. *Educational Review*, 65(2), 177-205.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of socialpsychology* (Vol. 2). Worcester, MA: Clark University Press.

- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Altay, F. B. ve Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699-2718.
- Arıkan, A. (2011). Değerler eğitiminin tanımı, önemi ve kapsamı. A. Arıkan (Ed.), *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi* içinde (s. 1-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi.
- Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child development*, 1427-1434.
- Aşıloğlu, B. (2014). Başlıca öğrenme ve öğretim ilkeleri. M. Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 31-50). Ankara: Anı.
- Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yüksek Lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi* 6 (18), 16-19.
- Aydın, M.Z. ve Gürler Ş.A. (2014). *Okulda değerler eğitimi: yöntemler-etkinlikler-kaynaklar*. Ankara: Nobel.
- Aysan, F. ve Uz Baş, A. (2004). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 91-107.
- Balık, Z. D. (2016). *Hayat bilgisi öğretim programındaki değerler bağlamında hayat bilgisi ders kitapları ile yüz temel eser listesindeki ulusal masalların karşılaştırılması*. Yüksek Lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Balkaya, İ. (1998). *Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Bilim Uzmanlığı tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balta, R. G. (2015). *Öğrencilerin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerin etkinlikleri*. Yüksek Lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bardi, A. ve Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: strength and structure of relations. *Personality Social Psychology Bulletin*, (29), 1207- 1220.
- Batmaca, M. K. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

- Berber, S. Ş. (2015). *Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilsky, W. ve Hermann, D. (2016). Individual values and delinquency: on considering universals in the content and structure of values. *Psychology, Crime ve Law*, 22(10), 921-944.
- Bircan, H. H. ve Dilmaç B. (Ed.). (2015). *Değerler bilançosu*. Konya: Çizgi kitabevi.
- Birkan, G. Z. (2016). *Kutadgu Bilig'te değerler öğretimi*. Yüksek Lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Blythe, K. E. K. (2015). *Social stories: the efficacy of increasing social skills and social competence amongst African American preschoolers with disabilities*. Doktora Tezi. Howard University School of Education, Washington.
- Booker, J. A. ve Dunsmore, J. C. (2017). Affective social competence in adolescence: current findings and future directions. *Social Development*, 26(1), 3-20.
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buluç, B. (2015). Eğitimin amaç ve işlevleri. E. Karip (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.21-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Burrison, L. S. (2014). *Effect of character education on student behavior in kindergarten*. Doktora tezi. Walden University, United States.
- Buttrick, W. (1925). What is education?. *Peabody Journal of Education*, 3(3), 125-129.
- Büyükkaragöz, S. (1990). Okula uyumsuzluk ve başarısızlıkta ailenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 14(78).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Charles, C. M. (1992). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri*. (G. Ülgen, Çev.). Ankara: Lazer Ofset.
- Clawson, J. C. ve Vinson, E. D. (1978). Human values: A historical and inter disciplinary analysis. *Advances in Consumer Research*, (5), 396-402.
- Coltea, I. (2015). *The value of moral education in the eastern european culture*. Doktora tezi. Liberty University, Lynchburg, VA.
- Çalışkur, A., Demirhan, A. ve Bozkurt, S. (2012). Değerlerin belirli meslek alanları ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisat ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 219-236.
- Çelik, F. (2010). *5.sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Cheung, C. K. ve Lee, T. Y. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and program planning*, 33(3), 255-263.
- Conner, N. W. ve Fraser, M. W. (2011). Preschool social–emotional skills training a controlled pilot test of the making choices and strong families programs. *Research on Social Work Practise*; 21(6),699-711.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Davidov, E. (2010). Testing for comparability of human values a cross countries and time with the third round of the european social survey. *International Journal of Comparative Sociology*, 51, 171–191.
- Davis, M. (2003). What’s wrong with character education?. *American Journal of Education*, 110(1), 32-57.
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiryürek, G. (2015). *Çağdaş çocuk şiirinde değerler eğitimi (1980’den günümüze)*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli, İ. E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 249-268.
- Dilci, T. (2014). *Çocuklarımızın karakterini inşa ederken*. Bursa: Sertan Yayınları.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, O. (2015). Değerlerin kazandırılmasında sanat eğitiminin rolü. H. H. Bircan ve B. Dilmaç (Ed.), *Değerler bilançosu* içinde (s. 299-310). Konya: Çizgi kitabevi.
- Doğan, Z. B. (2017). *Seyrani’nin şiirlerinin değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarına alınabilirliği bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Doran, W. T. (2002). *Teachers’ roles in social competencies of elementary school students*. Doktora Tezi. Northern Illinois University, Dekalb, Illinois.
- Duchastel, P. C. (1981). Retention of prose following testing with different types of tests. *Contemporary Educational Psychology*, 6(3), 217-226.

- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- El Hassan, K. ve Kahil, R. (2005). The effect of “living values: an educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 81-90.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Ergen, G. (2015). Hierarchical classification of values. *International Journal of Progressive Education*, 11(3), 162-182.
- Erikli, S. (2016). *Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yüksek Lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek Lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gedik, S. (2015). *Öğretmen algılarına göre 60-66 aylık çocuklarda okula uyumun incelenmesi (Fatih ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Goldberg, C. A. (2006). *Transitioning to preschool: the role of withdrawn behavioral subtypes and the teacher-child relationship in early school adjustment*. Doktora Tezi. Northern Illinois University, Dekalb, Illinois.
- Gökçen, F. Ç. (2004). *“Çocuğum okula başlıyor”*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Greenman, P. S. (2005). *A multi-informant, longitudinal study of overt aggression, peer rejection, and school adjustment in Italian elementary school children*. Doktora tezi. University of Ottawa, Canada.
- Gresham, F. M. (1982). Social skills instruction for exceptional children. *Theory into Practice*, 21(2), 129-133.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Gümüş, O. (2016). *İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim üçüncü hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, M. (2016). Classifying values by categories. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 212-220.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hall, D., Guo, Y. ve Davis, R. A. (2003, January). Developing a value-based decision-making model for inquiring organizations. In *System Sciences, 2003. Proceedings of the 36th Annual Hawaii International Conference on* (pp. 10-pp). IEEE.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L. ve Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the Pyramid Model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 133-146.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıftan fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Hökelekli, H. (2010). Modern Eğitimde yeni bir paradigma: Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 4-9.
- 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, Konya.
- İbret, B. Ü., Karatekin, K. ve Avcı, E. (2015). Sosyal Bilgilerde değerler öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 207, 5-23.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, C. D. (2015). Views on values education: from teacher candidates to experienced teachers. *Education*, 136(2), 192-210.
- Jalilvand, M. (2000). Married women, work, and values. *Monthly Lab. Rev.*, 123, 26.
- Joy, J. M. (2016). Evaluating positive social competence in preschool populations. *School Community*, 26(2), 263.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *Elementary Education Online*, 9 (1), 203-212.

- Kale, M. (2015). Eğitimin temel kavramları. E. Karip (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 1-19). Ankara: Pegem akademi.
- Kaliyeva, A. (2015). *Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında değerler eğitimi*. Yüksek Lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (1), s. 40-50.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A.(2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-28.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık.
- Karaman, K. ve Akgül, İ. (2015). İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi uygulaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2015(23).
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karuppaiya, S. (2007). *Work values, personality traits and career success*. Doktora tezi. USM.
- Kasa, B. (2015). *İlkokul 4.sınıf Türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitimi: bir durum çalışması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, Ö. S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.
- Kaya, Y., Günay, R. ve Aydın, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Drama Yöntemi ile İşlenen Değerler Eğitimi Derslerinin Farkındalık Düzeyi Üzerindeki Etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (1), 23-37.
- Kaymakcan, R. (2010). Değer kavramı ve gençlerin dini değerleri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 10-15.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2016). *Ahlak, değerler ve eğitimi*. İstanbul: Dem.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programın etkililiğinin araştırılması*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. (2016). Değerler eğitimi. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s. 311-329). Ankara: Pegem akademi.
- Kılıç, A. ve Aktan, O. (2015). İlköğretim okulları için tavsiye edilen 100 temel eserde vurgulanan değerler. *İlköğretim Online*, 14(1).

- Kirmanoglu, B. (2016). *Değerler eğitiminin ilköğretim toplum hizmeti uygulamalarına etkisi*. Yüksek Lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Korinek, L. ve Popp, P. A. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 41(4), 148-152.
- Korkmaz, İ. (2015). Öğrencilerin dürüstlük ve doğruluk değerlerinin senaryo temelli ölçülmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 5(4), 445.
- Kuçuradi, I. (1971). *İnsan ve değerleri*. İstanbul: Yankı.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımı eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtoğlu, G. (2013). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi*. Doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1.kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281- 305.
- Lam, L. (2016). *Intergenerational transmission of values on parenting and education*. Master's Thesis. Applied Psychology and Human Development University of Toronto, Toronto.
- Lovat, T. ve Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education*, 37(1), 1-16.
- Lovat, T. (2011). Values education and holistic learning: Updated research perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 148-152.
- Lovat, T. (2017). Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education*, 46(1), 88-96.
- Magnuson, K., Duncan, G. J., Lee, K. T. ve Metzger, M. W. (2016). Early school adjustment and educational attainment. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1198-1228.
- Mathur, S. (1999). *Social and academic school adjustment during early elementary school*. Doktora Tezi. Purdue University, Lafayette.
- MEB (1973). *Milli eğitim temel kanunu*, MEB: Ankara.
- MEB (2012). *İlköğretim ve eğitim kanunu*, MEB: Ankara.
- MEB (2017). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim (1.dönem)*, MEB: Ankara.
- Mokruue, K. (2003). *Using a social and emotional skills curriculum to decipher the role family environment plays in social competence among urban elementary school children*. Doktora Tezi. Rutgers The State University of New Jersey, New Jersey.

- Morcom, V. E. (2016). Scaffolding peer collaboration through values education: Social and reflective practices from a primary classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 81-99.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Nungester, R. J. ve Duchastel, P. C. (1982). Testing versus review: Effects on retention. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 18.
- Okudan, A. Y. (2010). *Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öğretici, B. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitime yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması*. Yüksek Lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Önalın, F. A. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Ördek, S. (2016). *İnsancıl değerler eğitimi programının hayvan temalı etkinlikler aracılığıyla okul öncesi eğitimde uygulanması*. Yüksek Lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özarslan, N. (2014). *Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan (60-71 ve 72-84 aylık) öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri ve bu öğrencileri okutmakta olan öğretmenlerin gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları*. Yüksek Lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, B. S., Cheah, C. S. ve Coplan, R. J. (2017). Processes and conditions underlying the link between shyness and school adjustment among Turkish children. *British Journal of Developmental Psychology*, 35, 218-236.
- Özel, A. *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki değerler ile ilgili algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özensel, E. (2014). Sosyolojik bir olgu olarak değer. Y. S. Zavalı (Derleyen), *Değerler eğitimi içinde* (s. 14-37). İstanbul: Ensar.
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3.sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, A. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal yeterlik ve ebeveyn-çocuk sistemi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyurt, M., Demir, S. ve Bay, E. (2015). Okul Temelli Yaklaşımla Geliştirilen Değer Eğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 274-296.
- Parashar, S., Dhar, S. ve Dhar, U. (2004). Perception of values: a study of future professionals. *Journal of Human Values*, 10(2), 143-152.

- Pekdogan, S. ve Kanak, M. (2016). A Study on Social Competence and Temperament of Pre-School Children's. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 133.
- Pohlman, K. Q. (2011). *Effects of implementing a social skills program on students' social competence*. Master's Thesis. Saint Mary's College of California, California.
- Rena, P. (2006). Value-based education for human development-Eritrean perspective. *Essays in Education*, 18, 1-7.
- Ryan, B. Jr. (2003). *Çocuğum okula başlıyor*. (M. İzmirli, Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Journal of Career Assessment*, 10(2), 233-257.
- Samur, A. Ö. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine etkisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1262-1271.
- Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi teoriden uygulamaya*. E. Ömeroğlu (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sargent, L. R. (1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay*. Washington, D.C.: The Division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children.
- Sarı, S. Ç. (2010). Çocuk oyun ve öğrenme. *Eğitime Bakış Dergisi* 7 (20), 21-25.
- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 550.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. M. Zanna (Ed.), *Advances In Experimental Social Psychology*. 25, p. 1-65.
- Schwartz, S. H. (2009). Cross-national comparison seminar on the quality and comparability of measures for constructs in comparative research: methods and applications, Bolzano (Bozen), Italy, June 10-13, 2009.
- Selçuk, E. (2016). *Okullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliği*. Yüksek Lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Singh, M. ve Lu, M. (2003). *Exploring the efuction of heroes and heroines in children's literature*. 20.10.2016 tarihinde www.eric.ed.gov. sayfasından erişilmiştir. ERIC Document No: ED 477609.
- Singh, A. (2011). Evaluating the impacts of value education: Some case studies. *International Journal of Educational Planning ve Administration*. Volume 1, Number 1 (2011), pp. 1-8.
- Skaggs, G. ve Bodenhorn, N. (2006). Relationships between implementing character education, student behavior and student achievement. *Journal of Advanced Academics*, 18 (1), 82-114.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and adolescent mental health*, 8(2), 84-96.
- Spivak, A. L. ve Farran, D. C. (2016). Predicting first graders' social competence from their preschool classroom interpersonal context. *Early Education and Development*, 27(6), 735-750.
- Spranger, E. (2001). *İnsan tipleri bir kişilik psikolojisi*. (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Sungur, G. (2010). *İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sutrop, M. (2015). Can values be taught? The myth of value-free education. *Trames*, 19(2).
- Şafak, M., Uslu, B., Yazıcı, C., Bayrak, F., Gür, Ç., Demircan, A., ... ve Koçak, N. (2015). A study on extending the values education program in preschool. *Journal of Education and Future*, (7), 17.
- Şahin, İ. T., Sak, R. ve Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Şen, M. (2011). Okul öncesi dönem değerler eğitiminde öğretmenin ve okulun rolü. A. Arıkan (Ed.), *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi* içinde (s. 122-148). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi.
- Şentürk, H. (2010). Kişilik gelişiminde eğitim, din ve değerlerin rolü. *Eğitime Bakış Dergisi* 6 (18), 50-54.
- Şirin, N., Şafak, M., Yuvacı, Z., Gür, Ç., Koçak, N. ve Koç, I. (2016). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarına etkisinin incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 261.
- Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Acar, N. V. (2010). Sosyal beceri programının (blocks) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 19-28.
- Tahiroğlu, M. ve Aktepe, V. (2015). Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen etkinliklerin demokratik algı ve davranışlar üzerine etkisi. *Değerler eğitimi dergisi*, 12 (30), 309-345.

- Tarkoçin, S., Berktaş, D. T. ve Balat, G. U. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 37-49.
- Taşcı, M. (2013). *5-7 yaş grubundan oluşan 1.sınıftaki öğrencilerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TDK, (2017). Büyük Türkçe sözlük. 16.06.2017 tarihinde http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59441608d3d0e4.93224874 sayfasından erişilmiştir.
- TDK, (2017). Büyük Türkçe sözlük. 16.06.2017 tarihinde http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5944160387e205.91449777 sayfasından erişilmiştir.
- Teja, B. B. (2011). Ethical-based curriculum for emerging education towards an ideal society. *Journal of Human Values*, 17(1), 73-86.
- Thornberg, R. (2008). Values education as the daily fostering of school rules. *Research in education*, 80(1), 52-62.
- Thornberg, R. (2016). Values education in Nordic preschools: A commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241-257.
- Tillman, D. (2012). *Living values education*. 05.10.2016 tarihinde www.livingvalues.net sayfasından erişilmiştir.
- Tillman, D. (2014). *8-14 yaş grubu öğrencileri için yaşayan değerler eğitimi etkinlikleri* (V. Aktepe Çev. Ed.). Konya: Eğitim.
- Tonga, D. (2016). Transforming values into behaviors: a study on the application of values education to families in Turkey. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 24.
- Topal, T. (2016). Eğitim biliminin temel kavramları M. Onur ve M. Şanal (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 1-21). Ankara: Pegem akademi.
- Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Topcu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Ustabaş, P. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri: Hopa ilçesi örneği*. Yüksek Lisans tezi. Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5.sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin öz saygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunkol, E. ve Yel, S. (2016). Effect of value education program applied in life studies lesson on self-esteem, social problem-solving skills and empathy levels of students. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 41(183), 267-292.
- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of genetic psychology*, 166(3), 297-312.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modeli geliştirme*. Doktora tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaman, E. (2016). *Değerler eğitimi eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ.
- Yaylacı, A. F. (2016). Değerler eğitimi ve bir fabrika olarak modern okul. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Yavuzer, H. (2010). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yeşil, D. (2008). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, M. F. ve Tarman, B. (2013). Değerler eğitimimin ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ve önemi, *Journal of Social Studies Education Research*, 4 (2), 79-102.
- Yolci, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children. *E-International Journal of Educational Research*, 5 (2), 54-66.
- Yolci, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141.
- Yüksel, M. Y., Kurt, B., Gülsu, N., Akdağ, C., Aydın, F. ve Erdoğan, F. (2016). Okula uyum sağlamakta güçlük çeken çocukların çizdikleri okul resimleri üzerine nitel bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 642-658.
- Yürük, S. E. ve Atıcı, B. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 56-74.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. ve Sibaja, S. (2016). Children' s play and affective development: affect, school adjustment and learning in preschoolers/El juego infantil y el desarrollo afectivo: afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 380-400.



EKLER

Ek 1. Hafik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
HAFİK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 17108823-605.99-E.2561390
Konu: İzin

28.02.2017

..... MÜDÜRLÜĞÜNE
HAFİK

İlgi : Kaymakamlık Makamının 27/02/2017 tarihli ve 2545520 sayılı oluru.

Düzyayla İlkokulu Öğretmeni Nermin TEMEL' in Yüksek Lisans tez çalışması için Cumhuriyet İlkokulunda araştırma, inceleme ve uygulama yapmasına dair ilgi olur yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ahmet ÇAYLAK
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

EKİ:
-Olur(1 Adet)

DAĞITIM:
Cumhuriyet İlkokulu Müd.
Düzyayla İlkokulu Müd.



T.C.
HAFİK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 17108823-605.99-E.2545520
Konu: İzin

27/02/2017

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
HAFİK

İlgi : Düzyayla İlkokulu Müdürlüğünün 22/02/2017 tarihli ve 2268164 sayılı yazısı.

Düzyayla İlkokulu Öğretmeni Nermin TEMEL' in ilgi yazı ekindeki dilekçesinde belirtildiği üzere Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim dalında yüksek lisans eğitiminde ders dönemini bitirmiş olup, tez dönemine devam etmektedir.

İlgilinin tez konusu olarak belirlediği konu için ilçemiz Cumhuriyet İlkokulu 1. Sınıf şubelerinde araştırma ve incelemelerde bulunmak üzere Pazartesi günleri öğleden sonra 2 saat ve Cuma günleri öğleden sonra 2 saat olmak üzere ilgi dilekçe ekinde takvim doğrultusunda gerekli uygulamaları yapması, uygulama çalışması süresince fotoğraf çekmesi, ilgilinin görevli izinli sayılması ve görevli izinli olduğu saatlerde sınıfını aynı okul müdür yetkili öğretmeni Sezgin TEMEL'in okutması müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup;

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet ÇAYLAK
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
27/02/2017
İdris ARSLAN
Kaymakam

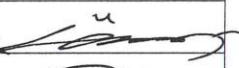
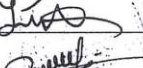
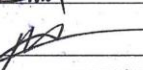
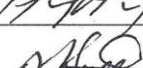
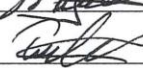
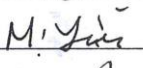
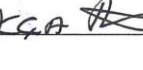
Çay Mah. Osmanbey Cad. Hükümet Konağı Kat:3 Hafik/SİVAS
Elektronik Ağ: www.hafik.meb.gov.tr
e-posta: hafik58@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Harun ASLAN V.H.K.İ.
Tel: (0 346) 841 22 19
Faks: (0 346) 841 20 10

Ek 2. Veli İzin Formu

VELİ TOPLANTISI KATILIM TUTANAĞI

Nermin TEMEL tarafından hazırlanmış olan “Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı”nın eğitim etkinliklerinin uygulanması sırasında çocuğumun fotoğraflarının çekilmesine ve bilimsel amaçlı olarak kullanılmasına izin veriyorum.

S.NO.	VELİNİN ADI-SOYADI	ÇOCUĞUN ADI-SOYADI	VELİNİN İMZASI
1.	Gülten Budak	Elif Zümra Budak	
2.	Tuğba Çağlar	Ömer Çağlar	
3.	Ganme ALSAN	Ali Yigit ALSAN	
4.	Özlem BUDAK	Ceyda BUDAK	
5.	Fadik dalkalı	Elipnaz dalkalı	
6.	Ezel er	Abdul kadir er	
7.	Yasemin ÖNCÜ	Osman Berk ÖNCÜ	
8.	Zübeyde YEGİN	Ahmet Emirhan YEGİN	
9.	Sertan AYDIN	Süleyman AYDIN	
10.	Murat ŞEKER	Rümeysa ŞEKER	
11.	Özcan İRAR	Muhammet Kağan İRAR	
12.	Kerem KARAVASAR	Kobra KARAVASAR	
13.	Mustafa Galdıran	Onur Galdıran	
14.	Pelli Galdıran	Fatma Galdıran	
15.	Makbule YALGIN	Furkan YALGIN	
16.	Arzu AKÇA	Abdullah KADRİ AKÇA	

Ek 3. Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği İzin Belgesi

Re: Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği izni

Gelen Kutusu x



"Aslı UZ BAŞ" <asli.uzbas@deu.edu.tr>

10 Oca



Alıcı: bana

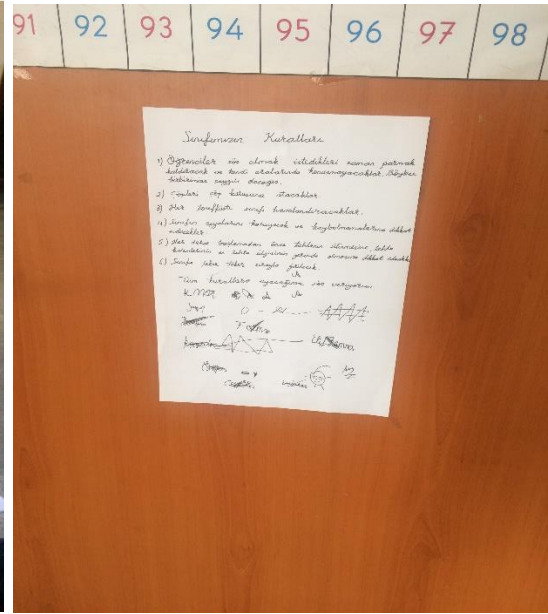
Merhaba,

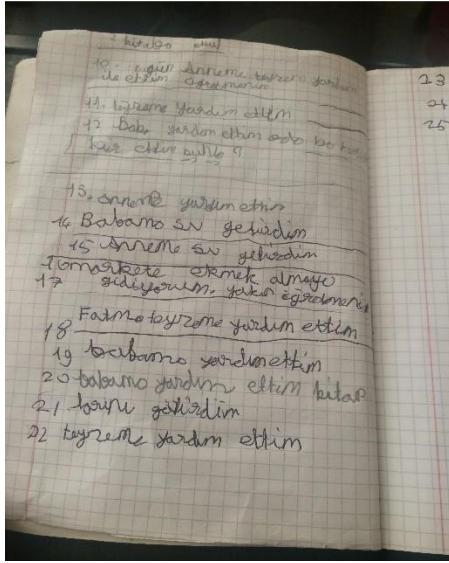
Ölçeği tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ekte gerekli dosyaları gönderiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Aslı Uz Baş



Ek 4. Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı Uygulama Aşamasından Fotoğraf Örnekleri





Ek 5. Özgeçmiş

Adı Soyadı	Nermin TEMEL
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 21.04.1987 / İzmir
İletişim Bilgileri	E-posta: nermin.oztp@gmail.com Lise: 2001-2005 İzmir Bornova Mustafa Kemal Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi
Öğrenim Bilgileri	Lisans: 2007-2011 Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	Milli Eğitim Bakanlığı Arapgir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Kuru İlkokulu Sınıf Öğretmeni Milli Eğitim Bakanlığı Yıldızeli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Gökkaya İlkokulu Sınıf Öğretmeni Milli Eğitim Bakanlığı Hafik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Düzyayla İlkokulu Sınıf Öğretmeni (Halen)