
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

İYİLİĞİ BÜYÜTMEK EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYO-AHLAKİ YÖNELİMLERİ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Ali Özcan

DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ali
Soyadı : Özcan
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İyiliği Büyütmek Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelimleri, Öz Düzenleme Becerileri ve Psikolojik İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi

İngilizce Adı : The Influence of The Growing Kindness Education Program On The Socio-Moral Orientation Self-Regulation Skills and Psychological Well-Being of Preschool Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ali Özcan

İmza: …...……..

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ali ÖZCAN tarafından hazırlanan "İyiliği Büyütmek Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelimleri, Öz Düzenleme Becerileri ve Psikolojik İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Adalet KANDIR
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 13/10/2023

Bu tezin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Canlarım Derin Mavi ile Çağan Arhan'a

TEŞEKKÜR

Bu tez, bazı özel insanların desteği ile çok uzun ve anlamlı bir çalışmanın sonucunda tamamlanmıştır. Öncelikle, akademik hayatımın önemli bir parçası olan doktora sürecim boyunca büyük bir özveri ile her türlü desteği sağlayan, akademik vizyonuyla daima bana ilham veren, bu zorlu süreçte ümitsizliğe kapıldığım noktalarda ilgili ve sevgi dolu yaklaşımıyla beni motive eden, akademik bilgi, öneri ve deneyimleriyle araştırmanın her aşamasında ışığıyla yolumu aydınlatan, bilimsel yaklaşımı ve akademik özeni ile gelişimime büyük katkısı bulunan çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN'e en derin şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın yürütülme sürecinde hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen, tezime ayırdıkları zaman, bilimsel rehberlikleri, pozitif yaklaşımları ve çok değerli önerileri ile tezimin şekillenmesinde büyük katkıları olan tez izleme komitemdeki çok değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ ve Sayın Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ'a çalışmama ışık tuttukları için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Savunma jürimde yer almayı kabul ederek beni onurlandıran, önemli katkılarıyla süreci zenginleştiren çok değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Adalet KANDIR ve Sayın Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Bir parçası olmaktan her zaman gurur duyduğum Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki isimlerini satırlara sığdıramayacağım ve üzerimde emeği olan tüm değerli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Doktora süreci boyunca görüş ve önerilerine başvurduğum, bilgi ve desteklerini esirgemeyerek her zaman yanımda olan kıymetli arkadaşlarım ve meslektaşlarım Öğr. Gör. Dr. Tuğba KANMAZ, Dr. Öğr. Üyesi Serap AKTEMUR GÜRLER, Doç. Dr. Tuncay ORAL,

Doç. Dr. Ceyhun ERSAN, Dr. Abdulhamit KURUPINAR, Dr. Öğr. Üyesi Alper Yusuf KÖROĞLU ve Dr. Ezgi FINDIK'a çok teşekkür ederim.

Araştırmamı yürütebilmem için bana okullarının kapısını açan okul müdürü Bil. Uzm. M. Çağatay KİLİMLİOĞLU ve müdür yardımcısı Gülnaz KÜÇÜKKAPLAN'a deney grubumun öğretmeni Şule KABACAOĞLU CEYLAN'a ve ışık saçan gözleri ile bu süreçte bana büyük motivasyon sağlayan sevimli çocuklarımıza ve kıymetli ailelerine çok teşekkür ederim.

İYİLİĞİ BÜYÜTMEK EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYO-AHLAKİ YÖNELİMLERİ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Ali ÖZCAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim 2023

ÖZ

Bu araştırma 60-72 aylık çocuklara yönelik olarak hazırlanan İyiliği Büyütmek Eğitim Programının (İYİ-BEP) çocukların sosyo-ahlaki yönelimleri, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşlarına etkisini incelenmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test – son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen deney grubunda 17, kontrol grubunda 17 olmak üzere 60-72 aylık toplam 34 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklar ve ailelerine ilişkin kişisel bilgileri toplamak amacıyla "Demografik Bilgi Formu", çocukların sosyo-ahlaki yönelimlerini ölçmek için bu çalışma kapsamında geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan "Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği", çocukların öz düzenleme becerilerini tespit etmek için "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ve çocukların psikolojik iyi oluşlarını belirlemek için "5/6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sürecinde deney grubunda yer alan çocuklara haftada iki gün olmak üzere 12 hafta süresince İyiliği Büyütmek Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubunun

eğitim programına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma verilerinin analizinde Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Friedman Testinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son testler yapılmıştır. Programın etkisinin kalıcı olup olmadığını belirlemek için deney grubundaki çocuklara eğitim programının uygulanmasından üç hafta sonra kalıcılık testleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre İyiliği Büyütmek Eğitim Programın uygulandığı deney grubunun sosyo-ahlaki yönelim, öz düzenleme ve psikolojik iyi oluş puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği ve deney grubunun son test puanlarının da ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca uygulamadan üç hafta sonra deney grubuna yönelik olarak gerçekleştirilen kalıcılık testi sonuçlarından eğitim programının etkisini devam ettirdiği görülmüştür. Sonuç olarak çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanan İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın çocukların sosyo-ahlaki yönelimleri, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşlarına olumlu yönde etkide bulunduğu ve programın zamana dayalı ölçümlerinde üç haftalık zaman diliminde de etkisini devam ettirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönem, iyiliği büyütmek eğitim programı, sosyo-ahlaki yönelim, öz düzenleme, psikolojik iyi oluş
Sayfa Adedi : xix + 339
Danışman : Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

THE INFLUENCE OF THE GROWING KINDNESS EDUCATION PROGRAM ON THE SOCIO-MORAL ORIENTATION SELF-REGULATION SKILLS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF PRESCHOOL CHILDREN

(Doctoral Thesis)

Ali ÖZCAN

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

October 2023

ABSTRACT

This research aimed to assess the influence of the Growing Kindness Education Program (İYİ-BEP), provided to children aged 60-72 months, on their socio-moral orientations, self-regulation skills, and psychological well-being. The research utilized a pair-matched group pretest-posttest quasi-experimental design—one of the quantitative research methods was used. The study group of the research, which enabled the quasi-experimental design to perform, is identified by the criterion sampling procedure—one of the purposive sampling methods—among children registered in government-based preschool education institutions affiliated with the Denizli Provincial Directorate of National Education. This study group, however, consisted of 34 children aged between 60 and 72 months—17 in the experimental group and 17 in the control group. The research employed the following forms and scales as data collection tools: the "General Information Form" to collect personal data about children and their families, the "Child Socio-Moral Orientation Scale"—adapted into Turkish by conducting a validity and reliability analysis—to measure socio-moral orientations and self-regulation skills of children, the “Preschool Self-Regulation Scale” to identify self-regulation skills of children, and the “5/6-Year-Old Children's Psychological Well-Being Scale” to scrutinize the psychological well-being of children. During the research process, the Children in the experimental group received the Growing Kindness Education Program

for 12 weeks, two days a week. There was no intervention in the education program of the control group. The study used Mann Whitney U Test, Wilcoxon Signed-rank Test, and Friedman Test to analyze the research data. The experimental and control groups were given pre- and post-tests before and after the educational program. The study also administered the permanence tests to the children in the experimental group three weeks after providing the Education Program. As a result, the research findings revealed that the experimental group, which received the Growing Kindness Education Program, had significantly higher socio-moral orientation, self-regulation, and psychological well-being scores than the control group, and the post-test scores of the experimental group were also significantly higher than the pre-test scores. Furthermore, the influences of the applied Education Program extended, as evidenced by the results of the permanence test conducted for the experimental group three weeks after applying the Education Program. As a result, the Growing As a result, the research findings revealed that the experimental group, which received the Growing Kindness Education Program, had significantly higher socio-moral orientation, self-regulation, and psychological well-being scores than the control group, and the post-test scores of the experimental group were also significantly higher than the pre-test scores. Education Program, prepared by the developmental levels of the children, had an explicitly positive influence on the socio-moral orientations, self-regulation skills, and psychological well-being of the children, and it persisted to be effective in the three-week time-based measurements of the Education Program.

Keywords :Preschool period, growing kindness education program, socio-moral orientation, self-regulation, psychological well-being
Page Number : xix + 339
Supervisor : Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vii

ABSTRACT ix

İÇİNDEKİLER xi

TABLOLAR LİSTESİ xvi

ŞEKİLLER LİSTESİ xviii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xix

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 11

1.3. Araştırmanın Önemi 13

1.4. Sınırlılıklar 19

1.5. Tanımlar 19

BÖLÜM 2 ..... **21**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **21**

2.1. Kişilik, Mizaç ve Karakter Kavramları **21**

2.2. Değer Kavramı **28**

2.2.1 Değerin Özellikleri **32**

2.2.2. Değerlerin Sınıflandırılması **34**

2.2.2.1. Spranger'in Değer Sınıflaması. **34**

2.2.2.2. Rokeach'ın değer sınıflaması: **35**

2.2.2.3. Schwartz'ın değer sınıflaması **37**

2.2.2.4. Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Sınıflaması **38**

2.2.2.5. LYNN R. Kahle'nin Değer Sınıflaması **39**

2.2.2.6. Dilmaç ve Arıcak'ın Değer Sınıflaması **40**

2.3. Değerler Eğitimi **41**

2.3.1. Değerler Eğitimi Yaklaşımları **45**

2.3.1.1. Değer Aktarma Yaklaşımları **46**

2.3.1.2. Değer Geliştirme Yaklaşımları **47**

2.3.1.3. Bütüncül Değerler Eğitimi **51**

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi ve Önemi **55**

2.4. Karakter Eğitimi **59**

2.4.1. Karakter ve Karakter Eğitiminin Tanımı ve Kapsamı **59**

2.4.2. Karakter Eğitiminin Önemi **63**

2.4.3. Karakter Eğitiminde Ailenin Rolü **67**

2.4.4. Karakter Eğitiminde Okulun Rolü **71**

2.4.5. Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü **75**

2.4.6. Karakter Eğitiminde Çevrenin Rolü **78**

2.4.7. Okul Öncesi Dönemde Karakter Eğitimi ve Önemi **80**

2.5. Sosyal Gelişim **85**

2.6. Ahlaki Gelişim **88**

2.6.1. Ahlaki Gelişim Kuramları **91**

2.6.1.1. Psikanalitik Kuram **92**

2.6.1.2. Bilişsel Gelişim Kuramı **95**

2.6.1.3. Davranışçı Kuram **102**

2.6.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı **103**

2.6.1.5. Carol Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Kuramı **104**

2.6.2. Üçlü Etik Üst Teorisi (Triune Ethics Meta-Theory) **105**

2.6.2.1. Üç Etik Yönelim (Three Ethical Orientations) **107**

2.6.3. Sosyo-Ahlaki Yönelim (Socio - Moral Orientation) **114**

2.7. Öz Düzenleme **117**

2.7.1. Öz Düzenlemenin Tanımı ve Kapsamı **117**

2.7.2. Öz Düzenlemenin Boyutları **120**

2.7.2.1. Bilişsel Öz Düzenleme **121**

2.7.2.2. Duygusal Düzenleme **123**

2.7.2.3. Davranış Düzenleme **125**

2.7.3. Öz Düzenlemenin Önemi **128**

2.7.4. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemenin Gelişimi **130**

2.7.4.1. Bebeklik Dönemi (0-12 ay) **130**

2.7.4.2. 12-36 Ay Öz Düzenleme Gelişimi **132**

2.7.4.3. 36-72 Ay Düzenleme Gelişimi **134**

2.8. Psikolojik İyi Oluş **136**

2.8.1. Psikolojik İyi Oluşun Tanımı ve Kapsamı **136**

2.8.2. Carol Ryff'in Çok Boyutlu Psikolojik İyi Oluş Modeli **140**

2.8.2.1. Carol Ryff'in Çok Boyutlu Psikolojik İyi Oluş Modelinin Boyutları **142**

2.9. Karakter/Değerler Eğitiminin Sosyo-Ahlaki Gelişim, Öz Düzenleme ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisi.....147

2.10. İlgili Araştırmalar 150

2.10.1. Okul Öncesi Dönemde Karakter ve Değer Eğitimine Yönelik Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....151

2.10.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyo-Ahlaki Gelişime Yönelik Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....157

2.10.3. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemeye Yönelik Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....163

2.10.4. Okul Öncesi Dönemde Psikolojik İyi Oluşa Yönelik Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....169

BÖLÜM III 177

YÖNTEM.....177

3.1. Araştırmanın Modeli.....177

3.2 Çalışma Grubu 180

3.3. Veri Toplama Araçları.....183

3.3.1. Demografik Bilgi Formu 183

3.3.2. Çocuk Sosyo Ahlaki Yönelim Ölçeği (ÇOSAYÖ) 183

3.3.4. Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ).....185

3.3.5. 5/6 Yaş Çocukları için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (ÇOPİO) 186

3.4. İyiliği Büyütmek Eğitim Programının (İYİ-BEP) Hazırlanması.....187

3.5. Veri Toplama Süreci.....198

3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması.....199

3.5.2. İyiliği Büyütmek Eğitim Programının (İYİ-BEP) Uygulanması.....200

3.5.3. Son Testlerin Uygulanması 203

3.5.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması.....203

3.6. Verilerin Analizi.....204

BÖLÜM IV **207**

BULGULAR VE YORUM **207**

4.1. İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelimine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar **207**

4.2. İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz-Düzenleme Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar **216**

4.3. İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar **220**

BÖLÜM 5 ..... **231**

SONUÇ VE TARTIŞMA **231**

5.1. İyiliği Büyütmek Eğitim Programının Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelimine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma **231**

5.2. İyiliği Büyütmek Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma **236**

5.3. İyiliği Büyütmek Eğitim Programının Çocukların Psikolojik İyi Oluşlarına Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma **242**

5.4. Öneriler **248**

KAYNAKLAR **251**

EKLER **331**

Ek-1. Etik İzin **332**

EK-2. MEB İzni **334**

EK-3. Aydınlatılmış Veli Onam Formu **335**

EK-4. Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği İzin Yazısı **336**

EK-5. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği İzin Yazısı **337**

EK-6. 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği İzin Yazısı **338**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Araştırmanın Simgesel Tasarımı* 178

Tablo 2. *Araştırmaya Katılan Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özellikleri* 181

Tablo 3. *Uluslararası Literatürde Değer Araştırmalarında Yer Alan Ortak Değerler* 193

Tablo 4. *İyiliği Büyütmek Eğitim Programı Uygulama Süreci* 202

Tablo 5. *Araştırmada Kullanılan Ölçek Verilerine İlişkin Normallik Analizi Sonuçları* ... 205

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği Ön Test Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları* 208

Tablo 7. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 209

Tablo 8. *Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 210

Tablo 9. *Deney Grubundaki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 212

Tablo 10. *Deney Grubundaki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği Ön Test-Son Test - İzleme Testi Puanlarına göre Friedman Testi Sonuçları* 213

Tablo 11. *Deney Grubundaki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları* 214

Tablo 12. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları* 216

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*.....216

Tablo 14. *Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 217

Tablo 15. *Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 218

Tablo 16. *Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test-Son Test -İzleme Testi Puanlarına göre Friedman Testi Sonuçları* 219

Tablo 17. *Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları* 219

Tablo 18. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Ön Test Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları* 221

Tablo 19. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*.....222

Tablo 20. *Kontrol Grubundaki Çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 223

Tablo 21. *Deney Grubundaki Çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 225

Tablo 22. *Deney Grubundaki Çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Ön Test-Son Test -İzleme Testi Puanlarına göre Friedman Testi Sonuçları* 226

Tablo 23. *Deney Grubundaki Çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları* 228

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Değerler eğitimi yaklaşımları.....45

Şekil 2. Psikolojik iyi oluşun temel boyutları ve teorik temelleri 142

Şekil 3. Araştırma süreci işlem basamakları 179

Şekil 4. İyiliği Büyütmek Eğitim Programında (İYİ-BEP) ele alınan temalar.....195

Şekil 5. Veri toplama süreci.....198

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

İYİ-BEP	İyiliği Büyütmek Eğitim Programı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÇOSAYÖ	Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği
%	Yüzde
f	Sıklık
N	Kişi sayısı
p	Anlamlılık değeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Sosyal hayatın içerisinde bilişim teknolojilerinin daha fazla yer alması ve sosyal ilişkilerin günden güne artan karmaşıklığı, yeni nesillerin sosyalleşmesi konusunu pedagojik bir sorun olarak gündeme getirmektedir. Sosyalleşme, bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlayarak toplumun bir üyesi haline gelmesi sürecidir. Bireyin sosyal ilişkilere uyum sağlaması, toplum tarafından önemsenen manevi ve ahlaki değerlere bağlılık, evrensel fikirlere saygı ve olumsuz sosyal etkilerden kaçınma gibi nitelikleri içermesi anlamına gelmektedir. Günümüzde değişen toplum yapısı içerisinde sosyalleşme sürecinde toplumsal değerlerin, sosyal becerilerin ve kültürel özelliklerin çocuklara kazandırılmasında aileler artık tek başına yetersiz kalmaktadır. Bireyin mutluluğu ve toplumun sağlıklı işleyişinde çok önemli yeri olan değerlerin, normların ve tutumların planlı ve kontrollü bir biçimde yeni nesillere kazandırılması gerekir. Bu becerilerin bir program dahilinde yeni nesillere aktarılmasında en önemli görev ise eğitim kurumlarına düşmektedir.

Eğitimin belirli bir plan çerçevesinde yapılandırıldığı ilk aşaması ise okul öncesi eğitimdir. Okul öncesi eğitim hem insan yaşamının kritik bir döneminde yer alması, hem de insanın tüm yaşamı boyunca devam edecek öğrenme sürecinin temelini oluşturması bakımından son derece önemlidir. Okul öncesi dönemi kapsayan 0-6 yaşları arasında çocuğun gelişimi son derece hızlı, öğrenme potansiyeli ise oldukça güçlüdür. Bu nedenle çocuklar okul öncesi dönemde birçok değeri, davranışı, tutumu, alışkanlıkları öğrenme ve geliştirme konusunda büyük bir hazineye sahiptir. Ayrıca çocuğun bu dönemde edindiği kazanımların yaşamının ilerleyen zamanlarında etkisini sürdürdüğü gözlenmiştir. Bu nedenle günümüzde okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılan değerler hem çocuğun yaşamının sonraki evrelerinde nasıl

bir insan olacağını belirlemekte hem de gelecekte kurulacak olan toplumsal yapının sağlıklı işleyişinde son derece önemli hale gelmektedir. Toplumsal yapının sağlıklı işleyişinin toplumu oluşturan bireylerin mutluluğu ve refahı üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu da toplumların değerler ve karakter eğitimi konusunda daha ağırlıklı olarak düşünmesini gerekli kılmaktadır.

Değerler ve ahlak modern toplumları oluşturan önemli manevi kaynaklardır (Beachum, McCray, Yawn & Obiakor, 2013). Genel ve soyut bir karaktere sahip olan değerler toplumsal yapı içerisinde toplum hayatını düzenlemede aracı bir rol üstlenirler. Toplumsal kurallarla toplum hayatına yansımaları gerçekleşmiş olur (Tezcan, 2011, s. 266). Bu yönüyle toplumsal kurumların temelinin toplumsal değerler aracılığıyla oluştuğu belirtilmektedir. Bireylerin insanla, nesnelerle ve toplumla ilişkilerini düzenleyen kuralların özünü değerlerin oluşturduğu ifade edilmektedir. Bu toplumsal norm ve kurallar da toplumsal kurumları şekillendirir. Toplumsal yapının ana bileşenlerini toplumsal kurumlar oluşturur. Bireylerce paylaşılan değerler ve normlar, toplumun varlığı, devamlılığı ve sağlıklı işleyişi açısından büyük önem taşımaktadır (Haralambos, 1987, s. 7). Bu nedenle tüm dünyada tarih boyunca değerler, ahlaki gelişim ve karakter oluşumu, okul temelli eğitimin en önemli hedefleri arasında kabul edilmiştir (Lee, 2002). Okul öncesi eğitim ise okul temelli eğitim sürecinin başlangıç noktasıdır ve okul öncesi dönem çocuğun karakterinin şekillendiği en önemli dönemlerden birisidir.

Karakter ve değerlere ilişkin farklı bakış açılarından çok çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Günlük dilde genel anlamıyla kullanılan karakter kelimesi eğitim alanında özel bir anlama sahip olmaktadır. Karakter kelimesi köken olarak Yunanca bir kelimeden gelmekte ve "işlemek", "oymak" anlamında kullanılmaktadır. O'Sullivan (2004) bu anlamdan yola çıkarak karakteri davranışlarımıza yön veren işlenmiş özellikler olarak ifade etmiştir. Bulach (2002) ise karakteri bir kişinin kendisiyle ve başkalarıyla olan ilişkisindeki eylemlerine yön veren inanç veya davranış olarak ifade etmiştir. Ekşi ve Katılmış (2015) ise karakteri; bireyin zihinsel, duygusal ve bedensel eylemleri sonucunda göstermiş olduğu davranışlarına çevrenin yüklediği anlamdır şeklinde tanımlamıştır. Aynı zamanda karakterin insanların kişiliklerinin çeşitli yönlerini yansıtan davranışların tamamını kapsadığını ve insanın toplumsal konumunu ve toplumdaki ilişkileri üzerinde de etkili olduğunu bu nedenle toplumsal ve sosyal bir kavram olarak da tanımlanabileceğini belirtmişlerdir. Karakterin alan yazında çok çeşitli tanımlarının bulunması, bir tanımla ifade edilemeyecek kadar çok geniş bir kavram olması ve birçok özelliği kapsamasıyla açıklanabilir. Örneğin Berkowitz (2002)

karakterin özelliklerini açıklarken; doğru ve yanlış davranışlar üzerinde düşünce üretebilme, paylaşımda bulunma, yardım etme, yalan ifadelerde bulunmama gibi ahlaki davranışları; suçluluk hissetme, empatik yaklaşma, şefkatli olma gibi ahlaki duyguları; iyi ve erdemli olmaya değer vermeyi ve bunları davranışlarına yansıtabilmeyi; dürüst, özgeci, sorumlu davranışları doğal olarak gösterebilmeyi içerdiğine vurgu yapmaktadır. Bu özelliklerinden hareketle karakter bilişsel, duygusal, sosyal ve psikolojik süreçlerin etkin olduğu karmaşık bir yapı olarak nitelendirebilir.

İyi karakter sahip olunan erdemlerden oluşur. Ne kadar çok erdeme sahip olunursa insanın karakterinin o kadar güçlü olması beklenir. Erdemler bilgelik, dürüstlük, nezaket ve öz disiplin gibi nesnel olarak iyi insan niteliklerinden oluşur. Tatmin edici bir yaşam sürmek, kendimizle uyum içinde olmak için erdeme ihtiyaç duyulur. Sahip olunan erdemler, birlikte uyumlu ve üretken bir şekilde yaşamayı sağladıkları için tüm insan topluluğu için iyi olarak kabul edilirler. İyi ve erdem özünde değişmediği için, iyi karakteri tanımlamak için bir standart sağlarlar. Sağduyu, sabır, azim ve cesaret her zaman erdem olarak değerlendirir. Tüm toplumlar için bazı davranış biçimleri diğerlerinden daha iyi olarak kabul edilir. Bencil olmaktansa cömert olmak, sadakatsiz olmaktansa sadık olmak, pervasız olmaktansa kendi kendini kontrol etmek her zaman daha iyi olarak değerlendirilir. Bu nedenle, bireyin kişisel karakterini geliştirmedeki yaşam görevi neyin doğru ve iyi olduğunu öğrenmek ve ardından vicdanını ve davranışlarını bu yüksek standarda uygun hale getirmektir (Lickona, 1999).

Karakter ve karakter eğitimi konusunda gerçekleştirilen araştırmaların büyük çoğunluğunda (Benninga, Berkowitz, Kuehn & Smith, 2006; Berkowitz & Bier, 2004; Lake, 2011; Viadero, 2003) "değer" kavramına vurgu yapıldığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) tarafından bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, üstün nitelik, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü olarak tanımlanan değer kavramı ile ilgili herkesin kabul ettiği tek bir tanıma ulaşmak oldukça güçtür. Örneğin Haralambos (1987) değeri, birey ya da toplum tarafından önemsenen, çoğunluğun kabul ettiği, beğenilen istenilen şeyler olarak tanımlarken; Cooper (2014) değer kavramını; arzu edilen ya da önem verilen ilkeler ve kurallar olarak tanımlamıştır. Schaefer (2012) ise değerleri; arzu edilen güzel şeyler, kişinin seçimlerini etkileyen ve insanın eylemlerine yön veren ölçütler olarak tanımlamıştır. Değerlere psikolojik açıdan bakıldığında, bireyin kişiliğini açığa çıkaran motivasyonların temelini oluşturduğu görülmektedir. Psikologlara göre değerler, gelişim süreci içinde erken yaşlarda kazanılarak davranışlarda kendini gösteren tercihler olarak

tanımlanmaktadır (Sağnak, 2004). Değerlerle ilgili tanımlamalar incelendiğinde, insan, obje, ilke, fikir, amaç, örf, adet ve inanç hakkında görüş belirtmede kullanılan ölçü ve yöntem hükmünü içeren her türlü yargıların ön plana çıktığı görülmektedir (Keskin, 2016). Bu sebeple değerler, felsefe sosyoloji ve psikoloji gibi birçok disiplinin ilgilendiği ve üzerinde yoğun çalışmalar yaptığı konulardan biri olmuştur (Bircan & Dilmaç, 2015).

Eğitim aracılığıyla nesilden nesle aktarılan değerler, sürekli büyüme kaydederek kişinin kendisine, ailesine, çevresine ve tüm insanlığa faydalı bireyler olarak yetişmesini sağlayan, öğretilebilir ve öğrenilebilen çok önemli olgulardır. Aynı zamanda kültürün devamlılığını sağlayarak geçmişle geleceği birbirine bağlayan unsurlar içerir. Birey ve değerler arasında karşılıklı bir döngü vardır. İnsanlar ve yaşantıları değerleri oluştururken, oluşan bu değerler, kişinin ve toplumun yönünü belirlemektedir. Tüm bu olguların sağlıklı bir yapı içerisinde gerçekleşmesi ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Tokdemir, 2007). Çocuklar değerler konusundaki bilgileri yaşam süreci içerisinde öğrenmektedirler ancak ilk bilgiler erken çocukluk döneminde kazanılmaya başlamaktadır. Bu süreç yaşam boyu devam etmekle birlikte temel değerler erken çocuklukta oluşmaktadır (Balat & Dağal, 2009). Değerlere ilişkin okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşanması ise yaşamın ilerleyen zamanlarında sağlıklı bir düşünce ve davranış geliştirilebilmesi açısından önemli görülmektedir (Gunnar & Barr, 1998).

Birey gündelik yaşamında doğru ve iyi olanı yapıp-yapmamak arasında ikilemler yaşar ve bu çatışmayı bilgi ve zekâsı ile değil, karakter özellikleri ve değerleri ile ilgili yaptığı tercihler ile çözümler. Başka bir ifade ile doğru ve iyi olanı yapabilmek için doğruluğu ve iyiliği seçen iyi bir karaktere sahip olunması gerekir (Russel, 2010). İyi karakter kendiliğinden oluşmaz, kesintisiz bir öğretim süreci ile uygulanan bir karakter ve değer eğitimi ile gelişir. Kişinin yaşadığı toplum içerisinde kullanacağı değerleri kazanma süreci karakter gelişimi olarak adlandırılmaktadır. Karakter ve değer eğitimiyle çocukların değerleri kalıcı olarak kazandıkları, bu sayede özgüvenlerinin yüksek olduğu, problem çözme becerilerinin arttığı ve mutlu oldukları belirtilmektedir (Ulusoy & Dilmaç, 2012).

Karakter ve değer kavramıyla birçok disiplinin ilgilenmesi, üzerinde yoğun çalışmalar gerçekleştirmesi karakter ve değer eğitiminin literatürde çeşitli tanımlarının yapılmasına neden olmuştur. Karakter ve değer eğitimini Ryan ve Bohlin (1999) öğrencilerin yaptıkları seçimlerinin sorumluluklarını üstlenebilmeleri için gerekli olan bilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesi şeklinde tanımlarken; Ekşi ve Katılmış (2015) “temel insani değerleri kazanarak, bu değerler çerçevesinde davranışlar sergileyen, akademik açıdan başarılı

bireyler yetiştiren, kasıtlı uygulamaları içeren, eğitimsel faaliyetlerin genel adı olarak tanımlamıştır. Ayrıca literatürde yapılan çeşitli tanımlarda karakter ve değer eğitimi, genç insanların davranışlarını direkt ve sistematik olarak şekillendirmek için oluşturulmuş okul temelli bir program (Lockwood, 2009, s. 12), öğrencilerde değerleri kazanma ve davranışlarını bu değerler çerçevesinde düzenleme eğilimini geliştirme süreci (Milson & Ekşi, 2003), erdemleri geliştirmek için gösterilen kasıtlı çabalar (Lickona, 1999) olarak ifade edilmiştir.

Karakter ve değer eğitimi yeni bir yaklaşım değildir. Seküler ve dini tüm okulların tarih boyunca iki büyük hedefi olmuştur. Bunlardan biri aklın gelişimi, diğeri karakterin gelişimidir. Hatta Lickona (2000) karakterin gelişimini aklın gelişiminden daha önemli olduğunu düşünmektedir. Çünkü karakterin geri kalan tüm özellikler için temel sağladığını ifade etmektedir. Bireylerin iyi muhakeme, sorumluluk, zorlukların üstesinden gelme yeteneği ve öz disiplin gibi nitelikleri gelişmediğinde, hayatlarının her alanında dezavantajlı durumda olacaklarını, kişisel ilişkilerin ve kişisel başarının temelini karakterin ve değerlerin oluşturduğunu belirtmektedir. Bu değerlendirme insana dair her türlü biliş, duyuş ve davranışın kaynağını bireyde anlam ifade eden değerlerden aldığı yargısını desteklemektedir (Bulut & Dilmaç, 2018). Lickona (2000) ayrıca karakterin insan olgunluğunun iki ayırt edici özelliği olan sevme kapasitesi ve çalışma kapasitesinin kalbinde yer aldığını vurgulamaktadır.

Karakter ve değer eğitimi topluma hizmet ve hoşgörü çeşitliliği, empati ve ilgilenme, sosyal ve duyuşsal öğrenme, saygı ve sorumluluk, vatandaşlık erdemleri gibi birçok özellikleri öğretmek için odaklanmış çabaları tarif eden bir şemsiye terimdir ve birtakım amaçları vardır (Schwartz, Beatty, Edwards & Dachnowicz, 2006). Çocukluk yıllarında toplumun kabul ettiği değerleri benimsemiş, zamanını iyi değerlendiren, çevresine karşı duyarlı; gençlik yıllarında doğru davranışlarda bulunmaya eğilimli olan, yapabileceklerinin farkında olan ve bunun için çaba gösteren, bir amaç için yaşayan iyi niteliklere sahip bir birey yetiştirmek karakter ve değer eğitiminin amaçlarından bazıları olarak ifade edilebilir (Battistich, 2005). Genel olarak eğitimden beklenen nihai amaç da karakter ve değer eğitiminin amaçlarıyla örtüşen bir şekilde kişiyi toplumsal yaşama hazır hale getirmektir (Spencer, 2013).

Karakter, değer ve ahlak gelişimi için çocukluk ve ergenlik dönemi çok önemli bir evredir (Higgins, Alessandro & Power, 2005) ve çoğunlukla bu dönemde gelişir (Berkowitz & Bier, 2004). Bu nedenle erken çocukluk dönemiyle ilgilenen eğitimciler uzun zamandır karakter, ahlak ve değerlerle ilgilenmişlerdir (Kohlberg, 1966; Kohn, 1997). Jenna (2007) okul öncesi

dönem eğitimcilerinin ve ebeveynlerinin dürüstlük, şefkat, sadakat, saygı, güven, sorumluluk vb. konulara vurgu yaptıkları takdirde çocukların ve toplumun ciddi sosyal ve ahlaki sorunlardan büyük ölçüde korunabileceğini öne sürmüştür. Özellikle karakter ve değer eğitiminin okul öncesi eğitim kademesinden başlayarak erken ve nitelikli olarak yapılması, çocukların yaşamının doğru bir zeminde ilerlemesini sağlayarak başarılarını artırmaktadır. Bununla birlikte karakter ve değer eğitiminin yaşamın erken zamanlarında verilmesinin çocuğu birçok problem durumuna karşı koruduğu belirtilmektedir. Eğitim programında değerlere yer verilmesinin çocukların ve gençlerin yaşamlarında meydana gelen olumsuz durumların üstesinden gelme noktasında onlara yardımcı olduğu belirtilmektedir (Battistich, 2005, s. 4).

Eğitimin amacı insanları sadece bilişsel ve düşünsel olarak geliştirmek değil, aynı zamanda onların sosyal, ahlaki ve fiziksel olarak da belirli bir noktaya gelmesini sağlamaktır (Dallot, 1994, s. 52). Çocuklara bir grup içerisinde çalışma, insanları sevme, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, akran ilişkilerinde sorun yaşamama, insanlara nezaket gösterme vb. olumlu davranışlar kazandırma okul öncesi eğitiminin amaçlarından bazıları olarak belirtilmektedir. Çocukların akranları ve diğer kişiler ile olan etkileşimleri yaşam becerilerinde bir eksiklik olduğunda olumsuz etkilenebilmektedir (Priest, 2007). Yaşamın sonraki aşamalarındaki davranış ve düşünce süreçlerinin gelişiminde bir sorun yaşanmamasında olumlu erken yaşam deneyimlerinin gerekli temeli sağlaması bakımından önemli olduğu belirtilmektedir (Gunnar & Barr, 1998). Erken yaşam deneyimlerinin, insan fizyolojisi ve beyin sistemlerinin gelişiminde de önemli bir rolü vardır ve bu nedenle sonraki ahlaki gelişim üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir (Narvaez & Gleason, 2013).

Okulda veya daha yüksek bir kurum düzeyinde karakter ve değer eğitimi, genellikle sadece ahlak ve değerlerle ilgili dersleri vermekle kalmayıp aynı zamanda sosyal olarak istenen ve istenmeyen davranışları da içeren bir eğitim biçimini benimser. Diğer bir deyişle, karakter ve değer eğitimi bir toplumdaki bireylerin kendileri için doğru ve yanlışları ayırt etmenin ve kişiler arasındaki sosyal etkileşim sürecini kontrol etmenin temel dayanağıdır (Fenstermacher, Osguthorpe & Sanger, 2009). Ayrıca okullardaki öğrencilerin ahlaki davranışlarını ve becerilerini geliştirmede karakter ve değerler eğitiminin son derece etkili olduğu belirtilmektedir (Berkowitz & Hoppe, 2009) ve bu eğitimde amaçlanan birtakım hedefler vardır. Bunlar; kişiyi mutlu etme, öz denetimli olma, değerleri davranışlarıyla gösterebilme, iyi bir yurttaş olma, bireyin ahlaki olanı ve olmayanı, hoşa gideni ve gitmeyeni, haklıyı ve haksızı, doğru ve yanlışı, iyi ve kötüyü ayırt etmesine yardımcı olma;

milli değerleri kazandırma, akademik bilgi ve ahlaki değerleri kazanmış çocuk ve gençleri yetiştirme, öğrencilerin insan haklarına karşı duyarlı olması ve farklılıklara saygı göstermesi, problemleri şiddet kullanmadan çözebilme yeteneği, eğitimde kaliteyi ve mükemmelliği sağlamak olarak ifade edilebilir (Edwards, 1996, s. 168). Ayrıca Lickona (1999) karakter ve değer eğitiminin iyi insanlar, iyi okullar ve iyi toplum olmak üzere üç temel amacının olduğunu belirtmiştir. Alan yazında karakter ve değer eğitiminde amaçlanan bu hedeflere ulaşıldığını gösteren çeşitli araştırma sonuçları yer almaktadır. Bu çalışmalar, okulda ahlaki ve sosyal gelişim için yapılan müdahalelerin önemli sonuçlar verdiğini göstermektedir (Athota, Budhwar & Malik, 2020; DeRosier & Lloyd, 2010; Flay, Berkowitz & Bier, 2009; Marshall, Caldwell & Foster, 2011; Skaggs & Bodenhorn, 2006; White & Warfa, 2011).

Karakter ve değer eğitiminin amaçladığı hedefler arasında yer alan değerlerden ahlaki motivasyonla (Edwards, 1996) ilişkilendirilebilecek sosyo-ahlaki yönelim (sosyo-ahlaki mizaç), Üçlü Etik Meta-Teoriye (Triune Ethics Meta-Theory) dayanmaktadır (Narvaez, 2008, 2014, 2016). Üçlü Etik Meta-Teori, gelişimle ilgili deneyimler, kişilik oluşumu ve nörobiyolojik gelişimin klinik ve subklinik ahlaki kazanımlarla olan etkileşimini bütünleştirmektedir. Özellikle erken yaşam deneyimlerinin nörobiyolojik eğilimler üzerinde etkisi olduğunu ifade etmektedir. Narvaez (2008, 2014, 2016) Üçlü Etik Meta-Teorisi'nde ahlaki gelişimi anlayabilmek için öz koruma, sosyal katılım-bağlılık ve hayal gücü olmak üzere özdenetim kapasitelerinden etkilenen evrensel zihinsel durumlardan kaynaklanan üç ahlaki yönelime odaklanmaktadır. Korumacı yönelimin kökü hayatta kalma sistemlerine dayanmaktadır ve baskınlık veya içe kapanma yoluyla kendini korumaya odaklanır. Stres tepkisi, "savaş-kaç-donakal-bayıl" gibi ilkel hayatta kalma sistemleri (Sapolsky, 2004) tarafından yönetilen kendini koruma yollarındaki algıyı, düşünceyi ve eylemi yönlendirir. Örneğin, nörobiyolojik sistemleri stres tepkisinin aktivasyonu için düşük bir eşiğe sahip olan bireylerin korumacı yönelimleri benimseme olasılığı daha yüksektir. Bunun tam tersine; sosyal katılım-bağlılık yönelimi, tümü vagus siniri (Porges, 2011) ve sosyal oksitosin salınımı (Feldman, 2007) gibi gelişimsel nörobiyolojik kapasitelere dayanan duygu ve hislerin dışa dönük ifade edilmesi, ilişkisel uyum ve koşulsuz olumlu saygı kapasitelerinden yararlanır (Rogers, 1961). Stres tepkisinin etkili özdenetimi veya düşük stresli durumlar bu nörobiyolojik kapasitelerle birleştiğinde katılım-bağlılık yönelimini teşvik eder. Hayal gücü etiği ise mevcut anın dışındaki olasılıkları soyutlama ve hayal etme kabiliyetlerinden güç alır. Sosyal ilişkilere yaratıcılık, amaç ve soyutlama katar (Gleason, Narvaez, Cheng, Wang & Brooks, 2016).

Edwards (1996)'a göre karakter ve değer eğitiminin amaçladığı hedeflerden bir diğeri de öz düzenlemedir. Öz düzenleme becerileri, diğer beceriler gibi doğumdan itibaren yavaş yavaş gelişmeye başlar. Bu beceriler erken çocukluk döneminde çok hızlı bir gelişme gösterirler (McClelland & Cameron, 2012). Öz düzenleme, çocukların çevrelerine uygun şekilde yanıt vermelerini sağlayan çeşitli süreçleri ifade eder (Bronson, 2000). Bireyin dikkatli, kasıtlı ve düşünceli davranışlarda bulunmalarını sağlayan derin, içsel bir mekanizmadır (Bodrova & Leong, 2008). Öz düzenleme bireyin öğrenme sürecini motivasyonel, bilişsel ve davranışsal olarak kontrol etmesidir (Zimmerman, 2000). Bir başka tanımda öz düzenleme; çevresel faktörlerle etkili bir şekilde başa çıkmak için kişinin dikkatini odaklama, duygularını yönetme ve davranışlarını kontrol etme yeteneği olarak kavramsallaştırılmıştır (Baumeister & Vohs, 2004; Blair & Razza, 2007; Calkins & Williford, 2009; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock, 2009). Öz düzenleme bireysel faktör olarak mizaçtan çok çevresel faktörden etkilenmektedir (Bronson, 2000). Araştırmalar, öz düzenlemenin çocukların bağımsızlık gelişimine ve okul başarılarına katkıda bulunduğunu göstermektedir (Blair & Razza, 2007). Ayrıca erken yaşlarda edinilen öz düzenleme becerilerinin, çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve akranları ile yakın ilişkiler kurmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Bodrova & Leong, 2008). Bununla birlikte daha az öz düzenleme becerisine sahip olan çocukların, daha düşük başarı, daha az sosyal yeterlilik ve daha fazla davranış sorunu için büyük risk altında olduğu ifade edilmektedir (Blair & Razza, 2007). Çocukların başarısı ile sosyal yaşamları için önemli bir temeli temsil ettiği ve çocuklukta kazanılan öz-düzenleme becerisinin uzun vadeli etkileri olduğu için çocukların erken yaşlardan itibaren öz düzenleme becerilerini kazanma girişimlerinin önemsenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim-öğretim süreçleri ne kadar başarılı planlanırsa planlansın öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyon, eğilim ve becerisi yeterli değilse başarılı bir öğrenme sürecinin yaşanması güçleşmektedir. Bu nedenle günümüzde özerk davranışlarda bulunabilen, öz değerlendirme yapabilen ve öğrenme sürecini kendi öğrenme hızına göre düzenleyebilen bireylerin yetiştirilmesine daha çok önem verilmektedir. Kişilerin öğrenme faaliyetlerini özgür bir şekilde istedikleri zaman ve ortamda yapabilme ayrıcalığına duyduğu ihtiyaç bir kavram olarak öz düzenlemenin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Pintrich, 2000). Öz düzenleme, bazı süreçlerin ve motivasyon ile ilgili değişkenlerin bir araya geldiği çok yönlü bir bileşimidir (Cleary & Zimmerman, 2004). Bu konuda yapılan araştırmalarda akademik başarı ile motivasyonel inançlar ve öz düzenleme temelli öğrenme yöntemleri arasında

anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı hale getirmek ve okul dışı ortamlarda da öğrenme faaliyetlerini sürdürebilmeleri için etkinliklerde onların öz düzenleme yeteneklerini geliştirecek uygulamalara yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Cabı, 2009; Zimmerman, 1990)

Öz düzenleme becerilerin erken çocukluk döneminde kazanılması çocuğun yaşamı boyunca hem sosyal gelişiminde hem de akademik başarısında kolaylaştırıcı ve işlevsel bir role sahiptir. Bireyler geliştirdiği stratejiler ile hedeflerine daha kolay ulaşırlar. Hedefe ulaştığı için yeterli yaşam doyumunu elde eden çocuklar yeni hedefler belirlemede daha istekli, strateji geliştirme ve uygulama noktasında daha özgüvenlidirler (I. Üredi & Üredi, 2007). Öz düzenleme becerilerini kazanmış bireylerin, yaşamlarının tüm sürecine etkin bir şekilde katılımları, içinde bulundukları durumu değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeler doğrultusunda uygun değişiklikleri yapmaları bireysel bir tatmin sağlar (Özbey, Mercan, ve Alisinanoğlu, 2018). Sağlanan bu tatminin aynı zamanda psikolojik iyi oluşu etkilediği düşünülmektedir. Nitekim öz düzenlemenin bireylerin psikolojik iyi oluşu ile ilişkili olduğunu gösteren çok sayıda araştırma vardır (Cj vd., 2021; Hofer, Busch & Kärtner, 2011; Karademas, 2006; Moreira vd., 2015; Schimmack & Diener, 2003).

Öz düzenleme ile ilişkisi araştırmalarla da desteklenen psikolojik iyi oluş aynı zamanda karakter eğitiminin amaçladığı hedeflerden biri olarak değerlendirilebilir (Edwards, 1996). Psikolojik iyi oluş genellikle bireysel ve toplumsal yaşamda ideal davranışlarda işlevsellik ve mutluluk gibi olumlu duygusal durumların bir kombinasyonu olarak kavramsallaştırılır (Deci & Ryan, 2008). Psikolojik iyi oluş, olumlu psikolojik sağlıkla ilgili iyi olma durumudur (Ryff, 1995). İyi hissetme kavramı, bireyin yalnızca mutluluk ve memnuniyet içeren olumlu duygularını değil, aynı zamanda ilgi, bağlılık, güven ve şefkat gibi duyguları da içerir (Huppert, 2009). Psikolojik iyi oluş ayrıca amaçlar doğrultusunda ilerlemek, diğerleriyle olumlu ilişkiler içerisinde olmak ve gelişmek için çabalamak gibi varoluşsal durumlarla başarılı bir mücadeleyi ifade etmektedir (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

Psikolojik iyi oluş olumlu faaliyetlerde bulunan kişilerin niteliklerini araştıran kuramların bir birleşimi olarak görülmektedir (Özen, 2010). Araştırmalarda psikolojik iyi oluşun bireyin diğer faaliyetleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu ile ilgili önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin yaşam doyumu yüksek olanların, bilişsel ve fiziksel olarak sağlıklı olanların, öz güvenli olanların psikolojik iyi oluşları yüksek düzeyde olan kişiler arasından çıkma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Deneve & Cooper, 1998). Ayrıca çocukların öz güven, özsaygı, sosyal duygusal gelişim gibi alanlarda ilerleme kaydetmesinin

yüksek psikolojik iyi oluş düzeyiyle ilişkisi olduğu belirtilmektedir (Dwivedi & Bringley Harper, 2004). İnsanların kendileri veya çevrelerindeki dünya hakkında sahip oldukları duygu veya inancın psikolojik iyi olma durumundan geldiği belirtilmektedir. Psikolojik iyi oluş genel bir "iyi hissetme" ya da "kötü hissetme" durumu olarak da ifade edilebilir (White, 1994). Ayrıca Ryff (1995) psikolojik iyi oluşun altı farklı boyutunu içeren teorik bir psikolojik iyi oluş modeli sunmuştur. Bu boyutlar; "özerklik, kişisel gelişim, çevresel hakimiyet, başkalarıyla olumlu ilişkiler, yaşam amacı ve kendini kabul etme." olarak sıralanabilir. Bununla birlikte UNICEF çocukların sağlığı, güvenliği, eğitimi, sosyalleşmesi, aile ve toplum içinde değerli olduğunu ve sevildiğini hissetmesi, kendilerini ilgilendiren kararlara katılması, saygı duyulması ve sözlerinin dinlenmesi gibi bazı kriterleri çocukların iyi olma hallerinin ilk göstergesi olarak kabul etmektedir (McAuley & Rose, 2010).

Ahlak üzerine yapılan araştırmalar, ahlaki muhakeme ve ahlaki yargılamanın gelişimini vurgulayarak bilişe odaklanmıştır (Kohlberg, 1981; Rest, 1986; Turiel, 2006). Son zamanlarda araştırmacılar, empati ve sosyal iş birliği gibi ahlaki işleyişin sosyo-duygusal yönlerini (Killen & Smetana, 2015) bilişsel alanla bütünleştirmeye başlamışlardır (Padilla-Walker & Carlo, 2014). Diğer taraftan bugüne kadar çok az çalışma ahlaki gelişim ve psikolojik iyi oluş arasındaki bağlantıları incelemiştir. Psikolojik iyi oluş sadece psikopatolojik bir durumun olmadığı anlamına gelmemektedir. Aynı zamanda mutluluk ve gelişme de dahil olmak üzere, empati ve vicdan gibi sosyo-ahlaki kapasiteler için gerekli olduğu düşünülmektedir. Bireyin sosyal dünya ile etkileşim için gerekli olan psikolojik iyi oluşu, ahlaki ve sosyal davranışı engelleyen veya ilerlemesine neden olan sosyo-ahlaki mizacına olumlu katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Narwaez vd. 2021). Deneysel çalışmalarda psikolojik iyi oluş, öz düzenleme ile ahlaki gelişim arasındaki bağlantıları desteklemektedir. Lupien vd. (2009)'nin gerçekleştirdiği çalışmada erken çocukluk yıllarında stresin neden olduğu olumsuz psikolojik iyi oluş durumu, sosyallik için temel olan öz düzenleme kapasitelerini olumsuz etkilediği bulunmuştur.

Narvaez, Wang ve Cheng (2016) yetişkinlerle gerçekleştirdiği çalışmasında depresyon ve anksiyete olarak tanımlanan kötü psikolojik durumun, sosyal karşı koyma veya geri çekilmeyi vurgulayan kendini koruyucu sosyo-ahlaki mizaçları açığa çıkardığını, oysa daha olumlu psikolojik iyi oluş durumunun sosyal katılım ile karakterize edilen daha olumlu bir sosyo-ahlaki mizaç ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Narwaez vd. (2021)'nin çocuklar ile gerçekleştirdiği diğer bir çalışmada iyi oluş, öz-düzenleme ve ahlaki sosyalleşme arasında ilişki olduğu, iyi oluş ve öz-düzenleme arasındaki ilişkilere ahlaki

sosyalleşme ve sosyo-ahlaki mizacın aracılık ettiği ortaya konmuştur. Alan yazındaki çalışmalar, olumlu karakter özellikleri, değer davranışları, sosyo-ahlaki özellikler, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluş arasında döngüsel bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Günümüzde çeşitli yayınlarda insani değerlere verilen önemin yeterli olmadığı sıklıkla vurgulanmaktadır. Toplumsal yapının insanların temel haklarından yararlanabilmesi sürecinde etkisini yitirerek zorlandığı belirtilmektedir (Lickona, 1991; Ryan & Bohlin, 1999). Günümüzde içinde yaşadığımız toplumsal yapının sağlıklı bir şekilde işleyişinin devam etmesi için, bireylerin karakter özelliklerinin bu yapıya olumlu katkıda bulunabilecek nitelikte olması gerektiği belirtilmektedir. Toplumdaki bireylerin olumlu karakter özelliklerini kazanabilmelerinde karakter, değer ve iyilik (nezaket) eğitiminin etkisi büyüktür. Çünkü bu eğitimlerin karakter gelişimini sağlamada ve çağdaş problemlerin engellenmesinde ümit verici bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir (Battistich, 2005). Okul öncesi dönemdeki çocuklar temel değer, tutum, beceri ve alışkanlıklardan oluşan kendi kişiliklerini geliştirmeleri için önemli bir algı döneminde oldukları (Keenan & Evans, 2009) ve çocuklukta edinilen davranışların büyük bir bölümünün gelecekte bireyin değerlerini, alışkanlıklarını, tutumlarını, kişiliğini ve inançlarını şekillendirdiği (Oktay, 2010) için karakter, değer ve iyilik eğitiminin erken çocukluk yıllarında verilmesinin hem toplumsal ilişkilerin hem de toplumsal yapının sağlıklı olması açısından daha kalıcı çözümler üreteceği düşünülmektedir. Olumlu karakter özellikleri olarak düşünülebilecek sosyo-ahlaki yönelim, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşu geliştirmenin toplumda yaşanan sosyal ve duygusal sorunlar ile baş edebilmede etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde söz konusu özelliklerin geliştirilmesi için bir karakter/değerler/iyilik eğitimi programına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, "İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyo-ahlaki yönelimi, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşları üzerinde etkisi var mıdır?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların sosyo-ahlaki yönelimi, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisinin

incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

3. Kontrol grubundaki çocukların Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

4. Deney grubundaki çocukların Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

5. Deney grubundaki çocukların Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından son test-kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

7. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

8. Kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

9. Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

10. Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından son test-kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

11. Deney ve kontrol grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

12. Deney ve kontrol grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

13. Kontrol grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

14. Deney grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

15. Deney grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından son test-kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde insani değerlerin azalmaya başladığı ya da bu değerlere verilen önemin yeterli olmadığı düşüncesi çeşitli yayınlarda ele alınmaktadır. Bu durumunda insanların temel haklarından faydalanabilmesi için bile toplumsal yapıyı zorladığı belirtilmektedir (Lickona, 1991; Ryan & Bohlin, 1999). Teknoloji alanında yaşanılan gelişmelerin de etkisiyle uyaran sayısında da bir artış gözlenmiş, bu da çocukların yaşamında olumlu ya da olumsuz olarak etkide bulunmaya başlamıştır. Bu gelişmelerle birlikte çocukların dünyada yaşanan olumsuz durumlardan (şiddet, sosyal problemler, saygısız davranışlar vb.) etkilenme düzeyi çok daha yüksek olmaktadır (Hassan & Kahil, 2005). Dünyanın her yerinde yaşanmaya başlayan bu sorun Türkiye'de de kendisini hissettirmeye başlamıştır. Bu toplumsal sorun ile mücadele etmek bu konuda çalışmalar yapmak farklı disiplinlerin çalışma alanına girmektedir. Bu disiplinlerden biri de eğitimdir. Zira insan eğitiminin en temel ve hassas yönünün onu ahlaki

karaktere ulaştırma gayesi olduğu belirtilmektedir (Hökelekli, 2011). En genel tanımıyla eğitim, önceden belirlenmiş amaçlar çerçevesinde insan davranışlarında belirli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizisi olarak tanımlanmaktadır. Bir bütün olarak düşünüldüğünde eğitimin insan yetiştirme süreci olduğu belirtilmektedir. Bu süreç içerisinde toplumun büyük bir çoğunluğu tarafından kabul edilen değerler, tutumlar ve kurallar yeni nesle okullar aracılığıyla planlı ve kontrollü bir şekilde aktarılarak bireyin toplumla bütünleşmesi ve topluma faydalı vatandaş olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Fidan & Erden, 1993). Bu hedefe ulaşmada temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı okul öncesi dönemden başlayarak sürdürülecek kaliteli bir eğitimin önemi büyüktür (Akyüz, 2011).

Okul öncesi dönemde alınan eğitim çocuğun gelecekteki yaşamında sahip olacağı özellikleri, toplumdaki diğer insanlarla etkileşim biçimi ve toplumsal uyumu üzerinde belirleyicidir. Bu dönemde ebeveynleri ve çevresindeki diğer insanlarla ilişkilerinde sorun yaşamayan ve gelişim dönemini sağlıklı geçiren çocukların gelecekte daha mutlu ve başarılı bireyler oldukları gözlenmiştir (Sapsağlam, 2016). Çocukların bu dönemde çevresindeki insanlarla olumlu etkileşim içerisine girebilmesi ve topluma uyum sağlamasında toplumun değerlerini öğrenmesinin önemi büyüktür. Çocuklar değerlere ilişkin bilgilerin temelini okul öncesi dönemde atarlar. Çocukların sosyal yaşama erken başlayarak sosyalleşmesi ve akademik becerilerde yeterli düzeye gelmesi geleneksel bir bakış açısıyla okul öncesi eğitimin temel amacı olarak görülmektedir. Günümüzde nitelikli bir okul öncesi eğitim programının akademik becerilerin yanında sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi, karakter/değer/iyilik eğitimi gibi amaçlarının olması gerektiği vurgulanmaktadır (Greenberg vd., 2003). Çünkü karakter gelişimi için çocukluk ve ergenlik dönemi çok önemli bir evredir (Higgins, Alessandro & Power 2005).

Çocukların bütün gelişim alanlarında ve toplumsal yaşamdaki ilişkilerini geliştirme bağlamında istenilen düzeye gelebilmesi için duygusal-sosyal gelişiminin önemli olduğu belirtilmektedir (Bacanlı, 2006). Çocukların, duygusal ve sosyal yönden sağlıklı gelişimleri için ise toplumun tüm paydaşlarla birlikte okul ve aile merkezli karakter-değer eğitiminin etkin bir şekilde ele alınmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Impraim, 2012). Karakter ve değer eğitimi öğrencilerin yaptıkları seçimlerinin sonucunda ortaya çıkan olumlu veya olumsuz durumlarda sorumluluklarını taşıyabilmelerine katkı sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Çocukların kültürel çözülmenin ortasında, teknoloji ve beton yığınları ile kuşatıldıkları, yalnızlaştıkları bir dünyada ruhsal

sağlıklarını korumak, iyi hissetmek, kendileri ve çevreleri için güvenli ve sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için güçlü bir karaktere ve kendilerini koruyacak değerler sistemine ihtiyaçları vardır (Lickona, 1991; Twemlow vd., 2001).

Tüm dünyada çocuklar şiddetten, büyüyen sosyal sorunlardan, insanların birbirlerine ve çevreye karşı yaptıkları saygısızlıklardan etkilenmektedirler. Bu konuda yaşanan sorunlar arttıkça birçok eğitimci ve ebeveyn, çözümün eğitim sistemi içerisinde evrensel ahlaki değerler bilincini geliştiren programların uygulanmasıyla gerçekleşeceğini düşünmektedir (Hassan & Kahil, 2005). Eğitimci ve ebeveynlerin bu düşüncelerini araştırmalar da desteklemektedir. Zira araştırmalar, karakter ve değer eğitiminin günümüzde toplulukların karşılaştığı bazı sorunların çözümünde etkili olduğunu göstermektedir (Antis, 1997; Benninga, Berkowitz, Kuehn & Smith, 2006; Huitt, 2004**;** Smagorinsky & Taxel, 2005; Nucci, 2001). Bu araştırmacılardan Benninga vd. (2006) tarafından yürütülen bir çalışmada, karakter eğitiminin okul müfredatına uygulanmasının öğrencilere sadece okuldaki akranları arasında değil, aynı zamanda topluluk içinde de bir fark yaratma fırsatı verdiği bulunmuştur. Benzer şekilde Stone ve Dyal (1997) karakter eğitimi programına katılanların yüzde doksan dördünün sınıf içindeki problem davranışlarında bir azalma kaydettiğini belirtmiştir.

Çocuklarda iyi bir karakter oluşturmak için gerçekleştirilen çalışmaların aynı zamanda onların akademik başarılarını ve ahlaki gelişimlerini (Benninga vd., 2006; Berkowitz & Bier, 2004; Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2011) psikolojik sağlamlıklarını, iyi hissetme düzeylerini (Şirin & Enver, 2015), öz düzenleme ve sosyal becerileri ile olumlu davranışlarını (Polat & Özbey, 2021) desteklediği görülmüştür. Karakter ve değer eğitiminin desteklediği öz düzenleme tıpkı empati gibi sosyal ve ahlaki gelişimin temel bir duygusudur (Eisenberg, 2000). Öz düzenleme bireysel yaşamın dışında, sosyal hayatın da önemli bir belirleyicisi olarak görülür (Polnariev, 2006). Saldırganlık, dürtüsellik ve karşı gelme gibi birçok davranış sorununun öz düzenlemenin yeterince gelişmemesi ile bir ilişkisinin olduğu belirtilmektedir. Davranış problemleri ise olumsuz akran ilişkileri ve olumsuz öğretmen-çocuk ilişkisine yol açabilmektedir. Ayrıca akademik sorunlar ve akran reddi yaşayan çocukların çoğunlukla öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocuklarda gözlendiği belirtilmektedir (Eisenberg, Pidada & Liew, 2001; Mccelland & Tominey, 2011; Montroy, Bowles, Skibbe & Foster, 2014). Araştırmalar iyi bir öz düzenleme becerisi için duygusal, psikolojik ve fiziksel deneyimlere özen göstermenin önemini göstermektedir (Brown, Ryan & Creswell, 2007).

Erken yaşlardaki sosyal deneyimler ve karakter gelişimi için yapılan çalışmalar empati ve vicdan gibi çocukların ahlaki kazanımlarının altında yatan iyi oluşun fizyolojik ve psikolojik yönlerini beslemektedir (Gleason, Narvaez, Cheng, Wang & Brooks, 2016). Psikolojik iyi oluş sadece kişinin kendisini iyi hissetmesi olarak algılanmamalıdır. Aynı zamanda mutluluk ve gelişme de dahil olmak üzere, empati ve vicdan gibi sosyo-ahlaki gelişim için gerekli olduğu düşünülmektedir. Bireyin sosyal dünya ile etkileşim için gerekli olan psikolojik iyi oluşu, ahlaki ve sosyal davranışı engelleyen veya ilerlemesine neden olan sosyo-ahlaki mizacına olumlu katkıda bulunmaktadır (Narwaez vd., 2021). Görüldüğü gibi erken yaşam deneyimleri ve eğitim uygulamalarının ahlaki davranış da dahil olmak üzere psikososyal davranışlarda etkisi bulunan fizyolojik ve psikolojik gelişime yön vermektedir (Gleason vd., 2016) ve ilerideki toplumsal yaşamı etkileyen dinamikler olarak ortaya çıkabileceği öngörülmektedir (Schore, 2019).

Bireyin çeşitli becerilerini desteklediği gibi okullarda verilen karakter eğitiminin bireyi çeşitli risk faktörlerinden de koruduğu düşünülmektedir. Okulda eğitsel çalışmalarla öğrencilerin her türlü risk faktörü için baş etme becerilerini arttıracak güçlü bir karakter özelliği oluşturmanın öğrencinin iyi olma haline yapılacak en önemli katkılardan biri olduğu belirtilmektedir (Diener, 2000; Seligman, 2002). Ayrıca kendisine ve çevresine karşı olumlu duygular besleyen yaşam doyumu yüksek sağlam bir karaktere sahip bireyler yetiştirmenin okulun temel amaçlarından birisi olması gerektiği ifade edilmektedir (Walker & Golly, 1999).

Toplumun ve eğitimcilerin karakter eğitimi programların etkisini anlamaları önemlidir. Ülke genelinde karakter eğitimi programlarına sahip okullarda öğrenci başarısında olumlu bir büyüme, daha az disiplin sorunu, müfredat dışı etkinliklere artan katılım ve daha fazla sosyalleşme davranışı gösteren öğrenciler kaydedilmiştir (Benigni, 2006). Özellikle okul öncesi eğitimin toplumsal sorunlara kalıcı çözümler oluşturması açısından çok önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü çocuklar okul öncesi dönemde birçok değeri öğrenme ve geliştirme konusunda büyük bir potansiyele sahiptir. Bu öğrenme potansiyeli ile kazanılan değerlerin bireyin kişiliği, alışkanlıkları, inançları ve sonraki yaşamda değer gelişimi üzerinde büyük etkisi olduğu belirtilmektedir (Oktay, 2010).

Çağımızda daha yaşanabilir bir toplumsal yaşam için, toplumu oluşturan bireylerin karakter ve değer özelliklerinin bu toplumsal yaşama olumlu yönde katkı sunabilecek nitelikte olması gerekmektedir. Bazı ülkelerde yeni nesle karakter ve değer özelliklerinin kazandırılması ile ilgili çalışma ve araştırmalar gerçekleştirilmektedir. Örneğin; Kanada, Kore, Japonya ve Çin

gibi birçok ülke, ulusal müfredatlarının bir parçası olarak karakter/değer eğitimini zorunlu kılmaktadır. Avrupa'da ise ahlaki eğitime ilgi genellikle daha geniş bir vatandaşlık eğitimi konusu altında toplanmaktadır. Merhametli ve ahlaki açıdan duyarlı olan çocuklar ve gençler yetiştirmek bu vatandaşlık eğitiminin merkezinde yer almaktadır (Nucci, Narwaez & Krettenauer, 2014, s.2).

Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerindeki öğrenciler için insanların ve toplumun iyiliğine katkıda bulunacak bir karakter/değer ve iyilik eğitimine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ülkemizde karakter eğitimi aracılığıyla oluşturulabilecek davranış değişiklikleri vatandaşlık bilgisi, din bilgisi gibi alanlarla ya da sosyal bilgiler dersinin bazı üniteleriyle sağlanmaya çalışılmaktadır. 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda bu çalışmalara ek olarak demokratik ve laik devlet yapısının devamlılığı için yeni yetişecek nesillerin iyi karakter özelliklerine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanununda ayrıca Türk Mili Eğitiminin genel amacı açıklanmıştır. 2013 yılında uygulamaya konulan Okul Öncesi Eğitim Programında da yer verilen Türk Mili Eğitiminin genel amaçlarının karakter ve değer eğitiminin amaçları ile örtüştüğü görülmüştür.

Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013) okul öncesi eğitimin amaçları belirtilirken birinci maddesinde; "çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak" biçiminde bir ifadeye yer verilmiştir. Ayrıca Okul Öncesi Eğitim Programının temel özelliklerinden bir tanesi olan; "Kültürel ve Evrensel Değerleri Dikkate Alır" başlığı altında şu ifadelere yer verilmiştir (MEB, 2013);

> "Çocukların kendi toplumunun değerleri hakkında bilgi sahibi olmaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri önemli görülmektedir çünkü onların sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Program, bu yönüyle, farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya dair deneyimler kazanılmasını teşvik etmektedir. Programda değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır."

Yukarıda verilen Türk Millî Eğitiminin genel amacı, okul öncesi eğitimin amaçları ve Okul Öncesi Eğitim Programının temel özellikleri analiz edildiğinde, kanunda yeni neslin karakter özelliklerini geliştirmeye yönelik uygulamaların yapılmasına önem verildiği görülmektedir. Bu nedenle karakter, değer ve iyilik eğitiminin, Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ve Okul Öncesi Eğitim Programı ile uyumlu olduğu ve karakter/değer/iyilik eğitimine yönelik uygulamaları Milli Eğitim sisteminin de desteklediği ifade edilebilir. Ayrıca insani değerleri benimsemiş bireyleri yetiştirmek Türk Milli Eğitim sisteminin ve okulun hedefleri arasında

olduğu gibi toplumun da okullardan bu yönde bir beklentisi olduğu belirtilmektedir (Ekşi, 2003).

Günümüzde toplumsal hayatın daha yaşanabilir bir alanda sürdürülebilmesi için toplumu oluşturan bireylerin bu alana katkı sunabilecek karakter özelliklerini ve toplumun önemsediği değerleri kazanmış olması gerekmektedir. Değişen toplum yapısı içinde aileler sosyal, duygusal, ahlaki ve kültürel olarak çocuklarının ihtiyaçlarını tek başlarına karşılayamadıklarından dolayı bu konudaki en büyük rol eğitime düşmektedir. Eğitimin en önemli basamağı ise okul öncesi eğitimdir. Çocuklar okul öncesi dönemde karakterini şekillendirecek olan değerleri öğrenme ve geliştirme konusunda büyük bir potansiyele sahiptir. Eğitsel ortam sağlandığında çocuklar bu potansiyellerini kullanmak suretiyle değerlerle ilgili ilk bilgileri öğrenerek bir temel oluştururlar. Çocuklar bu dönemde öğrenmiş oldukları değerlerle birlikte karakterlerini önemli ölçüde şekillendirirler. Bu da gelecekte arzu edilen toplumsal yaşamın bugünden inşası anlamına gelmektedir. Bu bağlamda günümüzde daha yaşanabilir bir toplumsal yaşam için çocukların sosyo-ahlaki ve duygusal gelişiminin, öz düzenleme becerilerinin ve psikolojik iyi oluş düzeyinin İyiliği Büyütmek Eğitim Programı ile desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmanın, okul öncesi dönemdeki çocukların karakter gelişimine yönelik değerlerin etkili bir biçimde nasıl kazandırılabileceği konusunda farklı bir program sunması, kazanımlar ile bütünleştirilmiş bir karakter/değer/iyilik(nezaket) eğitimi programının uygulama biçimi konusunda yol gösterici olması, çocukların karakter özelliklerinin geliştirilmesine ek olarak, sosyo-ahlaki yönelimlerinin, öz düzenleme becerilerinin ve psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çocukların sosyo-ahlaki yönelimlerinin belirlenmesi için kullanılan Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, çocuklarda 12 adet değer üzerinde belirli kazanımlar sağlayarak karakter özelliklerinin geliştirilmesine, gelişen karakter özelliklerinin de sosyo-ahlaki yönelim, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşları üzerinde etkisine yönelik olarak yapılacak gelecekteki araştırmalara katkı sağlayacağı ve yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

- Araştırmacı tarafından hazırlanan İyiliği Büyütmek Eğitim Programı ile
- 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay arasında bulunan 17 deney 17 kontrol grubu olmak üzere 34 çocuk ile
- Araştırmanın gerçekleştirildiği 12 haftalık süre ile
- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan "Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği", "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ve 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" nin ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

İyiliği Büyütmek Eğitim Programı (İYİ-BEP): Literatürün kapsamlı bir şekilde taranmasının ardından araştırmacı tarafından geliştirilen bireyin sosyal duygusal ve ahlaki olarak olumlu özelliklerini destekleyen bir karakter/değer/iyilik (nezaket) eğitim programıdır. İyiliği Büyütmek Eğitim Programının amaçlarına yönelik olarak belirlenmiş kazanımlar ve Okul Öncesi Eğitim Programındaki (MEB, 2013) çeşitli kazanımlardan hareketle planlanmış yirmi dört etkinlikten meydana gelmektedir. İYİ-BEP "sorumluluk", "adalet", "sevgi", "saygı", "hoşgörü", "iş birliği", "arkadaşlık", "empati", "paylaşma", "kendini kontrol etme (özdenetim)", "mutluluk" ve "barış" temalarından oluşmaktadır.

Değer: Birey, grup ya da toplum tarafından önem atfedilen, çoğunluk tarafından kabul gören, beğenilen, istenilen her şeydir (Haralambos, 1987).

Karakter: Bireyi başkalarından farklı kılan özelliklerin ve niteliklerin toplamı, kişisel özellik, iyi nitelikler. İyiyi düşünme ve yapma, etkili iletişim kurabilme, sorumluluk, dürüstlük, topluma bağlılık, haksızlık karşısında kendinden ödün vermeme (Afdal, 2007; Battistich, 2005).

Değerler Eğitimi: Daha iyi bir dünyada sürdürülebilir bir yaşam için yetişkinler ve çocuklar arasında değerleri aktarma sürecidir (Lickona, 2004).

Karakter Eğitimi: Öğrencilerin yapmış oldukları seçimlerin sonucunda ortaya çıkan sorumlulukları taşıyabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerinin geliştirilmesidir (Ryan & Bohlin, 1999).

Üçlü Etik Üst Kuramı (Triune Ethics Meta-Theory): İnsan ahlakının temelini oluşturan ve insan evrimindeki biyolojik eğilimden meydana gelen üç tür yönelimi tanımlamaktadır. İnsanın ahlaki davranışının altında öz koruma, sosyal katılım-bağlılık ve hayal gücü olmak üzere üç etik düşüncenin yattığını öne sürmektedir. Öz koruma etiği, bir tehdit duygusu altında ortaya çıkar ve kendini korumaya odaklanır. Sosyal katılım-bağlılık etiği, herhangi bir önyargı, beklenti gibi talepleri olmadan doğal bir şekilde başkalarıyla birlikte olmaya ve sosyal etkileşime odaklanır. Hayal etiği ise sosyal ilişkiler ışığında öz disiplin, akıl yürütme ve hayal etme olanaklarını sağlayan yürütücü işlevleri içerir. Bu üç farklı etik düşünce yapısı, farklı zamanlarda etkinleştirilen sosyo-ahlaki yönelimleri temsil etmektedir (Narvaez, 2009).

Sosyo-Ahlaki Yönelim: Erken yaşam deneyimin teşvik ettiği dışa dönük sosyal ve ahlaki yönelimler olarak tanımlanan sosyo-ahlaki mizacın yansımasıdır (Gleson vd., 2016).

Öz Düzenleme: Bireyin içsel ve dışsal taleplere karşı etkili ve yerinde cevaplar verebilmesi ya da uygun tepkilerde bulunabilmesi için dikkatin ve davranışın düzenlenmesidir (Raffaelli, Crockett & Shen, 2005).

Psikolojik İyi Oluş: Amaçlar doğrultusunda ilerlemek, başkalarıyla olumlu ilişkiler içerisinde olmak, gelişmek için çabalamak gibi varoluşsal durumlarla gerçekleştirilen başarılı bir mücadeledir (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde kişilik, mizaç, karakter ve değer kavramlarına, değerler ve karakter eğitimine, sosyal ve ahlaki gelişim, sosyo-ahlaki yönelim, öz düzenleme ve psikolojik iyi oluş ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Kişilik, Mizaç ve Karakter Kavramları

Karakter kavramının çoğunlukla kişiliğin bir boyutu olarak incelendiği görülmektedir. Bazı araştırmacılar ise kişiliği mizaç ve karakter olmak üzere iki başlıkta ele almaktadır. Kişilik, mizaç ve karakter kavramları arasında kurulan bu yakın ilişkiden dolayı söz konusu kavramlar aşağıda ayrı ayrı açıklanmıştır.

Kişilik psikologları, insan kişiliğinin nasıl tanımlanacağı ve psikolojinin bu alt alanına hangi konuların ait olduğu konusunda devam eden ve belki de hiç bitmeyecek olan bir tartışma içindedirler (Mayer, 2005; McAdams & Pals, 2006; Roberts & Wood, 2006). Kişilik kuramcılarının, kişilik psikologlarının neleri incelemesi gerektiği konusunda birbirlerinden farklı fikirleri vardır. Bir kuramcı bilinçdışı mekanizmalara işaret ederken, bir diğeri öğrenme geçmişlerine ve bir başkası da insanların düşüncelerini organize etme biçimlerine bakmaktadır (Burger, 2008, s. 4). Kişilik kuramcılarının kişilik psikologlarının neleri incelemesi gerektiği konusundaki fikirlerinin yanı sıra kişilik kelimesi için ince farklılıkları olan tanımlar kullandıkları görülmektedir. Tanımlardaki farklılıkların onların kabul ettikleri kuramsal inançlardaki farklılıkların birer yansıması olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar kişiliğin tanımı konusunda kuramcılar arasında ince farklılıklar olsa da kişilik kelimesinin

ne anlama geldiği konusunda oldukça güçlü bir görüş birliği mevcuttur (Daniel & Lawrence, 2016, s. 8).

TDK (2022)'nın hazırladığı güncel Türkçe Sözlükte bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet, bireyin toplumsal hayatı içinde edindiği alışkanlıkların ve davranışların bütünü olarak tanımlanan kişilik, Latince "persona" kelimesinden türetilmiştir. Persona aktörün maskesi anlamına gelen, sabitlik ve süreklilik kelimelerine vurgu yapmaktadır (Aktaş-Seçer, 2005, s. 10; Köknel, 2005, s. 21). Oyun sırasında yüz maskenin altında olduğundan konuşma ya da şarkılar maskenin içinden yapılmaktadır. Bu şekilde "persona" sözcüğü ile kişiler arasındaki fark anlatılmak istenmiştir (Yanbastı, 1990, s. 9). Kişilik, genetik ve biyolojik eğilimleri, sosyal deneyimleri ve değişen çevresel koşulları içeren iç ve dış etkilere bağlı evrimsel bir süreci temsil etmektedir (Yazgan-İnanç & Yerlikaya, 2016, s. 3). Bee ve Boyd (2009) kişiliği; bir çocuğu ya da yetişkini diğerlerinden ayıran ve diğer insanlarla ilişkilerinde gözlemlenen görece kalıcı tepki ve etkileşim örüntüleri olarak açıklamaktadır (s.490). Doğan (2015) kişiliği kişiler arası iletişim ve etkileşimde değişmez görünen tutum ve davranışların yapılanmış ve dinamik nitelikli tümleşik örgüsüne verilen ad olarak tanımlarken (s. 120); Bovee, Houston ve Thill (1995) ise kişiliği genel olarak bir bireyin çeşitli durumlara verdiği tutarlı tepkiler olarak ifade etmektedir (s.122). Gerrig ve Zimbardo (2013) kişiliği farklı durumlar ve zamanlarda bireyin ayırt edici davranış düzenlerini etkileyen, karmaşık psikolojik nitelikler olarak tanımlarken (s. 407); Burger (2008) bireyden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve içsel süreçler olarak tanımlamaktadır (s. 4). Araştırmacılar tarafından kişilik farklı şekillerde tanımlansa da bu tanımların hepsinde ortak olan iki temel kavram mevcuttur bunlar, eşsizlik ve davranışın ayırt edici özellikleridir. Araştırmacıların belirttiği tanımlardan hareketle kişilik; kalıtımsal, çevresel, fiziksel ve zihinsel özelliklerle etkileşimli ve nispeten bu özelliklerinin de bir sonucu olan, belli ölçüde özgün ve tutarlı duygu, düşünce ve davranış kalıbı olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan kişilik özellikleri kişiyi özgün kılan ve çoğunlukla kişinin ortaya koyduğu davranışlar şeklinde belirtilmektedir (Özsoy & Yıldız, 2013).

Araştırmacıların kişiliğe ilişkin yapılan tanımlarda, kişilik kelimesini bir bireyin sürekli ve ayırt edici duygu, düşünme ve davranış kalıplarına katkı yapan psikolojik özellikler olarak kullandıkları görülmektedir. Sürekli ifadesi ile kişilik özelliklerinin bir bireyin hayatındaki değişik durumlarda ve zamana karşı tutarlı olduğu ifade edilmek istenmektedir. Ayırt edici ifadesi ile kişilik psikolojisinin insanları diğerlerinden ayıran psikolojik özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Katkı yapan ifadesi ile de kişilik psikologlarının bireyin ayırt edici ve

süreklilik gösteren özelliklerini nedensel olarak etkileyen ve dolayısıyla da kısmen açıklayan psikolojik faktörlere dikkat çekilmektedir. Duygu, düşünce ve davranış ifadeleri ile kişiliğin kapsamlı yapısına işaret edilmektedir (Daniel & Lawrence, 2016, s. 8).

Kişilik hakkında tek bir tanım veya açıklama olmamasının nedeni, kişiliği tam ve bilimsel olarak ölçmenin hala zor olması ve kişilik ile ilgili farklı bakış açılarının olmasıdır. Bunlar bilinçli ya da bilinç dışı aracı faktörleri de göz önüne alarak, bireysel davranışsal yatkınlıklar veya durumsal süreçler gibi kişiliğin farklı kaynaklarını değerlendirme eğilimindedirler (Mischel & Shoda, 1995). Biyolojik, gelişimsel, sosyal ve kültürel faktörlerin etkileşiminde olduğu gibi, kaynaklar birbirlerini etkileyebilir ve birbiriyle çakışabilir. Her bakış açısı kaynakları farklı yollarla değerlendirir. Kuramlar veya bakış açıları, güdülenmiş biliş, bilişsel duygusal bilgi işleme, öz anlatım, evrim veya sosyal uyum gibi alanlardan gelen bir mercek kullanabilir (Buss, 2009; McAdams & Olson, 2010; Mischel & Shoda, 1995).

Kişilik bireyin tüm yönlerine, ruhsal dünyasına, duygusal yaşantılarına ve sosyal davranışlarına dokunmaktadır. Bu nedenle kişilik psikologları kişiyi bir bütün olarak anlamaya çabalamaktadırlar (Daniel & Lawrence, 2016, s. 8). Bu bütünlüğü anlayabilmek için çeşitli kişilik kuramları geliştirilmiştir. Burger (2008) insan davranışlarını ve kişilik kavramını açıklamak için geliştirilmiş kişilik kuramlarını altı başlık altında sınıflandırmıştır (s. 5). Psikanalitik yaklaşımı savunanlar, insanların davranışlarındaki farklılıkların nedeni olarak bilinçaltı akıllarını göstermiştir. Ayırıcı özellik yaklaşımını savunanlar, bireyin ayırıcı özelliklerini meydana getiren çeşitli kişilik niteliklerinden bazılarına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Kişiliği biyolojik yaklaşımla ele alan psikologlar ise kalıtsal nedenler ve fizyolojik süreçlerin kişilikteki bireysel farkları oluşturduğunu öne sürmüşlerdir. İnsancıl yaklaşımı savunanlar kişilik farklılıklarının temel nedeninin kişisel sorumluluk ve kendini onaylama duygusu olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal öğrenme yaklaşımını savunanlar şartlanma ve beklentilerin tutarlı davranışların meydana gelmesinde etkisi olduğunu belirtmektedirler. Bilişsel Yaklaşımı savunanlar ise insanların bilgiyi farklı yöntemlerle işlemesinin davranışlardaki farklılığa neden olduğunu belirtmektedirler. Bu yaklaşımı savunanlara göre bir durumu yorumlama biçimimiz o durumda nasıl tepki göstereceğimizi belirlemektedir. Örneğin iş yerinde terfi alamamalarını kendi başarısızlığı olarak gören insanlar, bu durumu geçici bir ekonomik durgunluğa bağlayan insanlara göre daha sık olarak depresyona girmektedirler.

Yukarıda ifade edilen tanım ve açıklamalardan hareketle kişilik, nörobiyolojik eğilimler, doğum öncesinden başlayarak doğum sonrası aile ve çevre ile kurulan etkileşim sonucunda

kazanılan tecrübeler, değişen fiziksel koşullar ile birlikte iç ve dış etkenlere bağlı gelişim ve değişimi temsil etmektedir. Kişilik kuramcılarının da farklı vurgular yaparak kişiliği "bireyi başkalarından farklı kılan, kendisine ait, tutarlı özellikler örüntüsü" olarak tanımladıkları görülmektedir. Kişiliğin tanımında kastedilen, bireyi diğerinden ayıran şeydir yani kişiyi kendisi yapan özellikler bütünüdür. Aynı özellikler birçok kişide olsa da örüntüler kişilerin her birinde farklılık gösterir ve kendisine özgüdür (Ş. Yapıcı & Yapıcı, 2055, s.27; Yazgan-İnanç & Yerlikaya, 2016, s. 3).

Bir insanın kişiliği oluşturan temel unsurlar duygu, düşünce, yetenek, ilgi, tutum ve davranış olarak ifade edilebilir (Güngör, 2000, s. 13). Kişilik, bireyin doğuştan sahip olduğu donanım ile sonradan çevre ile etkileşimi sonucu edindiği donanımları kapsamaktadır. Doğuştan sahip olunan donanımlar, bireyin psiko-sosyal varlığının biyolojik içeriğine, sonradan kazanılan donanımlar ise psiko-sosyal varlığının sosyal boyutuna vurgu yapmaktadır. Bireyin kendine özgü tutum ve davranışları tamamen bu donanımların bir bütün olarak ürettiği süreçlerdir (Akyıldız, 2006, s. 3). Diğer bir ifade ile kişilik, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Bu etkileşim sonucu ortaya çıkan bütünlük, insanların birbirlerinden farklı özelliklerde olmasını sağlamaktadır (Köknel, 2005, s. 22). Kişilik ile ilgili yapılan tanım ve açıklamalar incelendiğinde kişiliğin açıklanmasında mizaç ve karakter kavramlarının kullanıldığı görülmektedir (Katılmış, 2010, s. 16).

Kişilik, mizaç ve karakter kelimeleri birbiriyle sıkça karıştırılmaktadır. Mizaç ve karakter kavramlarına ilişkin Doksat (2003) "karakter kişiliği meydana getiren, doğuştan getirilen mizaç özelliklerinin zemininde sonradan kazanılmış ama değişmeye oldukça dirençli, çeşitli davranışsal özellikleridir" şeklinde bir açıklama getirmiştir. Kişilik gelişiminin kökenlerini anlamak için mizaç ve karakter kavramlarının anlamını kavramak gereklidir (Rothbart, 2007). Mizaç; yaşam sürecinde çok az değişikliğe uğrayan ve kalıtımla nesilden nesile aktarılan yapısal özelliklerdir. Karakter; çevrenin ve yetiştirilme tarzının etkisinde gelişmiş, öğrenilmiş tutumlardır ve zaman içerisinde değişikliğe uğrayabilir. Kişilik ise kalıtımsal olarak gelen mizaç ile sonradan kazanılmış karakterin zekâ ile etkileşimi sonucunda meydana gelmektedir (Akiskal, Hirschfeld &Yerevanian, 1983).

Bir çocuğun kendine ait davranış tarzını belirleyen, doğumdan itibaren var olan bireysel özelliklerin toplamı mizaç olarak ifade etmektedir ve çocukların kişiliğini, psikolojik uyumunu ve sosyal davranışlarını etkileyen temel bir bileşen olarak kabul edilmektedir (Saudino, 2005). Mizaç, erken çocuklukta görülebilen ve çocuğun ilerleyen yaşantısındaki kişiliğine katkıda bulunan, öz düzenleme için önemli olan duygusal, dikkat ve motor

tepkilerdeki biyolojik temelli bireysel farklılıklar olarak tanımlanmıştır (Rothbart, 2007). Çocuklar yaşamlarının başlangıcından itibaren mizaçları hakkında küçük ipuçları gösterirler. Bebeklerin yeni şeylere tepki verme şekilleri, tipik mizaçları, etkinlik oranları, toplumsal etkileşimi ya da yalnızlığı yeğlemeleri, gündelik ritimlerinin düzensizliği ve diğer birçok yönden birbirlerinden farklıdır. Gelişim bilimciler bu farklılıklarının toplamını mizaç olarak adlandırmaktadır (Bee & Boyd, 2009, s. 178)

Mizaç, kişiliğin gelişmeye başladığı ilk aşamaları tanımlar ve davranışlardaki bireysel farklılıkların nedenini sinir ağlarına bağlar. Mizaç ve çevreyle etkileşim sonucunda yaşanılan deneyim çocuğun kendisi, başkaları, fiziksel ve sosyal dünya hakkında bilişlerini geliştirir, bunun yanı sıra değerleri, tutumları ve başa çıkma stratejilerini içerecek bir kişiliği büyütür. Erken bebeklik döneminden itibaren çocuklar çevreye verdikleri tepkilerde önemli farklılıklar gösterirler. Örneğin bir çocuk korku içindedir, sadece kısa bir dikkat süresi vardır ve orta derecede uyarıcı oyunlarda bile kolaylıkla ağlayabilir; başka bir çocuk hareketli oyunlardan hoşlanır, dikkati kolayca dağılmaz ve heyecan verici olaylardan keyif alabilir. Bütün bu tepkiler, onları düzenleyen mekanizmalarla birlikte çocuğun mizacını oluşturmaktadır (Rothbart, 2007). Çocuklar arasında görülen bu farklılıklar biyolojik temellidir ve bireyin genetik donanımıyla bağlantılıdır (Posner, Rothbart & Sheese, 2007).

Mizaç özellikleri yenidoğan bebeklerde de görülebilir ve fetüste ölçülebilir. Yenidoğan bebek sıkıntı ve kaçınma hareketleri gösterebilir ve iki ya da üç ay arasında gülümseme, kahkaha ve vücut hareketlerinde yaklaşma tepkileri ortaya koyabilir. Motor sistemleri geliştiğinden dolayı genellikle dördüncü ve altıncı aylar arasında fiziksel yaklaşım davranışlarını sık sergilerler. Öfke veya hayal kırıklığı ikinci veya üçüncü aylar arasında görülür. Bebeklik dönemindeki korku düzeyi, çocukların daha sonraki dönemlerde göstereceği korkularını ve düşük seviyedeki saldırganlıklarını öngörmektedir (Rothbart, 2007). Böylece korkunun hem yaklaşma davranışı hem de saldırganlık üzerinde bir kontrol işlevi gördüğü ifade edilebilir (Rothbart & Bates, 2006, s.107).

Mizaç, empati ve vicdan gibi önemli sosyal davranışlarla ilişkilidir. Kochanska, Aksan ve Joy (2007)'un gerçekleştirdiği araştırmada, okul öncesi dönemde daha çok korkan çocukların, daha az korkan çocuklara göre daha fazla vicdan geliştirdiği tespit edilmiştir. Aynı araştırmada ebeveynlik uygulamalarının da mizaç ve vicdan arasındaki ilişkiyi etkilediği belirlenmiştir. Ebeveynleri nazik ve cezalandırıcı olmayan bir yaklaşım içinde olan korkak çocuklar, ebeveynleri cezalandırıcı olan korkak çocuklara göre daha fazla vicdan geliştirmiştir. Ayrıca ebeveynleriyle olumlu ilişkileri olan korkusuz çocuklar,

ebeveynleri ile ilişkileri daha az olumlu olan korkusuz çocuklara göre daha fazla vicdan geliştirmiştir. Bu araştırma sonucu çevresel faktörlerin bireyin mizacı üzerinde etkisi olduğu konusunda kanıtlar sunmaktadır. Thomas ve Chess (1977) sosyal çevredeki değişikliklerin mizaçta değişikliklere neden olabileceğini savunmuştur. Benzer şekilde Goldsmith vd. (1987) mizacın görece sabit olmakla birlikte, çevresel etkilere bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir. Boylamsal araştırmalar da annelerin yürüme çağına gelen bebeklere verdikleri tepkilerin utangaçlık gibi doğuştan gelen mizaç özelliklerini güçlendirebileceğini ya da zayıflatabileceğini göstermektedir (Rubin, Burges & Hastings; Rubin & Coplan, 2004).

Mizaç, duygusal uyarılara doğuştan gelen refleksif tepkide bulunma eğilimi; karakter ise, bireyin kendisinin bildirdiği iç deneyimleri ve gözlenebilen davranışları olarak ifade edilmektedir. Karakter, kişinin çevresi ile kurduğu ilişkileri sürdürebilmek için farkında olarak ya da olmayarak ortaya koyduğu tepkileri de içermektedir (Cloninger, Przybeck, Svrakic & Wetzel, 1994). Karakter özellikleri mizaç özelliklerinden farklı olarak kültürel bileşenleri içermektedir (Cloninger, 1987). Kişiliğin çekirdek kavramı olan karakter, en kısa tanımıyla bireyin isteyerek kendi kendine ne yaptığıdır. Cloninger 'kişilik' kavramı yerine 'karakter' kavramını kullanmayı tercih etmiştir. Mizacın aksine karakter doğumdan itibaren artarak olgunlaşmaktadır. Karakterin bu değişiminde kültür, kişinin yaşam olayları, sosyal öğrenme önemli faktörlerdendir. Karakterin mizaca göre kalıtsal yönünün daha az olduğu belirtilmektedir (Çamur, 2016, s. 9).

Karakter sözcüğü bir tablet, yumuşak balmumu veya değerli bir mücevher üzerine, ayırt edici bir işaret veya izlenim kazımak, şekillendirmek nakşetmek anlamına gelen Yunanca “kharaseein” kelimesinden gelir. Karakter, kişiliğimizin ayırt edici işaretidir; bizi biz yapan da bu ayırt edici niteliklerin birleşimi olduğu düşünülmektedir. Birinin karakteri, silinmez bir tutarlılık ve tekrarlanabilirlik işaretidir. Davranıştaki kalıcı eğilimleri ifade eder. Kişiliğe derinden kök salmış bir şeye davranışı, tutumları ve değerleri bütünleştiren örgütlenme ilkesine işaret eder. Karakter, dış görünüş ve itibardan daha derindir ve insanın kişiliğinden veya mizacından daha fazlasını oluşturmaktadır. Mizaç, büyük oranda doğuştan gelen bir şeydir. Bir insanın dışa dönük veya içe dönük, neşeli veya daha melankolik olması gibi sabit eğilimler mizaç özellikleridir. Ancak karakter, bireyin kendisinin inşa ettiği bir şeydir, çünkü birey alışkanlıklarını değiştirmekte özgürdür, bununla birlikte tutum ve eğilimlerini seçme gücüne sahiptir (Berkowitz, Battistich & Bier, 2008, s. 453; Bohlin, 2005, s. 159; Lapsley & Narvaez, 2006, s. 250). Bireyin karakteri, kişisel özelliklerle içinde yaşanılan çevrenin değer

yargılarından oluşmaktadır. Bu değer yargılarını benimseyip benimsememe karakteri oluşturmaktadır. Karakter, kişilik ve içinde yaşanılan çevrenin değer yargıları ile birlikte yorumlanmaktadır ve zamanla değişebilecek özelliğe sahiptir. Aile, okul ve diğer sosyal çevre içinde geçirilen sosyal yaşantılar sonucu gelişmeye ve biçimlenmeye başlamaktadır (Vaughan Van Hecke vd., 2007; Yağmurlu, Sanson & Köymen, 2005). Bireyin toplumsal ve ahlaki değerleri ile karakteri arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Battistich (2005) karakteri, iyiyi düşünme ve yapma, etkili iletişim kurabilme, sorumluluk, dürüstlük, topluma bağlılık, haksızlık karşısında kendinden ödün vermeme olarak tanımlamıştır. Afdal (2007) karakteri bireyi başkalarından farklı kılan özelliklerin ve niteliklerin toplamı, kişisel özellik, iyi nitelikler" olarak tanımlarken (s.349); Nicgorski ve Ellrod (1992) "eylemlerimizi nispeten sabit bir biçimde şekillendiren" bir dizi eğilim ve alışkanlıklar olarak tanımlamıştır (s. 143). Karakter, bir başka tanımda; çalışkan, dürüst, güvenilir ve insancıl olma gibi değerlerle ilgili inançlar olarak belirtilmektedir (Lapsey & Power, 2005). Ayrıca karakterin düzenli olarak sergilenen iyi özellikleri ifade ettiği (Wynne & Ryan, 1997), öz disiplin ve empati kapasitesini içerdiği (Etzioni, 1993) belirtilmektedir. Daha geniş bir tanımda karakter; bireyin toplumsal yaşamın ikilemlerine ve sorumluluklarına genel yaklaşımı, başkalarının sıkıntılarına, çevreye ve dünyaya karşı duygusal tepkilerle desteklenen duyarlılığı, olumlu sosyal becerilerin kazanılması, sosyal gelenekler ve kişisel değerlerin inşası (Hay, Castle, Stimson & Davies, 1995, s. 24) olarak belirtilmektedir.

Karakteri tanımlamak zor olsa da çoğu araştırmacıya göre ahlaki karakter açıklamalarının temelini oluşturan üç kavram olarak alışkanlıklar, özellikler ve erdemlerden söz edilebilir. Bu kavramlar birbirine bağımlıdır ve karşılıklı olarak birbirlerini işaret ederler. Bu görüşe göre ahlaki karakter, kişiyi alışılmış davranış biçimlerine yönlendiren erdemler olarak adlandırılan belirli kişilik özelliklerinin bir tezahürü olarak belirtilmektedir. Alışkanlıklar ve özellikler psikoloji tarihinde karakter eğitimi bağlamında kavramsal netlikle kullanılmasını zorlaştıran ağır bir anlam yükü taşırlar. Erdem, etikten türetilen bir kavramdır (Lapsley & Narvaez, 2006, s. 250). Karakterin iki yönü vardır, bunlar; performans karakteri ve ahlaki karakterdir. Performans karakteri, görevlerde uzmanlaşmaya yöneliktir ve çalışkanlık, azim, olumlu bir tutum ve sıkı çalışmaya bağlılık gibi nitelikleri içerir. Performans karakteri yetenekleri, becerileri ve yetkinlikleri geliştirmek için gereklidir. Ahlaki karakter ise bütünlük, özen, adalet, saygı ve iş birliği nitelikleriyle ilgili bir yönelimdir. Performans karakterine rehberlik eden etik bir pusuladır. Üretken bir yaşam sürmek için performans

karakteri, etik bir yaşam sürmek için ise ahlaki karakter gereklidir (Lickona & Davidson, 2004). Etkili bir eğitim, karakterin her iki yönünü de geliştirmeyi amaçlamalıdır (Lapsley & Narvaez, 2006, s. 271).

Karakter, kişinin elinden gelenin en iyisini yapma arzusu ve başkalarının iyiliği ile ilgilenmesi, eleştirel düşünme ve ahlaki muhakeme gibi entelektüel kapasiteler; dürüst ve sorumlu olma, adaletsizlik karşısında ahlaki ilkelerin yanında yer alma gibi davranışlar; çeşitli durumlarda başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşim kurmamızı sağlayan kişilerarası ve duygusal beceriler ve kişinin topluma ve topluma katkıda bulunma gibi tutumları içerir. İyi karakterli bir insan olmak, olabilecek en iyi insan olmaktır. Karakterin sosyal yönünü güçlü bir şekilde vurgulamak önemlidir. İyi bir karaktere sahip olmak, sadece bir birey olarak yetkin olmak anlamına gelmez. İyi karakter aynı zamanda kişinin içinde bulunduğu topluma olumlu katkılarda bulunmaya, adalet, eşitlik ve tüm insanlara saygıya dayalı demokratik bir yaşam biçimini teşvik etmeye kendini adamasını da içermektedir (Battistich, 2005).

Kişiliğin ahlâkî yönünü karakter meydana getirmektedir (Topses, 2003, s. 122). Aileden sosyal çevreye, sosyal çevreden okul yaşamına kadar birçok faktörün karakter oluşumunda etkili olduğu belirtilmektedir (Akbaş, 2008). Bireyin karakterine doğru şekilde biçim verilebilmesi için uygun ahlaki ilkelere ve eğitime ihtiyacı olduğu belirtilmektedir (Er-Türküresin, 2016, s. 16). Kişiliğinin ahlâkî yönünü oluşturan karakter, kasıtlı eğitsel uygulamalarla geliştirilebilmektedir (Arthur, 2008; Lickona, 1991; Nucci, 1989). İyiyi bilme, iyiyi sevme ve iyiyi yapma iyi karakter özellikleri ile ilişkilidir. Bundan dolayı karakter gelişimine yönelik faaliyetler denildiği zaman iyiyi bilme, iyiyi sevme ve iyiyi yapma temelinde işleyen bir süreçteki kasıtlı uygulamalar akla gelmektedir (Lickona, 2001; Ryan & Bohlin, 1999, s. 6-9). Karakterin geliştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen kasıtlı eğitimsel uygulamalar genel olarak değerler eğitimi ve karakter eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Bu eğitimsel faaliyetlere izleyen bölümde değinilmiştir.

2.2. Değer Kavramı

İnsan değerlerinin bilimsel olarak incelenmesi, psikoloji ve sosyoloji alanlarında uzun bir geçmişe sahiptir. Başlangıçta değerler, erdemli yaşama ve ahlaka çözülmez bir şekilde bağlı olan felsefi kavramlar olarak düşünülmüştür (Perry, 1926). Allport, Vernon ve Lindzey (1960) değerleri gazete okumak, film izlemek veya oy kullanmak gibi sıradan etkinliklerle

ilişkilendirerek değer kavramına daha somut, dünyevi bir anlam kazandıran ilk sosyal bilimcilerdendir. Günümüzde değerler, belirli durumları aşan, zamanla değişebilen, davranış ve olayların seçimine rehberlik eden ve içsel çelişkileri olan dinamik bir sistemin parçası olan yaşamda yol gösterici ilkeler olarak belirtilmektedir (Debats & Bartelds, 1996, s. 47).

Değerler ele alınıp incelenirken genellikle kesin mantıksal tanımlar yapmak yerine, betimsel tanımların yapıldığı görülmektedir (Özensel, 2014, s. 67). Örneğin Fichter (1990) kişi veya toplumsal grup tarafından beğenilen, istenilen ve yararlı görülen her şeyin bir değerinin olduğunu vurgulamaktadır. TDK (2022)'nın hazırladığı Türkçe sözlükte, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, üstün nitelik, meziyet, kıymet, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü olarak tanımlanan değer kavramını, Schwartz (1994) bireyin yada diğer sosyal varlıkların hayatına yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önem düzeyleri farklılık gösteren, ilgili durumlar ötesinde arzu edilen amaçlar olarak tanımlarken; Rokeach (1973) ise değeri göreceli ve yaşam amaçları ile ilgili inançların devam eden organizasyonu olarak tanımlamıştır. Değer konusu, bireysel ya da sosyal olarak incelenebildiği gibi kültürel açıdan da incelenebilir. Bundan dolayı değer kavramı farklı disiplinlerce farklı şekillerde tanımlanmıştır (Bacanlı, 2002). Bu kapsamda Fraenkel (1977) değerleri hem duygusal bağlılıklar hem de değer hakkındaki fikirler olarak tanımlarken; Sagiv (2002) insan yaşamındaki tercihlerine yön veren ve yol gösteren bilişsel ilkeler olarak tanımlamıştır. Değerler bir bakıma bireylerin öteki insanların ve toplumsal olguların değerlerini ölçmede kullandıkları ölçütlerdir. Birey, grup ya da toplum tarafından paylaşılır, ciddiye alınır, coşkularla birlikte bulunur ve öteki nesnelerden soyutlanabilirler. Bireyin neyin iyi neyin kötü, neyin güzel neyin çirkin, neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair kararları değerler rehberliğinde verilir (Ulusoy & Arslan, 2019, s. 3).

Değer, bireyin ve toplumun yaşama kalitesini ve motivasyonunu artıran, bireyin ve toplumun mutluluğunu temel alan kurallar sistematiğidir. Toplumun üzerinde hem fikir olduğu ve uzun dönemde oluşan standartlar bütünüdür. Zamanla toplumsal ve bireysel değerlerde değişiklik meydana gelebilir (Aktepe, 2010). Çünkü değerler değişime açık yapılardır. Bireylerin zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir (Dönmez & Yazıcı, 2008, s.189). Değerler toplumsal olarak da bağlı oldukları kültürlere göre değişiklik gösterebilir. Bazı toplumlarda rekabet önemli bir değer olurken, diğer toplumlarda iş birliği ve dayanışma daha çok önem verilen bir değer olabilir. Hatta aynı kültür içinde dahi farklılık gösterebilirler. Ayrıca kültürel olarak farklı iki toplum

aynı değere sahip olabilir ancak o değere verdikleri önem derecesinde farklılıklar olabilir (Haralambos, 1987, s. 6; Reboul, 1995, s. 365). Toplumların değişmesinde de önce değer yargıları değişir sonra her şey değişmeye başlar. Toplumsal yapı içerisinde herkesin yakındığı sevgisizlik, güvensizlik, birbirini ezme, yalancılık, üstün olma hırsı, ikiyüzlülük, insan kullanma, paraya ve mala tapma gibi olumsuz durumların bütünüyle insanlık değerlerinin yitirilmesinin sonucunda oluştuğu düşünülmektedir (Atabek, 2004, s. 16).

Değer kavramı felsefe, psikoloji, sosyoloji başta olmak üzere; matematik, iktisat, dini bilimler ve tarih gibi birçok bilim alanında kullanılmaktadır. Sosyal bilimler açısından değerleri bu kadar önemli kılan insan davranışlarını ele alıyor ve yorumluyor olmasıdır (Ulusoy, 2007). Öyle ki, insan davranışları doğrudan ya da dolaylı olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir. Çünkü değerler insanların doğruyu ve yanlışı anlamasına yardımcı olur. Hayata denge ve anlam katarak toplumu oluşturan bireylerin birlikte yaşamasını kolaylaştırır. Böylelikle bireyin kendisinin ve diğerlerinin yaşam kalitesini yükseltirler (Bostrom, 1999, s. 3). Bu durumda davranışların meydana gelmesinde değerlerin etkili olduğu ve davranışları değerlendirmede ölçüt olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Aktay & Ekşi, 2009, s. 20).

Psikolojik açıdan değerler, bireyin kişiliğini ortaya koyan motivasyonların temelini oluşturmaktadır. Psikologlar, değerleri gelişim süreci içinde erken yaşlarda kazanılarak davranışlarda kendini ortaya koyan tercihler, şeklinde tanımlamaktadır (Sağnak, 2004). Sosyal psikologlara göre ise; özel tutum, ahlaki kavramlarla ilgili özsaygı olarak tanımlanmaktadır (Gardner, Cairns & Lawton, 2005). Beck (1990) ise değerleri insan iyi oluşunu destekleyen şeyler (nesneler, etkinlikler, deneyimler vb.) olarak tanımlamıştır. Beck'e göre öğretme ve öğrenme de dahil olmak üzere günlük yaşamın belirli faaliyetleri bireyin iyi oluşuna katkıda bulunduğu için iyi ve doğru olarak değerlendirilmektedir (s. 2).

İnsan iyi oluşu, hayatta kalma, sağlık, mutluluk, arkadaşlık, başkalarına yardım etme, içgörü, farkındalık, tatmin, özgürlük, hayatta bir anlam duygusu gibi temel değerler açısından tanımlanabilir. Bunlar birbirlerini karşılıklı olarak etkileyen insanın doğasında olan değerler kümesidir ve temel insan ihtiyaçlarından ve eğilimlerinden ortaya çıkarlar. Bu değerlerin dışında pek çok farklı değer türü vardır. Bu değer türlerinin başlıcaları manevi değerler, ahlaki değerler, sosyal ve politik değerler ve kültürel değerlerdir. Bu değerler birlikte insanın iyi oluşuna katkıda bulunarak kapsamlı bir değer sistemi oluştururlar. Bu sistem içinde değerler sürekli birbirleriyle kıyaslanmaktadır. Değerler anlamında, hiçbir zaman diğer

değerlere üstün gelecek mutlak değerlerin olmadığı düşünülmektedir. O halde değerler, insan iyi oluşunu destekleyen nesneler, faaliyetler, deneyimler olarak tanımlanabilir (Beck, 1990, s. 2).

Felsefi açıdan baktığımızda da değer kavramının tanımında farklı bakış açılarının olduğu görülmektedir. İdealistlere göre değer kesin ve değişmez olandır. İdealistler iyinin, doğrunun ve güzelin her yerde aynı olduğunu yani bunların evrensel olduğunu ifade etmektedirler. Çünkü idealizme göre sadece bilimsel yöntem ile gerçeğe ulaşılamayacağı sezgisel düşüncenin de bilimsel yöntem kadar önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda idealistler öğrencilere asıl öğretilmesi gereken değerlerin yaşayan değerler olduğunu ve bu değerleri öğreten okulların görevinin toplumdaki yaşayan değerlerin bir sonraki kuşağa aktarmak olduğunu belirtmiştir (Demirel, 2002, s. 23). Sosyolojik olarak incelendiğinde ise değerler, bireyleri gruplara, örüntülere, hedeflere ve sosyo-kültürel nesnelere verilen önem üzerindeki değerlendirmeleri temel alan ölçütlere göre tanımlanabilir. Bu kapsamda değerler, bir grubun üyelerinin güçlü bağlılıkları ile oluşmuş, davranışları ve amaçları yargılamada standartlar sağlayan, genelleştirilmiş, soyut davranış kurallarıdır şeklinde tanımlanabilir (Özensel, 2014, s. 67; G.A. Theodorson & Theodorson, 1979, s. 455).

Genel olarak değerler araç değerler ve yüksek değerler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araç değerler toplumsal özelliklerle de bağlantılı olarak bireyin çıkar ve yararı ile ilgili olan değerlerdir. Yüksek değerlerde ise bireyin kişisel yararı ön planda tutmaktan ziyade toplumsal yarar gözetilir. Yüksek değerlere toplumdaki insanların çoğunluğu saygı ve ilgi göstermektedir (Aydın, 1991, s.165). Toplum hayatının sağlıklı bir şekilde işleyişinde son derece önemli etkisi olan yüce değerler toplumdaki kaos, kargaşa ve düzensizliğe karşı da koruyucu bir rol üstlenmektedir (Haralambos, 1987, s.7). Schwarz ve Bilsky (1987) insan ve toplum hayatı için büyük önem taşıyan değerlerin, literatürdeki birçok değer tanımının incelenmesi sonucunda ortaya çıkan beş ortak biçimsel özelliğini şu şekilde belirtmişlerdir (s. 164);

- Değerler inanç olarak değerlendirilebilir fakat bütünüyle nesnel, duygulardan arındırılmış değildirler.
- Değerler bireyin eşitlik gibi amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada değerbilirlik, yardımseverlik gibi etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidirler.
- Değerler özgür eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin itaatkârlık değeri, bireyin işte, okulda, aile içerisinde, arkadaşlarıyla birlikteyken ya da tanımadığı kişilerle olan ilişkilerinin hepsinde geçerlidir.

- Değerler insanların, davranışların ve olayların değişimini veya seçilmesini yönlendiren ölçütler olarak işlev görürler.
- Değerler kendi aralarında önem derecelerine göre sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.

Değerlere yönelik olarak Schwartz ve Bilsky (1987)'nin yapmış olduğu betimlemelere Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) bir özellik daha ekleyerek katkıda bulunmuştur. Adı geçen araştırmacılar zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılayabilmek için değer önceliklerinde değişiklikler meydana gelebileceğini ifade etmişlerdir (s.60). Böylelikle altıncı bir özellik olarak değerlerin değişime açık yapılar olduğunun altını çizmişlerdir. Değerlerin bu değişebilir özelliklerinin yanında daha durağan olarak nitelendirilebilecek nihai değerlerden de söz edilebilir. Nihai değer kavramı sosyal bilimciler tarafından daha çok evrensel değişebilirlik, göreli ya da yarı nihai olarak kullanılmaktadır. Nihai değerlerin sayısı oldukça azdır fakat toplumsal olarak önemli işleve sahiptirler. Toplumdaki bireyler davranış örüntülerini bu değerlere göre düzenleme zorunluluğu hissederler. Aile yaşantısında sadakat ve şefkat, dinde tek tanrılık, hukukta adalet, farklı kültürlere saygı bu değerlere örnek olarak gösterilebilir. Nihai toplumsal değerler, uygun davranış kalıplarıyla bağlantılı olarak, her toplumda bulunan en alt düzeydeki bir fikir birliğine işaret eder. Toplumda ortak bilincin gelişmesini sağlar. Ayrıca hemen hemen tüm nihai değerlerin evrensel nitelik taşıdığı da ifade edilebilir (Özensel, 2014, s. 78).

2.2.1. Değerin Özellikleri

Bir önceki bölümde yapılan değer tanımları incelendiğinde, değerlerin bir takım ortak özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Kavramsal olarak değerin belirginleşmesi ve anlaşılabilmesi için değerlerin özelliklerinin bilinmesi önemli görülmektedir (Karababa, 2014, s. 4). Değerler soyut niteliğe sahip yapılardır. Bununla birlikte değerler, o an aklımıza gelen geçici bir tercih olarak düşünülmemelidir. Değerlerin değişimi uzun zaman alsa da belirli bir zaman içerisinde kalıcı olurlar. Ayrıca değerler bütünüyle belirgin olmak zorunda değildir. Çünkü bireyler değerlere uygun davranırken bu durumun farkında olmayabilir. Değerler konusundaki bir diğer önemli nokta ise davranış olarak görülmesi gerekliliğidir. Çünkü değerler üzerinde konuşmanın onların varlığı konusunda bir kanıt sağlamadığı düşünülmektedir (Fırat, 2007; Şimşir Gökalp & Dilmaç, 2022, s.59).

Doğan (2007) değerlerin tam olarak anlaşılabilmesi için temel özelliklerinin bilinmesi gerektiğini ifade eder ve bu özellikleri şu şekilde sıralar; değer yargılarının etkisi altındaki değerler davranışları yönlendirir ve görecelidir, diğer bir özellik ise mantığın ön planda olduğu değerler, hiyerarşik bir yapı ortaya koyarlar (s.310). Özgüven (2003) değerlerin toplumla bireyi birleştirme, toplumların sosyal ihtiyaçlarını karşılama özelliklerinden bahsetmiştir. Özen (2019) ise değerlerin özellikleri konusuna değinirken, her toplumun dilleri, dinleri, yaşayışları, mitolojileri, değerleri, tutumları, gelenek ve görenekleri bakımından birbirinden farklı özellikleri olduğunu, ifade etmiştir. Ayrıca hiçbir değerin kısa sürede meydana gelemeyeceğini, değerlerin oluşumunun uzun zaman alabileceğini, bir bakıma tarih ile eş değer olduğunu vurgulamıştır (s. 61).

Gökçe, Afacan ve Çukurçayır (1994) genel olarak değerlerin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Sosyo-kültürel bir değer bilinçli ve bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen davranışın ölçütüdür.
- Değerler kültürel bir yapı içinde oluşurlar ve aynı zamanda içinde bulunduğu kültürü etkilemektedirler
- İnsanlar toplumsallaşma sürecinde değerleri öğrenir ve üstlenirler. Bunun sonucunda değerler insanların kişiliğinin bir parçası haline gelirler.
- Değerler insanın duygusal ve zihinsel özelliklerini yansıtır.

Fichter (1990) geniş bir inceleme alanı olan değerlerin belirli özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir; değerler herhangi bir kişinin yargısına bağlı olmaksızın pek çok kişinin üzerinde uzlaştığı olgulardır. Toplumda refahın korunması ve sürdürülmesi, sosyal ihtiyaçların giderilmesi bağlamında değerler ciddiye alınırlar. Bir başka özellik ise bireyler yüce değerleri için mücadele ettikleri ve fedakarlıkta bulunduğu için değerler genellikle coşkularla birlikte bulunur. Ayrıca değerler kavramsal açıdan değerli görülen nesnelerde soyutlanabilir bir niteliğe sahiptir.

Schwartz ve Bilsky değerlerin özelliklerini altı maddede özetlemiştir (Schwartz ve Bilsky'den aktaran Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000, s. 60). Bu maddeler aşağıda belirtilmektedir:

- İnanç niteliği taşıyan değerler duygulardan bağımsız değildir, fikir niteliği taşımazlar. Soyut ve kişiseldirler, etkinlik kazandıklarında duygularla etkileşime geçerler.
- Değerler bireyin hedefleriyle ve bu hedeflere ulaşmada etkili olan davranış örüntüleriyle ilişkilidir.
- Değerler özgül eylem ve durumların üzerindedir.
- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesi, değişimi ve yönlendirilmesi noktasında standartlar olarak işlev görürler.
- Önem derecesine göre değerler kendi aralarında sıralanırlar ve bu sıralama değer özelliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.
- Değerler değişkendir. Zamanla ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler meydana gelebilir.

Rokeach, değerlerin bireyin davranışa çeşitli yönlerden rehberlik ettiğini ifade ederek değerlerin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir (Rokeach'dan aktaran Karababa, 2014, s. 5):

- Bireyin davranışına rehberlik eden çok yönlü ölçütlerdir.
- Bireyin kendini ifade etmesine rehberlik eder.
- Başkalarını etkilemede veya ikna etmede olumlu sonuçlar alır.
- Bireyi, sosyal düzeyde belirli bir konum almaya teşvik eder.
- Bireyin politik veya dini tercihinde önemli rol oynar.
- Bireyin kendini ve başkalarını değerlendirmesinde, övmesinde veya yermesinde kriter rolü oynar.
- Bireylerin ahlaki olarak değerlendirilip sıralanmasında bir ölçüt niteliğindedir

Aydın (2003) ise değerlerin genel özelliklerini aşağıdaki biçimde ifade etmiştir;

- Değerler inanışları içeren ve bundan dolayı aşkınlık taşıyan olgulardır
- Değerler bireylerin hedefleri ve hedefe varmak için gösterdiği davranış şekilleriyle bağlantılıdır.
- Genel olarak arzu edilen ilgi duyulan şeylerdir
- Bireylerin rasyonel davranış göstermesini sağlayarak davranışlarının içselleştirilmesine olanak tanır.
- Her alanın kendine has değerleri mevcuttur.
- Farklı kaynak ve muhtevaya sahip olsalar da bir şekilde sosyaldirler.

2.2.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler çeşitli ölçütler dikkate alınarak ağırlıklı olarak sosyolojik temelde sınıflandırılmışlardır. Fakat bu sınıflandırmalar değerleri tamamen birbirlerinden ayırmaz ve bu değerler birbirleriyle çelişmezler. Mevcut araştırmada, değer konusunda sınıflama yapan araştırmacılardan alanda çalışmaları ile öne çıkmaları nedeniyle Eduard Spranger, Milton Rokeach, Shalom Schwartz, Gordon Allport, Vernon ve Lindzey, LYNN R. Kahle, Dilmaç ve Arıcak'ın bilimsel çalışmaları ele alınmıştır.

2.2.2.1. Spranger'in Değer Sınıflaması.

Psikoloji biliminde değer ile ilgili yapılan ilk testi 1928 yılında Spranger yapmıştır. Spranger gerçekleştirdiği çalışmalarında değer yönelimlerini; bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dinsel değer olmak üzere 6 farklı grupta incelemiş ve sınıflandırmıştır. Bu gruplar kısaca şu şekilde açıklanabilir (Spranger'den aktaran Özgüven, 2003, s. 368):

- *Bilimsel Değer:* Bilgi, karşılaştırma, sorgulama önemlidir. Bu değeri benimseyen kişiler akılcı ve entelektüel olarak görülür.
- *Ekonomik Değer:* Ön planda yararlı ve pratik olma bulunmaktadır. Bu değeri benimseyen kişiler maddi değerlerin önemli olduğunu düşünürler.

- *Estetik Değer:* Simetri, uyum, şekil, düzen ve estetiğe üst düzeyde önem verilir. Bu değere sahip birey için sanat toplum için bir zorunluluktur.
- *Sosyal Değer:* İnsan sevgisi, başkalarına yardım etme, bencil olmama, karşısındaki sevme ön plandadır. Bu değere sahip birey sıcakkanlı ve insancıl özellikler taşır.
- *Politik Değer:* Liderlik,güç, şöhret ve yetkinliğe önem verilir. Toplum tarafından kabul görmek önemsenir. Bu değere sahip birey başkalarını yönetmekten hoşlanır.
- *Dini Değer:* Kişi için inançlarıyla ilgili değerler önceliklidir. Ahlaki konulara ve mistik yaşantılara ilgi duyulur. Bu değeri benimseyen kişiler inançlarından dolayı yaşamla ilgili hazlarından vazgeçebilirler.

2.2.2.2. Rokeach'ın Değer Sınıflaması:

Bireyin tutum ve davranışlarının belirleyicisi olarak nitelediği değerleri Rokeach (1973) insanlara yol gösteren, kendini gerçekleştirmesine destek olan, kişinin davranışlarında ölçülü olmasını sağlayan ve benlik saygısını yükselten standartlar olarak tanımlamıştır. Değerler üzerine gerçekleştirdiği araştırmalarda; insanlarda değerlerin çeşitli düzeylerde görülebileceğini, değerlerin öznel olduğunu ve değerlerin toplumsal kültürün bir ürünü olduğunu tespit etmiştir (Rokeach, 1973).

Rokeach (1973) değerlerin süreklilik ve öznellik niteliklerinin bulunduğunu ve değerlerin kişinin toplumsal davranışlarının tümünün belirleyicisi olduğunu belirtmiştir. Değerin aynı zamanda bir inanç olduğunu savunan Rokeach inançları da üç kısımda incelemiştir;

- Bir şeyin doğru veya yanlış olma durumunu gösteren tanımlayıcı ve varoluşsal inançlar.
- İnancın objesinin iyi ya da kötü olduğunu değerlendiren değerlendirmeci inançlar.
- Davranış amaçlarının veya araçlarının arzu edilebilir olup olmadığı hakkında sıkı kurallar koyucu ve yasaklayıcı inançlar.

Rokeach'a göre değer kavramı insanların sahip olduğu değer ve nesnelerin sahip olduğu değer olarak iki farklı biçimde kullanılmaktadır. Rokeach çalışmalarını ve tanımlamalarını, insanların sahip olduğu değeri dikkate alarak yapmıştır. Rokeach'ın ortaya koyduğu insani değerler kavramı, beş varsayıma dayanmaktadır (Rokeach, 1973, s. 3-5). Bunlar;

- Her bireyin bir değeri ve bir değerler sistemi vardır,
- Bir kişinin sahip olduğu değerler nicelik olarak görece küçüktür,
- İnsanlar aynı değere farklı derecelerde sahip olabilir,
- Değerler, değer sistemleri içinde düzenlenir,
- İnsanın benimsediği değerler, bireylerin kişiliğinin, toplumun ve kültürün oluşturduğu bir üründür.

Rokeach (1973) değerleri amaçsal (terminal) ve araçsal (instrumental) olmak üzere iki grupta sınıflandırmıştır. Kişinin hayatında özgürlük, aile güvenliği gibi ulaşmak istediği durumu temsil eden değerler amaçsal değerleri; amaçsal değerlere ulaşmak için benimsenen davranışlar ise araçsal değerleri temsil etmektedir. Amaçsal değerler arzu edilen değerlerdir ve araçsal değerlere göre daha soyut, evrensel ve değişmez özellikler gösterirler. Araçsal değerler ise amaçsal değerlere göre daha somut ve değişkendir. Yine de bu iki değeri kesin çizgilerle birbirlerinden ayırmak mümkün değildir. Rokeach'ın sınıflaması aşağıda açıklanmaktadır.

2.2.2.2.1 Amaçsal Değerler (terminal values)

Birey merkezli ve toplum merkezli olmak üzere ikiye ayrılır. Öz saygı, sosyal onay gibi değerleri bireysel grupta; dünya barışı, eşitlik gibi değerleri de toplumsal grupta değerlendirmiştir. Kişilerde bireysel değerlerin baskın olması toplumsal değerlerin önemini azaltabileceği gibi, toplumsal değerlerin baskın olması ise bireysel değerlerin önemini azaltabilir. Barış içinde bir dünya, eşitlik, mutluluk, rahat bir hayat, heyecan verici yaşam, başarma hissi, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, aile güvenliği, özgürlük, iç huzur, bilgelik, gerçek sevgi, ulusal güvenlik, zevk/haz, kurtuluş, öz saygı ve sosyal onay amaçsal değerler içerisinde yer almaktadır.

2.2.2.2.2 Araçsal Değerler (instrumental values)

Ahlaki değerler ve yeterlik olmak üzere ikiye ayrılır. Rokeach (1973) yeterlik boyutunda yer alan değerlerin ahlaki yönden ziyade bireysel odaklanmayı temsil ettiğini, ahlaki değerlerin ise yaşam amacından çok davranış biçimlerine odaklandığını belirtmiştir. Açık görüşlü olmak, kibarlık, yetenekli olmak, neşeli olmak, öz denetimli olmak, temiz olmak, cesaretli olmak, hırslı olmak, affedicilik, entelektüel olmak, yardımseverlik, dürüstlük, büyük hayal

gücü, bağımsızlık, mantıklı olmak, sevecenlik, itaatkârlık, sorumluluk araçsal değerler arasında yer almaktadır (Rokeach, 1973).

2.2.2.3. Schwartz'ın Değer Sınıflaması

Schwartz (1992) değerleri, kişiye yol gösterici ilkeler ve olayları değerlendirmesinde ona rehberlik eden arzu edilebilir hedefler olarak tanımlamaktadır. Schwartz değerlerin temel içeriklerini insanın varoluşunun evrensel gereksinimleri olarak ifade etmiştir. Schwartz, değerlerin kişisel tercihlerden başlayıp evrensel boyutlara ulaşan geniş bir alanda yer aldığını ifade etmektedir. Bireyin yaşamında tek bir değer baskın olabileceği gibi, birden fazla değer de bireyin yaşamında yer alabilir. Ayrıca, farklı kültürlerle kaynaşma, toplumsal yaşam gibi etkenlerden dolayı kişiler değerlere farklı öncelikler verebilirler (Bardi & Schwartz, 2003; Schwartz, 1992).

Schwartz Değer Teorisinin önemli bir yönü, değerler arasındaki ilişkilerin varsayılan yapısıdır. Her bir değerin peşinde koşmanın, diğer değerlerin peşinde koşma ile çatışabilecek veya uyumlu olabilecek psikolojik, pratik ve sosyal sonuçları bulunmaktadır. Örneğin, sosyal düzeni (güvenlik değeri) geliştirmeyi amaçlayan eylemlerin aynı zamanda itaati (uyum değeri) teşvik etmesi de olasıdır. Ancak, bu aynı eylemlerin bağımsızlık ve özgürlük gibi öz-yönetim değerlerini teşvik eden eylemlerle çelişmesi muhtemeldir (Bardi & Schwartz, 2003).

Schwartz (1992) her bir değerin dayanağı olan motivasyona göre, on geniş değer belirlemiştir. Schwartz'a göre, belirlenen bu on değer, insanın üç evrensel gereksinimine (hayatta kalma, sosyal grubun refahı, koordine edilmiş sosyal etkileşim) dayandırıldığı için evrensel bir nitelik taşımaktadır. Schwartz'ın birçok kültürde değerlere ilişkin gerçekleştirdiği çalışmalarının sonunda değerleri on temel değer grubu olarak belirlemiştir (Schwartz'dan aktaran Bardi & Schwartz, 2003, s. 1208). Schwartz'ın belirlediği on temel değer ve tanımları aşağıda verilmektedir.

- *Güç (Power):* Otorite, kişiler üzerinde kontrol, sosyal statü, refah, maddi üstünlük
- *Öz Yönelim (self-direction):* Özgürlük, yaratıcılık, kendi amaçlarını seçme, merak
- *Hazcılık (hedonism):* Zevk, hayattan tat almak, bireysel zevke yönelim.

- *Başarı (achievement):* Başarılı olmak, yetkinlik, hırs, zekilik, sözü geçen biri olmak.
- *Uyarılma (stimulation):* Cesaretli olmak, durağan bir yaşamdan uzak durmak ve heyecanlı bir yaşamı sevmek
- *İyilikseverlik (benevolence):* Yardımsever olmak, dürüstlük, bağışlayıcılık, sadık olmak, sorumluluk sahibi olma, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, anlamlı bir hayat
- *Evrenselcilik (üniversalizm):* Toplumsal adalet, fikirlerinde açık ve net olmak, erdemli olmak, eşitlik, hoşgörü, insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek, çevreyi korumak, iç uyum.
- *Gelenekselcilik (tradition):* Hayatın kendine verdiklerini kabullenme, alçakgönüllü olmak, geleneklere saygılı olmak, ılımlı yaşam sürme, kültürel ya da dinsel törelere saygı.
- *Uyum (conformity):* Anne-baba ve yaşlılara değer verme, kibar olma, itaatkar olma, öz-denetim.
- *Güvenlik (security):* Aile ve ulusal güvenlik, toplumsal düzen, iyiliğe karşılık vermek, temiz olmak, sağlıklı olmak.

2.2.2.4. Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Sınıflaması

Allport, Vernon ve Lindzey değerlere ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmada Eduard Spranger' in düşüncelerinden etkilenmiş ve altı farklı değer tanımlamasında bulunmuştur. Bu boyutların benimsenmesi kişiden kişiye farklılık göstermekte, birisi için daha önemli olan değer bir diğeri için daha önemsiz olabilmektedir. Bununla birlikte kişi birden fazla değere de sahip olabilir. Bireyin farklı düzeylerde önemsediği bu değerler onların yaşam tarzının ve yaşam amacının belirlenmesinde ölçüt görevi görmektedir (Allport, Vernon ve Lindzey'den aktaran Karababa, 2014, s. 15). İfade edilen altı değer aşağıda sıralanmaktadır.

- *Estetik Değerler:* Bir nesne, olay ya da duruma kişinin yüklediği estetik anlamdır. Zarafet, ahenk, simetri, güzellik ön plandadır.
- *Sosyal Değerler:* Naziklik**,** sempatiklik, sevgi, yakın dostluklar kurmak, özverili olmak kavramları bu değeri işaret eder. Bu değere sahip kişilerin amacı dostluklar kurarak gerçek sevgiyi elde etmektir.
- *Teorik Değerler:* Rasyonel düşüncenin, gözlem gücünün ağır bastığı bu boyutta araştırmacı yönü gelişmiş kişiler bulunmaktadır.

- *Dini Değerler:* Evreni anlamanın ön planda olduğu bu boyut kutsal öğeler taşıyan inançlar sistemine karşılık gelmektedir.
- *Siyasi Değer:* Elde edilen güç aracılığıyla başkalarının üzerinde hakimiyet kurmanın ağır bastığı boyuttur.
- *Ekonomik Değer:* Bu boyutta maddi olarak kendini iyi hissetmek önemlidir. Bu değere sahip kişilerin temel amacı ekonomik derecede başkalarını geçmektir

2.2.2.5. LYNN R. Kahle'nin Değer Sınıflaması

Bireyin davranışlarını anlamada değerlerin önemli bir yerinin olduğunu ifade eden Kahle bireyin tutum ve davranışlarının belirlenmesinde değerlerin önemli olduğunu düşünmektedir (Kim'den aktaran Er Türküresin, 2016, s. 9). Kahle gerçekleştirdiği araştırmalar sonucunda değeri sekiz boyutta ele almıştır (Beatty, Kahle, Homer & Misra,1985, s. 186). Bu boyutlar aşağıda belirtilmektedir.

- *Ait Olma Değeri:* Kişinin çevresindeki kişilerce (aile, arkadaş vb.) önemsenen biri olma ihtiyacını açıklamaktadır.
- *Kendine Saygı Duyma Değeri:* Yaşamda gerçekleştirdikleri ile onur duyan yaptıklarının sorumluluklarını alan, kendine güvenen bireyleri ifade etmektedir.
- *Yakın İlişkiler Kurma Değeri:* Bireyin çevresindeki kişilerle yakın ilişkiler kurmasını ve çevresinde sevilen bir kişi olmayı istemesini ifade eder.
- *Başkalarından Saygı Görme Değeri:* Başkalarınca saygı duyulan ve kabul gören biri olma ihtiyacını ifade etmektedir.
- *Başarılı Olma Değeri:* Kişinin istediği her şeye ulaşabilme isteğini ifade etmektedir.
- *Kişisel Gelişim Değeri:* Kişinin kendisiyle barışık ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanabildiğini düşünen birisi olma ihtiyacını ifade etmektedir.
- *Güvende Olma Değeri:* Yaşamda karşı karşıya kaldığı güçlüklerden ve problemlerden korunma ihtiyacını ifade etmektedir.
- *Hayattan Zevk Alma Değeri:* Hayattan zevk alabilme ve mutlu bir yaşam sürdürme arzusunu açıklamaktadır.

Kahle ifade edilen değer boyutlarının sadece kişilerin sahip olduğu değer boyutlarını ortaya koymadığını aynı zamanda kişilik tanımlamalarını da gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Daha sonra gerçekleştirilen araştırmalarda yukarıda belirtilen sekiz değer içsel odaklı ve dışsal

odaklı olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Kendine saygı duyma, yakın ilişkiler kurma, kişisel gelişim sağlama, hayattan zevk alma ve başarılı olma değerleri içsel odaklı grupta toplanırken; ait olma, güvenlik, başkalarından saygı görme dışsal odaklı grupta toplanmıştır. Kahle iç dünyalarına dayanarak sorunlarının üstesinden gelenlerin içsel odaklı; sorunlarını çözmeye çalışırken yeteneklerini kullanmayan fazla kaderci olan kişilerin ise dışsal odaklı olduklarını belirtmiştir (Shao, 2002, s. 28).

2.2.2.6. Dilmaç ve Arıcak'ın Değer Sınıflaması

Dilmaç ve Arıcak (2012) gerçekleştirdikleri çalışmalar sonucunda değerleri dokuz grupta sınıflamışlardır. Bu sınıflamada yer alan değerler izleyen bölümde açıklanmıştır.

- *Toplumsal Değerler:* Yardımseverlik, tevazu, nezaket, saygı ve hoşgörü,
- *Entelektüel Değerler:* Beden sağlığı, akıl sağlığı, bilgi, başarı,
- *Maneviyat:* İbadet, din, iman, iç huzur,
- *Kariyer Değerleri:* Kalite, eğitim ve kariyer,
- *Romantik Değerler:* Aşk, haz/zevk, eş/sevgili,
- *Özgürlük:* Bağımsızlık, emek, kültür,
- *İnsan Onuru:* Namus, şeref/onur, adalet,
- *Materyalistik Değerler:* Para, mal/mülk, statü,
- *Fütüvvet:* Cömertlik, cesaret

Değerlere ilişkin buraya kadar ifade edilen tanım ve açıklamalardan değerlerin bilgi, tutum davranış ve toplumsal yaşamla yakın ilişki içerisinde olduğu ifade edilebilir. Diğer bir anlatımla bireyin mutluluğu, toplumsal yaşamın makul ölçüler içinde devam etmesinin sağlanması, sahip olunan değerlerin düzeyiyle dorudan ilgilidir. Toplumsal yaşama olumlu katkılar sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi okulların resmi görevlerinden birisi olduğu gibi toplumun da okullardan bu yönde bir beklentileri vardır (Ekşi, 2003; Katılmış, 2010, s. 30-31; Lickona, 1991; Ryan & Bohlin, 1999). Okulun hem kendi sorumluluğunu hem de toplumun beklentilerini karşılamak amacıyla çocuk ve gençlere değer kazandırmak ve var olan değerlerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu uygulamalar değerler eğitimi olarak adlandırılmaktadır. İzleyen bölümde değerler eğitimi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.3. Değerler Eğitimi

Eğitim tarih boyunca insanların ihtiyaç duyduğu ve önem verdiği bir konu olmuştur. Eğitim ve öğretimin amacı yalnızca bilgi ve meslek sahibi olmak olarak düşünülmemelidir. Eğitim ve öğretim süreçleriyle aynı zamanda insanların toplumun değer verdiği davranışları öğrenerek karakterlerinin ve kişiliklerinin oluşturulması hedeflenmektedir. İnsanlar eğitimli iyi yetişmiş insanlarla etkileşime girerken bu insanların tutum ve davranışlarını gözlemleyerek onlarla gerçekleşecek olan ilişkilerinin yönünü belirlemişlerdir (Ulusoy & Dilmaç, 2020, s.1).

Amerika'da 1920'li yıllarda karakter eğitimi olarak yapılan çalışmalar değerler eğitiminin öncüsü olmuştur. 1970 yılından sonra değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar yayınlanmaya başlamıştır. Bu yayın ve çalışmalarda Rokeach, Simon, Kirschenbaum, Kohlberg, How, Raths, Harmin gibi isimler öne çıkmıştır. 1990 yılından sonra bireysel değerler ön plana çıkarken, toplumsal ve ahlaki değerlere verilen önem azalmıştır. Bu dönemden sonra yaşanan toplumsal sorunlar değerler eğitimini yeniden gündeme getirmiştir. Eğitimciler, toplum liderleri ve aileler bu olumsuz durum karşısında okullarda değerler eğitimi konusunu güçlü bir şekilde vurgulamaya başlamışlardır (Demircioğlu & Tokdemir, 2008, s. 73; Ulusoy & Arslan, 2019, s.7).

Değerler eğitimi, geçmişten günümüze kadar hemen hemen bütün toplumlarda farklı şekillerde (nezaket/iyilik eğitimi, karakter eğitimi, ahlak eğitimi vb.) adlandırılmıştır. Değerin tanımı ve özelliklerinde olduğu gibi değer eğitimi tanımları da çeşitlilik göstermektedir. Değerler eğitimi, kültürün devamlılığı için toplumun sahip olduğu değerlerin sonraki nesillere aktarıldığı ve iyi kişilik özelliklerinin kazandırıldığı bir süreç biçiminde tanımlanabilir. Değerler eğitimi; ailede, okulda ve kitle iletişim araçlarında, sosyo-kültürel çevrede formal veya informel olarak verilen, duyuşsal özelliklerin hedef alındığı bir eğitim şeklidir. Günümüzde ise bu sorumluluğun özellikle okullara verilmesi ile daha sistemli bir hale gelmiştir (Yıldırım, 2019, s. 37). Bu bağlamda değerler eğitimi, değerlerin farkında, davranışları olgunlaşmış, kişiliği gelişmiş bir nesil yetiştirmek amacıyla okulda verilen sistemli bir eğitim olarak tanımlanabilir (Kantar, 2014). Değerler eğitimi uygulamaları ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerler, toplumsal yaşamla doğrudan ilişkili bilgi, davranış ve tutumlarla yakından ilgilidir. Bireyin mutluluğunun ve toplumsal yaşamın sürdürülebilir olması da değerlere sahip olunma düzeyiyle doğrudan ilgilidir. Bu nedenle toplumsal yaşamın devamının sağlanmasına pozitif yönde katkı sağlayacak mutlu bireylerin yetiştirilmesi okulların görevleri arasındadır (Ekşi, 2003; Ekşi & Katılmış, 2022,

s.19; Lickona, 1991). Bu bağlamda değerler eğitimi ifadesinin toplumsal hayatı etkileyen duyuşsal alanın tümüne ait bilgi beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamaları kapsayan şemsiye bir kavram olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Katılmış, 2010, s. 31).

Okulların hedefleri sadece bilişsel değildir duyuşsal hedefleri de bulunmaktadır (Akbaş, 2008). Bu kapsamda değerler eğitimi bilginin yanında kişilik gelişimi ve sorumlulukların öğrenilmesi hedeflerini de içermektedir. İnsanlar toplumla uyum içinde yaşamayı, sosyalleşmeyi ve kendi kültürüne karşı aidiyet duygusuna sahip olmayı değerler eğitimi aracılığıyla öğrenirler (Ulusoy & Aslan, 2019, s.7). Bireylerin içinde yaşadıkları toplumla bütünleşebilmesi açısından eğitimde bilişsel boyutun yanında duyuşsal boyuta da yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İnsanların mevcut potansiyellerini tam anlamıyla kullanabilmeleri için duyuşsal boyutun ihmal edilmemesi gerekmektedir. Duyuşsal boyut birçok öğeden oluşmaktadır (duygu, seçim, mutluluk, duygulanım, inanç, umut, tutum, takdir duygusu, değer, ahlak ve etik değerler vb.) ve hem birey hem de toplum için son derece önemlidir (Ulusoy & Dilmaç, 2020, s. 9).

Çocuklarına ve gelecek nesillere bildiklerinin tümünü aktarabilen tek canlı insandır. İnsanın sonraki kuşaklara aktardığı bilgi mirasın tümüne kültür adı verilmektedir. Eğitim ve öğretim süreçleri bu aktarma etkinliğindeki en önemli paya sahiptir (Çüçen, 2001, s.367). Bu eğitim ve öğretim süreçleri kasıtlı ve bilinçli bir şekilde istendik değerler üzerinden gerçekleşmelidir. Söz konusu değerlerin bireye aktarılmasındaki esas amaç, bireyin toplum ile bağını güçlendirmek ve toplum ile uyumlu bir şekilde yaşamını sürdürmesini sağlamaktır. Ancak değerler eğitiminin tek amacı toplumda uyumlu bireyler yetiştirmek değildir. Değerler eğitimi çağın gereksinimlerini sağlayan bireyler yetiştirmeyi de amaçlar. Değerler eğitimi bireyin yaşamı boyunca tutunabileceği bir rehber olmaya çalışır. Bireyin tercihlerini ve kararlarını etkiler. Başka bir deyişle değerler eğitimi, bireyin yaşamını iyi bir şekilde sürdürebilmesi için gerekli olan bilgileri aktararak, bireyi hayata hazırlar. Aktarılacak olan bilgiler de doğal olarak toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Bununla birlikte zaman ilerledikçe, yaşamın gerektirdikleri de farklılaşacağı için, bireye aktarılacak olan değerlerin, sabit ve değişmez olması da beklenemez (Bozkurt, 2021, s. 20).

Toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülmesinde toplumdaki değerlerin yeni nesillere aktarılması son derece önemlidir. Değerlerin yer almadığı bir eğitim anlayışı düşünülemez. Bu nedenle toplumun ortak değerlerini yeni yetişen nesle aktarmak ve öğretmek eğitimin hedeflerinden biri olarak belirtilmektedir. Eğitimin diğer hedefi toplumsal yaşamda değişen

değerlerin yerine uygun olan yeni değerler koyarak değerlerini davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir. Eğitimin başka bir hedefi de çocukların ve gençlerin iyi insan, iyi vatandaş kendisiyle ve çevresiyle barışık uyumlu bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmaktır (Hökelekli, 2011, s. 7).

Değerler sınıflarda açıkça ve okulun ve toplumun etkinlikleri, ilişkileri aracılığıyla öğretilir. Okullarda temel değerler insanların nasıl iletişim kurduğunu, nasıl bir arada çalıştığını ve kararlar verdiğini etkiler. Bu temel değerler ise okulun politikalarında ve programlarında yansıtılır. Değerler öğrenci refahına (iyi oluşuna) ve disiplinine rehberlik eder. Ayrıca okulun ebeveynlerle iletişim kurmasına ve karar verme sürecine yetkililerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin katılmalarına yardım eder. Bunun yanında öğrencilerle sağlanan öğrenme deneyimlerine ve bunların nasıl sağlandığına rehberlik eder. Değerlerin okul toplumunda bütün bireysel ve grupsal karar verme süreçlerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Ulusoy & Dilmaç, 2020, s. 57).

Değerler eğitimi soyut kavramlardan oluşan bir yapıdır. Bu soyut kavramları öğrencilerin içselleştirebilmesi için öğretilecek olan değerlerle ilgili etkinliklere dayalı eğitim planlanmalıdır. Hikayeler, örnek olaylar, geziler, önemli şahsiyetler, kazandırılmak istenilen değerlere ilişkin filmler bu etkinliklerde kullanıldığında soyut kavramlar somutlaştırılmış olacak ve çocukların bu değerleri öğrenmesi daha kolay hale gelecektir. Değerler eğitimi sürecinde değerler öğretilirken bazı önemli hususlara dikkat etmek gereklidir. Bu hususlar; öğrencilerin ilgisinin canlı tutulması, konunun özelliğine göre çeşitli yöntemlerden yararlanılması, değerler öğretilirken örnek etkinlikler verilmesi gerektiğinde mümkün olduğunca olumlu örneklerden hareket edilmesi, öğrencinin yaş, beceri, yetenek ve bulundukları çevrenin dikkate alınması, çocuklarla belirli bir seviyede dostluk ve arkadaşlık kurulması, öğretmenin tutum ve davranış açısından iyi bir rol model olması olarak sıralanabilir (Aktepe, 2010, s. 77).

Değerler eğitiminin kaç yaşında verilmesi gerektiği sıklıkla tartışılan bir konudur. Araştırmacıların bazıları değerler eğitiminin faydalı olabilmesi için çocuğun bilişsel olarak soyut düşünme becerilerini kazanması gerektiğini bunun da çocuk belirli bir yaşa geldiğinde mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir. Oysa karakter ve değerler eğitiminin her zaman faydalı olabileceği, her yaşta verilebileceği belirtilmektedir (Dilmaç, 2007, s. 7). Çünkü insanlar kendi bulundukları düzeyden daha ileri düzeydeki ahlaki argümanları anlamada her yaşta zorlanırlar (Narwaez'den aktaran Bee-Boyd, 2009, s. 684). Bu nedenle kişiliğin çok

büyük bir bölümünün ilk beş yılda geliştiği düşünülürse okul öncesi dönemde değerler eğitimi verilmesinin daha uygun olduğu düşünülmektedir (Ulusoy & Dilmaç, 2020, s. 62).

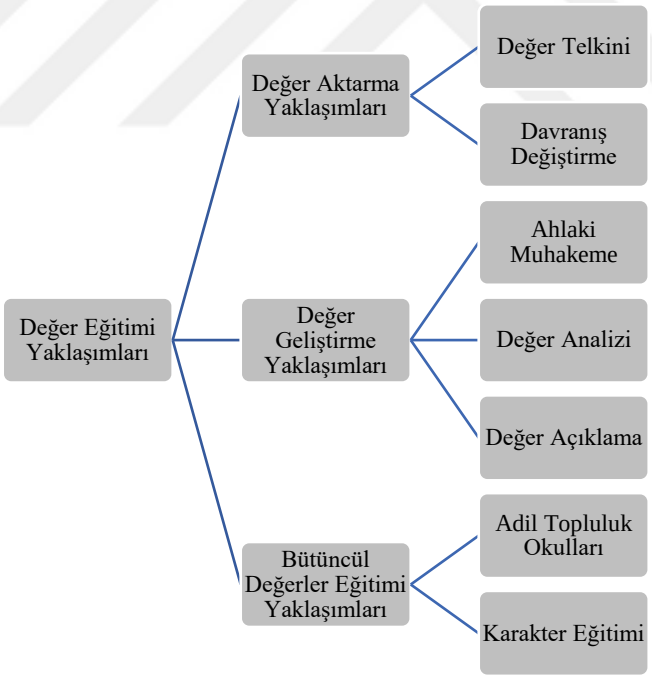
Değerler eğitimi ile çocukların ve gençlerin temel değerleri kazanarak hem kendilerine hem de topluma yararlı olabilmeleri hedeflenmektedir (Aydın & Akyol Gürler, 2012, s.16). Ayrıca değerler eğitimi ile kişiden başlayarak tüm toplumda etkili olabilecek bir iyi ilişkiler ağının inşa edilmesi amaçlanmaktadır. Bu inşa sürecinde mutluluk ve iyilik iki önemli kavram olarak belirtilmektedir. Bu çerçevede kişinin iyi ve mutlu olmasını sağlamak, bu iyilik ve mutluluğun tüm topluma yayılması değerler eğitiminin hem kapsamını hem de amacını oluşturmaktadır (Ekşi & Katılmış, 2022, s.19). Değerler eğitiminin ifade edilen amaçlarına ulaşabilmesi için aşağıdaki uygulamaların yapılması gerektiği belirtilmektedir (Nortwiew Public Schools, Grand Rapids, MI.1970'den aktaran Dilmaç, 1999, s. 24).

- Bireysel değer sistemleri aydınlanmasında birçok materyal ve strateji geliştirerek öğrencilere yardım edilmesi,
- Tecrübeli eğitimciler rehberliğinde öğrencilerin yeni fikir ve materyalleri etkili kullanmalarının sağlanması,
- Değer kavramının kurulması için çeşitli kuramların geliştirilmesi,
- Değer eğitiminde diğer insanlara daha iyi hizmet verilmesini öğrenmek için birçok kişiyle birlikte çalışılması,
- Değerler eğitimiyle ilgili bir araştırma yapılacaksa, araştırma hakkında birçok insana bilgi verilmesi.

Toplumda hızlı yaşanan birtakım değişimler, kaybedilen değerler ve artan sosyal olaylar karşısında değerler ve eğitimi konusu ön plana çıkmaya başlamıştır. Bireylerin değerleri edinebilmesi ve bu değerleri içselleştirebilmesinin değerler eğitimi sayesinde mümkün olacağı düşünülmektedir (Ulusoy & Arslan, 2019, s.10). Kirschenbaum (1995)'a göre değer eğitimi aracılığıyla insanların değer geliştirebilmelerine ve kurduğu hayattan doyum sağlayabilmesine yardımcı olunmaktadır. Değer eğitiminde doğaya ve diğer insanlara yardımcı olma davranışı son derece önemlidir. Daha geniş ifadeyle, bilgi, beceri, tutum ve değerlerin okullarda bir program dahilinde aktarılmasıyla diğer bireylere yardımcı olunmaya çalışılır. Değer eğitiminin iki hedefi vardır. Birinci hedef, çocuk ve gençlerin ve tüm insanların daha karakterli bir yaşam sürerek hayatından memnun olmalarını sağlamaktır. İkinci hedef ise insanlar ve diğer yaşam grupları için iyilik ve şefkat istemektir.

2.3.1. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Dünyanın çeşitli ülkelerinde ve Türkiye'deki eğitim sistemlerinde karakter, değerler ve ahlak eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği, hangi yaklaşımların uygulanması gerektiği ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Karakter, değer ve ahlak eğitiminin çocuklara verilmesi süreci ve çıktılarının değerlendirilmesi aşamasında birçok güçlükler olduğu görülmektedir (Ulusoy, 2021, s.133). Konuya ilişkin yapılan tartışmalar değer eğitimi alanında farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Karakter ve değer eğitimi yaklaşımları; genel olarak doğru kabul edilen değerleri öğrencilere aktarmayı amaçlayan tümdengelim yöntemini benimseyen değer aktarma yaklaşımları, öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmaları için onlara yardım eden ve bu şekilde herkesin kabul ettiği doğrulara ulaşmalarını hedefleyen tümevarım yöntemini benimseyen değer geliştirme yaklaşımları ve her iki eğilimden de yararlanan bütüncül yaklaşımlar olarak gruplanabilir (Sağlam, 2022, s. 72).



Şekil 1. Değerler eğitimi yaklaşımları

Değer eğitimine ilişkin farklı yaklaşımlar olsa da bu yaklaşımları birbirinden tamamen ayırmak mümkün değildir. Aynı eğitim ortamında farklı yaklaşımların farklı yönlerinden yararlanılabilir. Karakter ve değer eğitiminde özellikle küçük çocuklarda model olma ve

pekiştirmenin önemli olduğu bilinmektedir. Küçük çocuklara değer eğitimi verilirken sıklıkla değer aktarma yaklaşımlarından yararlanılır. Ergenlik döneminde değer geliştirme yaklaşımlarından yararlanılmasının daha etkili olacağı ifade edilmektedir. Eğitim verilecek grubun özelliklerine göre uygun yaklaşımlardan fayda sağlanabilir (Helstead & Taylor, 2000).

2.3.1.1. Değer Aktarma Yaklaşımları

Bu yaklaşımda öğrencilere kazandırılmak istenen değerler belirlenir ve belirlenen değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesi amaçlanır. Burada kazanılması istenen değerleri eğitimi verecek olan kişiler belirler, öğrencilere seçim hakkı verilmez (Veugelers & Vedder, 2003). Bu yaklaşım tümdengelim anlayışına sahiptir. Öğrencilere benimsetilmesi düşünülen değer önce ifade edilir sonra çeşitli öğretim stratejileri kullanılarak benimsetilmeye çalışılır. Öğretmen, belirlenen değerleri öğrencilerin sorgulamadan kabullenmelerini istediği için bu duruma uygun öğretim ortamı oluşturmaya özen göstermelidir (Akbaş, 2004). Değerlerin doğrudan aktarımında "Değeri Telkin Etme" ve "Davranış Değiştirme" yöntemleri kullanılmaktadır.

2.3.1.1.1. Değeri Telkin Etme

Değer telkin etme yaklaşımı en yalın ifadeyle öğrencilere belirli arzu edilen ve önceden seçilmiş değerleri öğretmektir. Bu yaklaşımın temel mantığı bazı değerlerin evrensel ve kesin olduğudur. Bundan dolayı birey değerleri açıklamak veya analiz etmekten ziyade o değerlere uyum sağlamayı tercih eder. Bu yaklaşımda öğrenciler özgür seçimler yapmaya değil, önceden belirlenmiş değerlere göre hareket etmeye teşvik edilir. (Kupchenko & Parsons, 1987, s.1). Bu yaklaşımda yetişkinlerin iyi ve doğru olarak gördüğü değerler doğrudan öğretme yöntemi kullanılarak çocuklara aktarılır ve böylece onların davranışlarını şekillendirmek iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak amaçlanmaktadır (Helstead & Taylor, 2000). Bu amaca ilişkin olarak yetişkinler kendi yaşantıları yoluyla benimsediği değerlerin doğru değerler olduğunu düşünür ve genç nesillerin değer seçimlerinde kendi değerleriyle örtüşen değerler seçmelerini arzu ederler (Akbaş, 2004, s. 96). Bu arzunun nedeninin ise yetişkinlerin benimsediği değerlerin uzun yıllar gerektiren deneyim ile oluştuğuna ve bu değerlerin toplumsal yaşamın sürdürülebilir olmasına olumlu katkıda

bulunan erdemlere sahip olduğuna yönelik inanç ya da duygu olduğu söylenebilir (Katılmış, 2010, s. 34).

En eski yaklaşımlardan biri olan telkin etme yaklaşımı, eğitimde kullanılan öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Bundan dolayı öğretmen bu yaklaşımda değer öğretimi yaparken birçok yöntem ve teknikten yararlanmaktadır (Özdaş, 2013, s. 54). Öğrencileri öykünmeye teşvik eden hikâyeler, biyografiler, videolar vb. değer eğitimi sürecinde bir öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Kristjánsson, 2006, s.38). Bu yaklaşım ile gerçekleştirilen eğitim süreçlerinde öğrenciler pasif bir şekilde öğretmenin söylediklerini dinleyen, yönlendirmelerini uygulayan, sorularına cevap veren ve davranışlarını bu durumlara göre düzenleyen bireyler olarak değerlendirilirler. Öğretmen bu yaklaşımda eğitim faaliyetlerinde lider konumdadır. Sınıf etkinliklerini yapılandırır, öğrencinin değerlerini sorgular ve açıklamalarda bulunur (Kupchenko & Parsons, 1987, s.4).

2.3.1.1.2. Davranış Değiştirme

Davranışçı yaklaşımın önde gelen kuramcılardan biri olan B.F. Skinner tarafından edimsel koşullanmadan esinlenerek bireylerin davranışlarını değiştirmek veya şekillendirmek için kullanılan bir yöntemdir (Wattenberg, 1977, s. 256). Davranış değiştirme yaklaşımının temelinde, değerler eğitimi sürecinde öğrencinin kazandırılmak istenen değerlerle uyumlu davranış gösterdiğinde ödül verme, uyumsuz davranışlar gösterdiğinde ise ceza verme uygulamaları bulunmaktadır. Bu yaklaşımda kazandırılmak istenen davranışın güçlendirilmesi için öğrenciye ödül ve pekiştireç verilerek gerekli olan motivasyon sağlanmaya çalışılır. Olumsuz davranışların engellenmesinde ise ceza yöntemi kullanılır. Verilen cezalarla olumsuz davranışın sıklığının azalacağı düşünülür (Traynor, 2002).

Davranış değiştirme yaklaşımında öğretilmesi istenilen değerlerle tutarlı bir davranış göstermesi için bireylere, amacın belirlenmesi, ölçütün belirlenmesi, uygulanacak yöntemi seçme, seçilen yöntemin uygulanması ve seçilen yöntemin değerlendirilmesi gibi beş basamaklı bir işlem uygulanır (Tezcan, 2018, s. 37).

2.3.1.2. Değer Geliştirme Yaklaşımları

Değer geliştirme yaklaşımları değer analizi, değer açıklama ve ahlaki muhakeme olmak üzere üç yöntemle ele alınmaktadır. Bu yöntemlere izleyen bölümde değinilmektedir.

2.3.1.2.1. Değer Analizi

Değer analizi yaklaşımı öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerini geliştirmelerine ve değerle ilgili sorunlarını çözmede bilimsel sorgulama tekniklerini kullanmalarına yardımcı olmaya odaklanır (Kupchenko & Pearson, 1987, s. 8). Superka (1973)'ya göre, analiz yaklaşımı insanın duygu ve tutkularını mantığa ve bilimsel yönteme tabi kılarak onu en yüksek iyiye ulaşabilecek akılcı bir varlık olarak görür. İnsanlar değerlere ilişkin sorunlarını mantık ve bilime göre ancak kişisel duygularını bastırarak çözebilirler. Değer analiz yaklaşımının felsefi temeli, insan doğasına ilişkin rasyonalist ve ampirist görüşün bir birleşimi olarak belirtilir (s. 24-25).

Analiz yaklaşımının mantığı öğrencilerin toplumdaki çeşitli gruplar arasındaki çatışmalara katılabilmeleri ve bu çatışmaları çözebilmeleri için mantıksal düşünmenin geliştirilmesini ve bilimsel yöntemin kullanılmasını içermektedir. Bu tür kararlar, özgür ve demokratik bir toplumun varlığının devam etmesi için gerekli görülmektedir. Analiz yaklaşımının daha spesifik amaçları Coombs (1971) tarafından şu şekilde özetlenmiştir;

- Öğrencilere bir değer nesnesini belirli bir şekilde derecelendirmeyi öğretmek,
- Öğrencilerin söz konusu değer nesnesi hakkında yapabilecekleri en mantıklı yargıyı yapmalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilere değerler konusunda rasyonel yargılarda bulunmayı öğretmek,
- Öğrencilere, bir değer nesnesi hakkında ortak bir değer yargısına varmaya çalışan bir grubun üyeleri olarak nasıl hareket edeceklerini öğretmek.

Değer analizi yaklaşımında değerler ve normların kazanılmasında etkileşim, çok önemli bir faktördür. Öğrenciler bu yaklaşımda kendilerine kazandırılmak istenen değerleri sorgulamadan kabul etmezler. Bu değerler hakkında düşünüp bir görüş geliştirdikten sonra onları yorumlamaya çalışırlar. Sosyal çevrelerinde etkileşim kurdukları kişilerle tartışarak, muhakeme yaparak, kuralların geçerliliğini savunarak tartışmayı öğrenirler. Bu şekilde davranışta bulunarak değerlere sadece kendi bakış açılarından anlam vermezler, aynı zamanda diğerleriyle empati kurarak olaylara karşısındaki kişinin bakış açısıyla görebilmeyi de öğrenmektedirler. Değer analizi yaklaşımı, öğrencilere bir değer nesnesini değerlendirmeyi öğretmeyi; söz konusu değer nesnesi hakkında en akılcı yargıya ulaşma yöntemlerini göstermeyi ve bu yolla onlara yardım etmeyi hedeflemektedir (Bacanlı, 2006, s. 34; Yiğittir & Kaymakçı, 2012, s. 51). Bu yaklaşıma bazı eleştiriler de getirilmiştir. Çocuğun özel hayatının ve ailesinin gizliliğinin ihlal edilebileceği ifade edilmektedir.

Bununla birlikte analiz yaklaşımının üniversite öğrencilerine daha uygun olduğu, ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için uygun olmadığı belirtilmektedir (Whitney, 1986, s. 79). Ayrıca bu yaklaşım değerler, ahlak ve karakter gibi duyguların ön planda olduğu alanda çok fazla mantık ve bilimsel süreçlere yer verdiği ve uygulamanın uzun sürmesi bakımından eleştirilmektedir (Sunal & Has'tan aktaran Küçük Turgut, 2022, s. 101).

2.3.1.2.2. Değer Açıklama

Bu yaklaşım değerler öğretiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu yaklaşımın temeli, bireyin kendi yaşamında neyin önemli olduğunu nasıl belirlediğine dayanmaktadır. Bu yaklaşım John Dewey'den ve Hümanistik kuramdan esinlenerek, Louis Raths, Merril Harmin, Howard Kirchenbaum ve Sidney Simon tarafından 1966 yılında geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Thomas ve Hunt'dan aktaran Ulusoy & Dilmaç, 2020, s. 72). Bu değerler eğitimi yaklaşımının kökleri insancıl eğitim hareketine dayanmaktadır. Yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin "değer verme sürecini" geliştirmelerinde onlara yardımcı olmaktır (Barman, 1980, s. 153).

Değer açıklama yaklaşımında kişi, toplum ve çevre ile etkileşimin başlatıcısı konumundadır. İnsan davranışlarının temel belirleyicisi olarak dış etkenlerden çok iç etkenler görülmektedir. Bu yaklaşımın merkezi odak noktası, öğrencilerin kişisel davranış kalıplarını incelemek, değerlerini netleştirmek ve gerçekleştirmek için hem rasyonel düşünmeyi hem de duygusal farkındalığı önemsemesidir. Bireyler kendi değerlerini ve değerler arasındaki karşılıklı ilişkiyi tanımlamaya, farkına varmaya, kişisel değer çatışmalarını ortaya çıkarmaya ve çözmeye, değerlerini başkalarıyla paylaşmaya ve kendi değer seçimlerine göre hareket etmeye teşvik edilir. Bu yaklaşımın savunucularına göre değer verme; alternatifler arasından özgürce seçim yapma, bu alternatiflerin sonuçları üzerinde dikkatlice düşünme ve kişinin seçimlerini ödüllendirme, onaylama ve eyleme geçme alt süreçlerini içeren bir kendini gerçekleştirme sürecidir. Değerler, bu alt süreçlerin sonuçları olarak kabul edilir. Telkin etme yaklaşımı genel olarak dış etkilere, analiz yaklaşımı mantıksal ve bilimsel süreçlere dayanırken, değer açıklama yaklaşımı tüm insan organizmasının bilgeliğine, yani hangi değerlerin pozitif ve hangilerinin negatif olduğuna karar vermesine dayanır (Superka, 1973, s.30-31).

Kirschenbaum (2000) değer açıklama yaklaşımının dört ana bileşene sahip olduğunu belirtmiştir. Birinci basamakta arkadaşlık, aile, sağlık, iş, aşk, kişisel zevkler veya politika

gibi değerlerle ilgili bir konu veya ahlaki bir sorun seçilir. Konu, öğretmen veya öğrenci, ebeveyn veya çocuk, grup lideri veya grup üyeleri tarafından seçilebilir. İkinci basmakta, öğretmen, danışman, ebeveyn veya grup lideri, katılımcıların konu hakkında düşünmesine, okumasına, yazmasına ve konuşmasına yardımcı olmak için bazen değerleri açıklama "stratejisi" olarak bilinen bir soru veya etkinlik sunar. Üçüncü basamakta öğretmen veya grup lideri etkinlik ve tartışma sırasında konuyla ilgili tüm bakış açılarına saygıyla yaklaşılmasını ve uygun bir sınıf ortamı oluşmasını sağlar. Dördüncü basamakta, öğretmen veya grup lideri öğrencilerin değer becerilerini geliştirmek için onları cesaretlendirir (s.5-6).

2.3.1.2.3. Ahlaki Muhakeme

Ahlaki muhakeme, kişide değer yargısını oluşturan nedenlerin ortaya çıkarılmasıdır. Ahlaki Muhakeme sürecinde bireye gösterilen örnek durumları bireyin seçmiş olduğu yargılar ve seçme sebepleri de önem kazanır. Ahlaki muhakeme ilk kez John Dewey tarafından ortaya atılmıştır. Piaget'in izinden giden Kohlberg ahlaki düşünüş ve yargılama yeteneğine son derece önem vermiş çocukların ahlaki gelişimini bu iki kavram ile açıklamaya çalışmıştır. Ahlak anlayışı ve gelişim teorisine uygun olarak ahlak eğitiminin ahlaki muhakeme aşamalarına odaklanması gerektiğini ileri sürmüş ve ahlaki muhakeme yaklaşımının gelişimine öncülük etmiştir (Ulusoy, 2021, s. 145). Bu yaklaşımda öğrencilere ahlaki ikilemlerin yer aldığı hikayeler anlatılır ve bu hikayelere ilişkin sorularla onların ahlaki yargılarını ortaya çıkarmak amaçlanır. Kohlberg çalışmalarında farklı yaşlardaki öğrencilerin aynı hikayelere farklı yargılarda bulunduğunu tespit etmiştir. Araştırmaları sonucunda öğrencilerin ahlaki gelişim dönemlerini üç düzey ve altı basamakta açıklamaya çalışmıştır (Selçuk, 2000, s. 112).

Kohlberg'in üç düzey olarak sınıflandırdığı ahlaki muhakeme evrelerinde çocuklar gelenek öncesi dönemde (4-9 yaş), olayları sonuçlarına göre değerlendirirler. Cezadan kaçma ve ödül alma için kurallara uyarlar. Geleneksel düzeyde (10-18 yaş) toplumsal düzen dikkate alınmaktadır. Başkasının övgüsünü almak ve dışlanmamak için kurallara uyarlar. Gelenek ötesi düzeyde (18 yaş ve sonrası) kişi toplumu aşmış, daha büyük değerleri dikkate almaya başlamıştır. Hak, bireyin kendisinin seçtiği etik ilkelerle uyumlu olan vicdanı tarafından tanımlanır. Birey kurallara diğer insanların mutluluğu için, aynı zamanda evrensel değer ve kurallara önem verdiği için uymaktadır (Küçük Turgut, 2022, s. 104).

Bu yaklaşımda öğretmen, ahlaki ikilemlerin bulunduğu örnek olaylar vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım eder. Öğretmen bu işlemi her öğrenci için diğer öğrenciler duyacak şekilde yapar. Her öğrenciyi ahlaki ikilemle karşı karşıya bırakır ve verilen örnek olayla ilgili söylediklerini sınıftaki diğer öğrencilerin de duymasını sağlar (Leming, 1996, s. 7). Ahlaki ikilemler, değerlerin çatıştığı, değerlerle ilgili çeşitli seçeneklerin bulunduğu durumlardır. Öğrencilerden ikilemlerin nasıl çözülmesi gerektiği hakkında düşünmeleri, ilgili ahlaki sorunları belirlemeleri ve düşünmelerini haklı çıkaran gerekçeler sunmaları istenir. Ahlaki ikilemler rol oynama, skeçler, simülasyonlar veya tartışma yoluyla sunulmaktadır. Ancak bu yaklaşımda ahlaki ikilemleri sunmak için en sık kullanılan teknik sınıf tartışmasıdır. Tartışma sırasında, öğretmen öğrencileri yorum yapmaları ve birbirlerinin ahlaki muhakemelerini eleştirmeleri için cesaretlendirmektedir (Kupchenko & Parsons, 1987, s. 8).

Ahlaki muhakeme yaklaşımında yapılması gerekenleri Ulusoy (2017) şu şekilde sıralamıştır;

- Ahlaki muhakeme içeren örnek olaylar ve hikayeler kullanılmalıdır. Bu öğrencilerin dikkatini daha çok çekmektedir. Hikâyede yer alan ikilem ders konusuyla bağlantılı, öğrenci düzeyine uygun, basit ve anlaşılır ve farklı cevaplar verilebilecek şekilde açık uçlu olmalıdır. Tartışma da yapılabilmelidir.
- Değerlendirme aşamasında, öğrencinin içinde bulunduğu ikileme bulunan çözümden çok o çözüme ulaşmada kullanılan akıl yürütme yöntemlerine ve neden o çözüme ulaşıldığına dikkat çekilmelidir.

2.3.1.3. Bütüncül Değerler Eğitimi

Bütüncül değerler eğitimi yaklaşımları adil topluluk okulları ve karakter eğitimi olmak üzere iki yöntemle ele alınmaktadır. Bu yöntemler aşağıda açıklanmaktadır.

2.3.1.3.1. Adil Topluluk Okulları

Kohlberg tarafından geliştirilen adil topluluk okulları yaklaşımı ilerlemeci eğitim felsefesi ilkelerine dayanmaktadır. Bireysel ahlaki muhakemeyi ve okul kültürünü geliştirmenin yanı sıra daha sorumlu bireysel ve toplumsal ahlaki eylem geliştirme çabalarını içermektedir. Bu yaklaşımda, öğretmenler ile öğrenciler arasında daha eşitlikçi ilişkiler teşvik edilmektedir (Barr, 2005, s. 39). Kohlberg ahlaki gelişim için sadece bilişsel faaliyetlerin eğitiminin yeterli olmayacağını sosyal çevrenin şartlarını dikkate almak gerektiğini vurgulamış ve bu

düşüncesinin bir yansıması olarak adil topluluk okullarını kurmaya yönelmiştir. Kohlberg'in adil topluluk okullarını kurma düşüncesi çocuklarda ahlaki düşünüşü geliştirebilecek olan ahlaki muhakeme yönteminin çocukların düşüncelerini hayata aktarma noktasında eksik kaldığını fark etmesi ile oluşmuştur. Ayrıca o dönemlerde, ABD okullarının bireysel başarıyı önemseyen eğitim anlayışının toplum kültürüne verdiği zararların fark edilmesidir. Adil topluluk okullarının katılımcı demokratik ortamında öğrencilerin okulun düzen ve yönetiminde sorumluluk alarak gerçek yaşam ikilemleri ile yüzleşmeleri sağlanmaktadır (Kaymakcan & Meydan, 2014, s. 187).

Bu okulların en önemli özelliği, demokrasiyi kendine rehber olarak alması ve tam eşitlik ilkesidir. Bu özelliklerinden dolayı adil topluluk okul modelinin dayandığı temel nokta okulların demokratik bir yapıya dönüştürülmesi düşüncesidir (Althof & Berkowitz, 2006, s. 496; Bacanlı, 2006, s. 33). Adil topluluk okulu yaklaşımının temelinde; sosyal etkileşimi sağlamak, sorumluluğun grup tarafından paylaşılması, özgür bir ortamda rol alınması için fırsatlar yaratmak, değerleri sorgulamak, bilişsel çözümleme ve aklı harekete geçirmek olduğu belirtilmektedir. Bu yaklaşımda eğitim ve öğretimi gerçekleştirmede düşünme ve muhakeme yapabilme gücüne son derece önem verilir (Tezcan, 2018, s. 39; Ulusoy & Dilmaç, 2020, s. 75). Bu yaklaşım, varsayımsal ikilem tartışmaları yerine, kuralların kolektif olarak oluşturulmasını ve belirli durumlarda sorumluluk alınmasını içeren demokratik bir süreci içermektedir (Howard- Hamilton, 1995, s. 120).

Bu okulların genel amacı yaşantıya dayalı olarak demokratik toplum değerlerinin öğretilmesidir. Bu amaca yönelik olarak çocuklara gerçeklik duygusunu yaşama imkânı verilmekte ve erken yaşta sorumluluk kazandırılmaktadır. Adil topluluk okulları yaklaşımı, okul ortamında olduğu gibi ev ortamında da oluşturulabilir. Aile içerisinde herhangi bir problemle ilgili adil bir çözüm bulmak için karşılıklı anlayış çerçevesinde tartışma ortamı oluşturulabilir. Okulda ya da ailede olsun topluluğu oluşturan herkesin karar sürecine katılması ve birbirlerini anlaması adil topluluk okulları yaklaşımının temel amacı olduğu ifade edilebilir (Algur, 2017, s.183).

Bu yaklaşımın temelinde demokratik bir ortam oluşturularak kuralların ve normların özgür bir şekilde tartışıldığı koşullarda davranışın daha kolay kazandırılabileceği düşüncesi vardır. Ayrıca bu yaklaşıma göre adil bir toplulukta genellikle fedakâr bireyler ve gruplar yer almaktadır. Bu yaklaşımda dürüstlük, saygı, sorumluluk, yardımseverlik sorumluluk vb. gibi belirli temel erdemler bulunmaktadır. Bu erdemler bir topluluğu oluşturan kişilere göre uyarlanmış kurallarla dâhil edilir. Örneğin sınıf arkadaşının izni ve haberi olmadan ondan

bir şey alan, okuldaki eşyalara zarar veren öğrencinin durumu açık ve duyarlı bir yaklaşımla bu topluluğu oluşturan üyeler tarafından tartışılır. Tartışmanın ardından topluluk tarafından verilen karara göre uygun cezalar meclis tarafından yasallaştırılır (Howard- Hamilton, 1995, s. 121).

Adil topluluk okulu yaklaşımında bazı koşulların sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Reimer, Paolitto ve Hersh'den aktaran Howard-Hamilton, 1995, s. 120-121):

- Öğrencilerin ilgisi canlı tutulmalı,
- Açık, esnek bir program olmalı,
- Somut önerilerin artıları ve eksileri tartışılabilmesi için sorunlar net bir şekilde dile getirilmelidir,
- Öğrenciler, öğretmenler ve idareciler kişisel gerekçelerle birbirlerine saldırarak değil, kendi nedenlerini dile getirerek sorunları tartışmalıdır.
- Herkes toplulukta kararlarını ifade edebilmeli ve azınlık olan fikirler kalabalık olan çoğunluk tarafından eleştirilmemelidir,
- Herkes topluluğun kararlarının uygulanacağını, daha yüksek makamlar tarafından engellenmeyeceğini hissetmelidir,
- Demokrasi ve adalete dayalı bir toplum oluşturulmalıdır,
- Sorumluluklar topluluğun tüm üyelerine verilerek paylaşılmalıdır,
- Müşterek sorumluluk teşvik edilmeli,
- Dürüst bir atmosfer oluşturulmalı güven ortamı yaratılmalıdır,
- Sosyal sözleşme ve sosyal yasalar tesis edilmeli,
- Grup olarak ahlak seviyesi yükseltilmeli,
- Bireylerin bireysel ahlaki kararları ve eylemleri desteklenmeli,
- Bireysel ahlaki kararlar ve eylemler teşvik edilmelidir.

Konuya ilişkin yapılan araştırmalar; adil topluluk okullarının değerlerin kazanılmasında etkili olduğunu, hırsızlık, farklı görüşlere karşı saygılı ve hoşgörülü olmama ve şiddet gibi istenmeyen olaylarda azalma meydana geldiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte bu okullarda çocukların ahlaki düzeylerinin tartışmalarla daha fazla yükseltilemediği görülmüştür (Power, Higgins & Kohlberg 1989; Power ve Power'dan aktaran Sarı, 2007, s. 64).

2.3.1.3.2. Karakter Eğitimi

Bir toplumun geleceği iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlıdır ve insanlar arzu edilen karakter yapısına kendiliğinden sahip olamazlar. Bu nedenle öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasındadır (Ekşi, 2003, s. 81). Karakter eğitimi örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretlerinin tamamı olarak tanımlanabilir (Meydan, 2014, s. 103). Başka bir tanımda Berkowitz (2011) karakter eğitimini, öğrenci karakterinin gelişimini destekleyen eğitim uygulamaları olarak tanımlamıştır (s.153).

Bugünkü anlamda ABD'de ilk olarak Thomas Lickona tarafından sistemleştirilen karakter eğitimi yaklaşımı, temel ahlaki değerlerin öğretilmesinde okul ve öğretmenin daha etkin ve doğrudan rol almaları gerektiğini vurgulamaktadır (Lickona, 1991). Bireyin insani ilişkiler ağından oluşan sosyal çevre içerisinde yaşamakta ve yetişmekte olduğu düşünüldüğünde, kişinin karakter gelişiminin, sosyal bir faaliyet olduğu anlaşılabilir. İnsanların karakterli bireyler olmalarında iletişim kurulan kişilerin katkıları olduğu düşünülmektedir (Ryan ve Bohlin'den aktaran Sağlam, 2022, s. 83). Bu nedenle hedef kitleye katkı sunabilecek bir karakter eğitimi gerçekleştirirken bazı noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Bunlar; çevre, sosyal faktörler, düşünceyi olduğu kadar duyguları da dikkate alma, okul kültürü oluşturma olarak sıralanabilir (Meydan, 2014, s. 103).

Narvaez ve Lapsey (2005) karakter eğitiminin psikolojik açıdan geçerli araştırmalara dayanması gerektiğini vurgulamıştır (s.154-155). Bu yaklaşım gelişimsel teori ve psikoloji biliminin iç görülerini karakter eğitimiyle birleştiren umut verici bir araştırma çizgisine yol açmıştır. Narvaez bu hedefe ulaşabilmek için karakterin, yüksek bir yeterlilik düzeyine çıkarılabilen tamamlayıcı kabiliyetler olarak görüldüğü bütünleştirici ahlaki eğitim adı altında bir karakter gelişimi ve eğitimi modeli tanımlamıştır. Narvaez iyi karaktere sahip insanların özgün yetenekleri olduğunu düşünmektedir. Çocukların araştırılmış olan her bir ahlaki içerik alanında çıraklıktan ustalığa doğru ilerleyen bir çizgide yol aldığını belirtmektedir. Gerçek ahlaki yeterlilik; süreçler, bilgi ve kabiliyetlerin eksiksiz biçimde yer aldığı meydan okuyucu bir çevre ile eşzamanlı bir bütünleştirici etkileşim gerektirmektedir (Arthur, 2019, s. 101; Narvaez & Lapsey, 2005, s.155).

Karakter eğitimi, birtakım nedenlerden dolayı diğer yaklaşımlara kıyasla önemli görülmektedir. Bu nedenler aşağıda belirtilmektedir (Meydan, 2014, s. 105):

- Diğer yaklaşımlarla kıyaslandığında daha bütüncül ve yaygın olması.
- Diğer yaklaşımların çok boyutlu olarak katkı ve eleştirilerini dikkate alarak geliştirilmiş olması.
- Bütüncül bir şekilde bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerini geliştirmeyi hedeflemesi
- Değer geliştirme ve değer telkini eğilimlerini birleştirmesi,
- Bazı değerlere (geleneksel, dini, manevi) önem atfetmesi,
- Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarıyla paralellik göstermesi
- Türkiye'de okulda uygulanan değerler eğitimi faaliyetlerine kaynaklık etmiş olması

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi ve Önemi

Okul öncesi dönem, tüm gelişim alanlarında büyük bir ilerlemenin kaydedildiği, duygusal, zihinsel, fiziksel ve ahlaki gelişimin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir (Fowler, 2004, s. 405; Hildebrandt & Zan, 2008, s. 352; Piaget, 2002, s. 228-229). Bununla birlikte okul öncesi dönemde geçirilen yaşantılar, çocuğun gelecekteki özellikleri, sosyal etkileşim biçimi ve toplumsal yaşama uyum düzeyi gibi birçok şeyin de belirleyicisidir. Bu dönemde ebeveynleri ve çevresindeki diğer insanlarla olumlu ilişkiler kuran, iyi bir çevresel ortamda büyüyen çocukların daha sağlıklı bir gelişim gösterdiği ve gelecekteki yaşamlarında daha mutlu ve başarılı oldukları belirtilmektedir (Sapsağlam, 2016, s. 38).

Çocukluk çağında karakteri oluşturan özellikler açığa çıkmaya başlamaktadır. Bu durum okul öncesi dönemi çocukların sosyal ve ahlaki özelliklerinin olgunlaşmasında çok önemli hale getirmektedir. Sosyal alan yaklaşımcılarına göre, çocuklar üç yaşından itibaren sosyal ve ahlaki kuralları birbirinden ayırt edebilmektedirler. Değerlerin ve kişilik özelliklerinin gelişmesinde, özellikle küçük yaştaki çocuklarda olumlu davranışlara ilişkin tecrübelerin çeşitliliği önemlidir (Uyanık Balat & Dağal, 2006, s.12). Araştırmacılar yetişkin beynini incelerken ahlaki düşüncenin biyolojik temelinin frontal lobda (ön lob) bulunduğunu belirlemişlerdir. Bebeklik ve erken çocukluk döneminde frontal loblar doğal olarak az

gelişmiştir. Bu durum ahlakın doğuştan gelmediğini göstermektedir. Gülümseme etkisi, ağlama içgüdüsü doğuştan gelmektedir. Ancak bilinçlilik hali, doğruyu yanlıştan ayırma, iyiyi kötüden ayırma gibi beceriler doğrudan müdahale ve eğitim olmadan gelişme olanağından mahrum kalır. Ahlak toplumsal bir konu olduğundan diğer insanlarla yaşanılan ilişkiler ahlakın gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Uyanık-Balat & Dağal, 2006; Slater, 2003). Çocuklar yakın çevrelerinde bulunan akranları ve yetişkinlerle etkileşimleri sonucunda ahlaki anlayışlarını inşa ederler. Bu hem akran ve yetişkinlerin doğrudan öğretimi yoluyla hem de kendi deneyim ve gözlemleri yoluyla gerçekleşir. Küçük çocuklar ilk ahlak anlayışlarını sosyal etkileşimlerdeki doğrudan deneyimlerden oluşturdukları için okulun en başta gelen katkısı çocukların bu deneyimleri ahlak açısından şekillendirmesine yardımcı olmaktır (Hildebrandt & Zan, 2019, s. 369).

Sosyal ve duygusal gelişimde değerler son derece önemlidir. Okul ise sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen en uygun ortamdır (Pahl & Barrett, 2007). Okul öncesi eğitim ise formal eğitimin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak oluşturulan eğitim programı aracılığıyla onların ilköğretime hazırlanması amaçlanır. Bu programın içeriğinden birini de değerler eğitimi oluşturur (Öztürk-Samur, 2011). Değerler eğitimi bilginin yanında öğrencinin kişiliğini iyileştirmesi, geliştirmesi, topluma karşı sorumluluklarını öğrenmesini de kapsar. Her toplum kendi değerlerini bilen, tanıyan, yaşayan ve yaşatan bireyler yetiştirmek ister. Değerler eğitimi sayesinde bireyler içinde yaşadıkları topluma entegre olmayı, sosyalleşmeyi ve kültürel anlamda aidiyet duygusuna sahip olmayı öğrenirler (Ulusoy & Arslan, 2019, s. 7). Değerler eğitimi; topluma uyum sağlamayı, sosyalleşmeyi, davranışlarımızı kontrol etmemizi sağlayan mekanizma olduğu gibi aynı zamanda iyiyi ve kötüyü, doğruyu ve yanlışı açıkça görmemizi sağlayan ve farkındalığımızı artıran bir sistem gibi işlev görür (Aydın & Akyol Gürler, 2012). Okul öncesi eğitimde bireyin kişiliği üzerinde etkisi olan temel değerlerin kazandırılması son derece önemli görülmektedir (Oktay, 1999).

Milli Eğitim Bakanlığı da bu konuya gereken önemi vermiş ve 18. Eğitim Şurası'nın ardından okul öncesi eğitim kurumlarına Değerler Eğitimi Uygulama Yönergesini göndermiştir. Bu yönergede, okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görev ve sorumluluklarından söz edilmiştir. Yönergede ayrıca yıllık çalışma planı, yıl sonu raporu da yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). 19. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitim programında değerler eğitimine yer verilmesi tekrar vurgulanmıştır.

Değerler eğitimine başlama yaşı ile ilgili olarak literatürde farklı görüşlere rastlanabilmektedir. Bu konuda farklı görüşler bulunsa da çocuklarda kişilik gelişiminin çok büyük bir oranda ilk beş yılda gerçekleştiği düşünülürse bu yaşlarda değerler eğitimi verilmesinin daha uygun olduğu görülmektedir (Ulusoy & Dilmaç, 2020, s. 62). Konuya ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar da bu görüşü destekler nitelikte, ahlakın erken bir yaşta ortaya çıkan ayrı bir alan olduğunu belirtmektedir. Araştırmalardan elde edilen bulgular, kentsel ve kırsal ortamların, yüksek ve düşük sosyoekonomik ortamların yanı sıra ABD, İsrail, Brezilya, Endonezya, Japonya, Kore, Virjin Adaları, Hindistan, Türkiye, Nijerya ve Zambiya'nın da aralarında bulunduğu çok çeşitli kültürlerde kanıtlanmış bulunmaktadır (Helwig, Tisak & Turiel, 1990; Nucci, 2001; Turiel'den aktaran Hildebrandt & Zan, 2019, s. 368). Gelişimin bütün alanlarıyla ilgili olarak, okul öncesi yıllar hem edinilen davranışların kalıcılığı hem de gelecek yıllardaki birçok davranışa temel teşkil etmesi bakımından önemli bir yere sahiptir (Oruç, 2010, s. 49). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuğa verilen değerler eğitiminin çocuğun ileride iyi bir karaktere sahip vatandaş olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Değerler eğitiminin temel amacı da çocuğun aktif bir vatandaş, yaratıcı, analitik ve girişimci bir birey olmasını sağlayacak şekilde gelişimine destek sağlayarak mutlu bir kişisel yaşam sürdürmesine yardımcı olmak olarak ifade edilmektedir (Ülavere & Veisson, 2015, s. 109).

Bireyin değer oluşum süreci yaşam boyu devam eder ama ilk bilgiler küçük yaşlarda edinilmeye başlanır. Bu süreçten sonra da bireyin edindiği değerlerde birtakım değişimler gözlenebilir ancak temel değerler okul öncesi dönemde kazanılır (Uyanık Balat & Balaban Dağal, 2009, s. 9). Okul öncesi dönemde değerler eğitiminin en önemli yönünü çocukların değerleri keşfetmeleri oluşturmaktadır. Çocukların birçok olguyu birleştirmeleri değerlerin keşfedilmesinde önemli rol oynamaktadır. Yeni kavramlar öğrenmek, sosyal yetenekleri paylaşma, düşünme, oyun, şarkı söyleme, hareket ve resimlemeyle bir araya getirme gibi çeşitli duyuları kullanarak farklı alanları birleştirmeyle gerçekleşir (Tillman & Hsu, 2000, s.11).

Ahlaki değerler eğitimi ile çocuğun dış otoritenin yokluğunda kendi davranışlarını daha iyi şekilde düzenlemesini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda kişi toplumsal değer yargılarını edinerek içinde bulunduğu çevreye daha kolay uyum sağlamaktadır. Değerler eğitiminin nihai hedefi ise, özgürlük, adalet, hak, insan hakları gibi evrensel değerler ışığında kişinin kendi değer yargılarını oluşturmasıdır (Hildebrandt & Zan, 2019, s. 360; Özden, 2008, s.71).

Okul öncesi dönem, değerlerimizin büyük ölçüde geliştiği bir evre olduğu için, ev dışındaki okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklara değerleri öğretme ve onların değerlerini geliştirmedeki rolü çok önemlidir (Sutrop'tan aktaran Ülavere & Veisson, 2015). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde değerleri ve tutumları şekillendirmeye başlamaya önem verilmesi gerekir. Çocuklar doğum ile birlikte belirli bir kültür ve toplumda rehber görevi gören değerlerle çevrelenirler. Çeşitli sosyalleşme süreçlerinde, toplum tarafından, deneyimlenen ve yansıtılan eylemler uygulamalı olarak kavram ve değerleri içermesi gerektiğini vurgulayan bir Organisation for Economic Co-operationand Development (OECD, 2012) raporunda da vurgulanmaktadır. İster soyut ister tanımlanmış olsun, eğitimin hedefleri içerisinde her zaman öğrencilere belirli değerleri kazandırmak önemli olmuştur. Bugün çocuklara aktarılan değerler, geleceğin toplumları açısından bakıldığında çok önemli hale gelmektedir (Ülavere & Veisson, 2015, s. 109).

Değerler kendiliğinden rastlantısal olarak ortaya çıkmaz, çocuklar doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu çevresi aracılığıyla inşa edilen ahlaki ve etik bir temel geliştirirler. Yetişkinler, çocuklara değerleri bilinçli veya bilinçsiz olarak öğretir, bu da değerler eğitimi sürecinin kabul edilmesini ve bu konuda derinlemesine düşünülmesini gerekli kılmaktadır (Şiller ve Bryant'tan aktaran Ülavere & Veisson, 2015, s. 109).

Değerler eğitiminin, çocukların değer yargılarını ve tutumlarını etkileyen her şeyi içerdiği söylenebilir. Değerler eğitimi kurallar, olaylar, sosyal ilişkiler, gelenekler okul dersleri ve çocukların çevresindeki kişiler, olaylar, durumlar gibi hemen hemen her şeyde kendini gösterir. Çocuklar ilk olarak, rol modelleri taklit ederek, emir ve yasaklara uyarak değerleri öğrenirler. Çocuklar büyüdükçe, kendi değerleri konusunda bir farkındalık geliştirirler. Kendi değerlerinden sonra başkalarının değerlerinin farkına varırlar ve bu değerlerin tartışılması giderek daha önemli hale gelir (Schihalejev ve Jung'dan aktaran Ülavere & Veisson, 2015, s. 111).

Değerler eğitiminin erken çocukluk döneminde dikkatli bir şekilde ele alınarak üç şekilde uygulanması gerektiği ifade edilmektedir. Bunlar sırasıyla; çocuğun bireysel gelişimini destekleyen kişisel değerlerini, ahlak gelişimini destekleyen ahlak değerlerini, sosyal gelişimini destekleyen toplumsal değerlerini kapsayan bir eğitim anlayışı içerisinde olması gerektiği belirtilmektedir. Okul öncesi dönemindeki değerler eğitimi, bireysel, ahlaki ve toplumsal değerleri çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak bütüncül bir şekilde hazırlanması ve tüm alanların birbirlerinden bağımsız olarak ele alınması gerektiği ifade edilmektedir. Bu şekilde gerçekleştirilen değerler eğitiminde, çocuğun yetişkinlik çağına

geldiğinde kendisini ve içinde bulunduğu toplumu anlama konusunda sorun yaşamayacağı ve evrensel değerleri daha kolay benimseyeceği düşünülmektedir (Arıkan, 2011).

2.4. Karakter Eğitimi

2.4.1. Karakter ve Karakter Eğitiminin Tanımı ve Kapsamı

İnsanlık tarihi boyunca ahlak ve karakter gelişimi filozofların ve eğitimcilerin önemli bir hedefi olmuştur. (Benninga & Wynne, 1998, s. 440; Berkowitz, 1998; Doyle, 1997, s. 441). Tüm zamanlarda iyiliğin, erdemin ve ahlaki olgunluğun gerekleri olarak görülen karakter hayranlık duyulan bir takım içsel özelliği çağrıştırmaktadır (Kirschenbaum, 1995, s. 21). Karakter oluşumu için uygun yer ve kaynak hakkında yüzyıllar öncesine dayanan bir tartışma vardır (Berkowitz, 1998). Aristoteles, Socrates, Horace Mann, John Dewey ve Lawrence Kohlberg karakter eğitimi alanına katkıda bulunmuştur. Aristoteles yıllar önce konuya ilişkin; "tatmin edici bir hayat erdemli bir hayattır, iyi olmadıkça mutlu olamazsın" şeklinde bir ifadede bulunmuştur (Lickona, 2004).

Karakter kavramı köken olarak eski Yunanca'da kazımak, çizmek, nakşetmek, bir yüzey üzerine baskı yapmak, iz bırakmak anlamlarında kullanılan "charassein" sözcüğüne dayanmaktadır (Kasapoğlu Kaya, 2022, s. 24). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte "bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, seciye" ve "bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve davranışlarında tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Afdal (2007) karakteri, bireyi veya bir nesneyi diğerlerinden farklı kılan özelliklerin ve niteliklerin toplamı, iyi nitelikler, kişisel özellikler olarak tanımlarken (s. 349); Cevizci (2002) bir insanı başka insanlardan farklılaştıran davranış, alışkanlık, güç, beceriler, değer ve düşünce tarzı türünden temel öğelerden meydana gelen özelliklerinin bütünü olarak tanımlamaktadır (s. 589). Karakter genellikle kişilik ile eş anlamda kullanılmaktadır (Çağdaş & Seçer, 2005, s.123) ancak aralarında bazı farklılıklar vardır. Karakter kavramını kişilikten ayıran en önemli farklılık, karakter kavramının çoğunlukla ahlaksal özellikleri anlatmak üzere kullanılmasıdır. Karakter, bireylerin yaşamının ilk yıllarından itibaren sosyal yaşantılar sonunda bir takım değer yargılarını benimsemesi ile gelişir. Benimsenen değerler kişiliğin bir yanını oluşturur. Bu açıdan karakter sözcüğünün kişilik ile bir ilişkisi

olduğundan söz edilebilir. Ancak kişilik karakter kavramını da içine alan ve bir insanın fiziksel ve ruhsal bütün niteliklerini içeren daha kapsamlı bir terimdir (Balkış-Baymur, 1994, s. 252; Ulusoy, 2021, s. 40).

İnsanın karakteri kişinin iç dünyası ve ruhsal durumu hakkında bilgi vermektedir. Bu durum insanın fiil ve sözleri ile dışa vurduğu değerlerinden onun değerler sistemi ya da bir bütün olarak karakteri hakkında hüküm vermeyi işaret eder. Bu yönüyle karakter ve değer kavramları farklılık göstermektedir. Değer eğilim veya yönelmeyi ifade etmektedir. Karakter ise bilgi ve değerden kaynaklanan hareketi ve etkinliği ifade etmektedir (Burke, Crum, Genzler, Shaub & Sheets, 2001, s. 6; Meydan, 2012, s. 19). İyi karaktere sahip bir kişi bu özelliğini belirli eğilim ve alışkanlıklar sonucu kazandığı için iyi karakter özelliklerinin başkaları tarafından gözlenebilme ve takdir edilme potansiyeli olduğu söylenebilir (S.Yazıcı & Yazıcı 2011, s. 14).

Lickona (1991) karakterin işlevsel olan uygulamadaki değerlerden oluştuğunu ifade etmektedir (s. 51). Birey karakterinde gelişim göstererek değerlerini erdemlere dönüştürür. Erdemler belirli durumlara ahlaki olarak iyi karşılık vermeyi sağlayan güvenilir içsel yeteneklerdir. Erdem bireyin düşünce, duygu ve davranış boyutlarıyla ahlaki mükemmellik yoludur. Bu açıdan bakıldığında karakter bireyin uygulamadaki yerleşmiş değerleri içselleştirmesi sonucu oluşan erdemler bütünü olarak tanımlanabilir (Meydan, 2012, s. 19). Karakter konusundaki tanımlamalardan hareketle genel bir çıkarımda bulunmak gerekirse, karakterden söz edildiğinde anlaşılması gereken şeyin sosyo-ahlaki yeterlilik olduğu söylenebilir (Berkowitz & Bier, 2004, s. 73).

İyi karakterli insan olarak nitelendirilen kişiler genellikle iyi davranışlar sergilemeyi alışkanlık haline getirirler ve bu insanlar çevreleri tarafından davranışlarıyla tanınırlar. Böylece cömert bir kişinin önemli hediyeler verdiği veya cesur bir kişinin kahramanca eylemlerde bulunduğu somut olarak görülebilir. Nazik bir kişi başkalarına karşı düzgün ve nezaketle davranır. Bir anlamda karakterin eylemdeki değerlerden oluştuğu söylenebilir (Trout, 2008, s. 8). İnsanlar değerlerine ve inançlarına bağlı olarak farklı durumlarda nasıl tepki verdikleriyle karakterini ifade etmektedir. Güçlü karaktere sahip kişiler davranışlarını başkalarının ne düşündüğüne bakarak değil, kendi iyiliği için doğru şeyi yaparak düzenlerler. Bir karakter iyi ya da kötü olabilir. Önemli olan, bireyin birisi izlesin ya da izlemesin, tek başına iken nasıl davrandığı ya da hareket ettiğidir (Costanzo, 2005, s. 13). Karakterin ahlaki bilgi, ahlaki duygu ve ahlaki davranış olmak üzere birbiriyle ilişkili üç boyutu vardır. Çocukların neyin doğru olduğu konusunda bir düşünce geliştirmeleri, karar vermeleri ve

ardından doğru olduğuna inandıkları şeyi yapmaları için bilgiyle donatılmaları önemli görülmektedir. Özetle iyi bir karakter; iyiyi bilmek, iyiyi istemek ve iyiyi yapmak olarak ifade edilebilir (Likona, 1991; Trout, 2008, s. 8).

Karakter, bireyin doğru veya yanlışa göre hareket etmesinde etkili olan karmaşık psikolojik özelliklerdir. Bu yönüyle karakterin hem psikolojik yapı hem de ahlaki işlevsellik ile ilgili olduğu söylenebilir (Berkowitz & Bier, 2004, s. 73). Berkowitz (1997) tarafından gerçekleştirilen ahlaki analizde karakterin psikolojik yönü; ahlaki eylem, ahlaki değerler, ahlaki kişilik, ahlaki duygular, ahlaki muhakeme, ahlaki kimlik ve temel özellikler olarak yedi maddede belirtilmiştir.

Okulların, çocukların temel değerleri anlamalarına, bunlara uyum sağlamalarına, bunlara bağlı kalmalarına ve ardından kendi yaşamlarında bu değerlere göre hareket etmelerine yardımcı olması gerektiği belirtilmektedir (Lickona, 1993, s. 9). Çocukların okulda öğrenci ve öğretmen rol modelliği ve belirli bir program dahilinde gerçekleştirilen eğitim öğretim uygulamaları aracılığıyla olumlu değerler geliştirmesi beklenir. Karakter eğitimi olarak adlandırılan bu eğitim öğretim uygulamalarında program, akademik ve akademik olmayan derslerde saygı, sorumluluk, güvenilirlik, vatandaşlık, ilgi ve dürüstlük gibi temel erdemlerin öğretimini içermektedir (Costanzo, 2005, s. 13).

Okullar çocukların ve gençlerin değerleri, alışkanlıkları ve davranışları üzerinde etkili olabilmektedir. Okullar çağın getirdiği birçok olumsuzluk karşısında öğrencilerine iyi tercihler yapabilmek için seçenekler gösterebilmeli ve aynı zamanda bu tercihleri yapabilmeleri için onlara gerekli olan stratejileri sunabilmelidirler. Bir toplumun geleceğini iyi yetişmiş ve karakterli insanların inşa edeceği düşünülmektedir. Söz konusu insanların iyi ahlaki karakteri kendiliğinden oluşmaz. Bundan dolayı öğrenim çağındaki tüm bireylerin uygun ahlaki kararlar verebilmesine ve davranışlar sergilemesine destek olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasında görülmektedir (Ekşi, 2003, s. 81).

Karakter eğitimi, değerlere bağlı olarak ahlaki özellikleri geliştirmek ve bir dizi karakter davranışlarını tanımlamak ve oluşturmak için öğrencilere yardım etmeyi tasarlayan yönergeler, planlı deneyimler ve etkinlikler olarak tanımlanır (Johnson, 2006, s. 367). Kasapoğlu (2022) karakter eğitimini, toplumun daha iyi bir seviyeye getirilmesi amacıyla öğrencilerin davranışlarına sağlam ahlaki temel kazandırmaya ve aynı zamanda edilgen bir durumda olan ahlaki değerler için davranışsal formlar oluşturmaya yönelik rehberlik

çalışmaları olarak tanımlarken (s. 26); Lickona (1991) karakter eğitimini; öğrencilerin iyiyi bilmelerini, iyiyi arzulamalarını ve iyiyi yapmalarını sağlamak amacıyla yapılan kasıtlı uygulamalar olarak tanımlamıştır (s. 51). Hoge (2002) ise karakter eğitimini; istenilen bireysel niteliklerin veya özelliklerin gelişimine destek olmak için yapılan açık ve bilinçli çabalar olarak tanımlamaktadır (s. 104). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi karakter eğitimi kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar öğrencilerin karakter gelişimine destek olmak amacıyla yapılmaktadır. Karakter gelişiminde aile, okul ve sosyal çevrenin etkili olmasından dolayı karakterin, bireyin özellikleri ile belirtilen değişkenlerin değer yargılarından etkilenerek oluştuğu belirtilmektedir (Berkowitz & Bier, 2004, s. 73; Ekşi & Katılmış, 2022, s. 7).

Karakter gelişimi doğal olarak okul gibi topluluklar içinde gerçekleşmektedir. Çünkü bu tür ortamlar hem öğrencileri hem çalışanları hep birlikte ortak hedefleri karşılama yönünde teşvik etmektedir. Bir okuldaki bu gibi ilişkilerin, herkesin kendisini toplumun bir üyesi olarak hissedeceği şekilde ilgiye dayalı ilişkiler olması gerekir. Bu nedenle okullar öğrencilerin sık sık iş birliği yapmak amacıyla bir araya gelebilmelerini sağlayacak fırsatlar sunmalıdır. Bu iş birliği veya diğer olumlu karakter özellikleri programa konulacak bir dersle gerçekleştirilebilir (Arthur, 2019, s. 105). Ancak burada karakter eğitimi açısından önemli olan bir hususu belirtmek gerekir. Karakter eğitimi toplumun ve okulların güvenliği konusunda insanları giderek yükselen bir endişeye sevk eden ahlaki, etik ve akademik konularda hemen sonuç alınabilecek hızlı bir düzeltme işlemi değildir. Aksine ahlaki, etik ve akademik konularda uzun vadeli çözümler sunmaktadır. Genel anlamıyla karakter eğitimi çocukların bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi suretiyle yaptıkları seçimlerinin sorumluluklarını alabilme davranışının kazandırılması olarak ifade edilebilir (Kasapoğlu, 2022, s. 27).

Karakter eğitimi zaman zaman değerler eğitiminin yerine kullanılmakta ya da değerler eğitimi ile karıştırılmaktadır. Aslında bu iki kavramın birbirlerinden farklı olduğu söylenebilir. Karakter eğitiminin değerler eğitiminden farkı değerler eğitiminin değerlere; karakter eğitiminin ise erdemlere odaklanmasıdır (Kasapoğlu, 2022, s. 27). Erdem; zamanı, kültürü ve bireysel seçimleri aşan objektif ahlaki standartlardır. Erdemler, değerlerden farklı olarak değişmezler. Adalet, dürüstlük ve sabır her zaman erdem olmuştur ve olmaya devam edeceği düşünülmektedir (Lickona, 1997, s. 85). Değerlerin ise bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediği, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğu ve onları yansıttığı ifade edilmektedir (Özgüven, 2003). Böylece,

karakter eğitiminin evrensel düzeyde niteliklere sahip bir dünya vatandaşı yetiştirmeyi hedeflediği; değerler eğitiminin ise yerel çerçeveler ile sınırlı olduğu söylenebilir (Kasapoğlu, 2022, s. 27). Karakter eğitimi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanları kapsayan çocuk gelişiminin daha fazla yönünü içeren daha bütünsel ve kapsamlı bir yapıdadır (Williams, 2000, s. 35). Değerler eğitimi ise genelde duyuşsal boyuta odaklanmakta ve bu boyutta edinilmiş niteliklerin davranışsal boyuta da yansımasını beklemektedir. Yalnızca bilişsel öğelere veya duyuşsal öğelere odaklanan eğitim öğretim uygulamalarının çocukların çoğunda işlevsel olmadığı görülmüştür. Bu özelliklerin karakter eğitimini, değerler eğitimine göre daha kapsayıcı hale getirdiği belirtilmektedir (Kasapoğlu, 2022, s. 28; Williams, 2000, s. 35).

2.4.2. Karakter Eğitiminin Önemi

Ebeveynler çocuklarının iyi bir eğitim alıp başarılı bir yetişkin olması kadar erdemli bir insan olmasını da önemserler (Yörükoğlu, 1998, s. 221). Saygı, dürüstlük, kültürel değerlerle çatışmama, yardım etme, hakkaniyetli olma zaman ve mekândan bağımsız olarak her devirde toplum tarafından arzu edilen nitelikler arasında yer almıştır. Toplumsal yaşamın düzeninin bozulmaması için yasalar ve kanunların yeterli gelmediği görülmektedir. Bu nedenle ortak değerlerin gelenek ve göreneklerin birleştirici gücüne duyulan gereksinim her geçen gün artmaktadır (Ulusoy, 2021, s. 211). Özellikle toplumda artan şiddet olayları, çocuk ve gençlerin suç işleme oranları, okullardaki bazı çocukların akran zorbalığına maruz kalması, kötü alışkanlıkların artmaya başlaması, toplumsal ilişkilerde gösterilen saygının azalması, olumsuz olaylar vb. karakter eğitimine olan gereksinimi artırmaktadır.

Karakter eğitimi, sosyal bir bağlamda bireysel karar verme ve ahlaki davranış için temel oluşturan belirli erdemlerin geliştirilmesine odaklanır. Dewey, eğitim sürecinin paylaşılan bir ulusal deneyim duygusu yarattığı için toplumu sosyal olarak ilerletmenin en iyi yolu olduğunu düşünmektedir (Kienal vd.'den aktaran Rickermann, 2011, s. 26). Günümüzde okulların, çocuklara ve gençlere verdiği kararların sorumluluklarını alabilecek nitelikte eğitim vermek konusunda zorlandığı görülmektedir. Okulların temel görevinin çocuklara ve gençlere sadece temel akademik bilgi ve becerilerin kazandırılmasının olmadığı, aynı zamanda onların karakter gelişimlerinin desteklenerek toplumsal sorunların çözülmesine katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirilmesi olduğu belirtilmektedir. Tarih boyunca okulların en önemli sorumluluğu öğrencilerin akademik gelişimi ve karakter gelişimi

olmuştur ancak karakter gelişimi altında yer alan konuların günümüzde daha fazla önem kazandığı ifade edilebilir. Bu durum son zamanlarda öğrencilerin karakter gelişimi ve toplumsal sorunlar konusunda okulun etkisini ve ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Dikkatli bir şekilde planlanmış ve uygulamaya konmuş karakter eğitimi programının yukarıda belirtilen hedeflere ulaşmanın etkili bir yolu olduğu söylenebilir (Battistich, 2005, s. 1).

Kötü karar vermeyi ve sağlıksız karakter özelliklerini yansıtan toplumda ve okulda gerçekleşen çok sayıda olay vardır. Okullarda silahlı saldırı olayları, akran zorbalığı, siber zorbalık, öğrencilerin taciz edilmesi, başkalarına uygunsuz resimler veya tehditler gönderilmesi bu olaylardan sadece birkaçıdır. Bu tür olumsuz davranışları önlemenin bir yolu, ortak değerlere bağlı ve sorumluluk bilincine sahip öğrenci ve öğretmenlerin yer aldığı olumlu bir okul iklimi yaratmak olarak belirtilmektedir. Okullar, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri ve desteklendiği ortamlar oluşturarak, çatışmaları azaltabilir ve öğrencilerin okula aidiyet ve bağlılık duygusu kazanmalarına yardımcı olabilir. Bu da öğrencileri eğitim sürecine dahil etmeyle mümkün olmaktadır. Ebeveynler, öğretmenler ve yöneticiler bu tür güçlü ve sağlıklı öğrenme ortamları oluşturmaya yardımcı olmanın bir yolu olarak karakter eğitimine yönelmektedir (Larson, 2009, s.15).

Günümüzde aileler genellikle önceki nesillere göre çocuklarına ahlaki rehberlik sağlama konusunda yetersiz kalmaktadır ve çocukları üzerinde daha az denetim olanağına sahiptir. Bundan dolayı çocuklarını topluma katkıda bulunmak için ihtiyaç duydukları becerilerden genellikle yoksun bırakmaktadırlar. İfade edilen hem bu nedenlerden hem de teknoloji ve eğitimin ilerlemesi nedeniyle ailelerin çocuklarının temel gelişimlerini okullara bıraktıkları gözlenmektedir. İyi karakter eğitimi programları, gençlerin iyi karakteri teşvik eden değerleri öğrenmeleri için ihtiyaçları olan seçimleri onlara sunar ve yapmış oldukları seçimlerinin sonuçlarına vurgu yapar. Karakter eğitimi programları ile çocuğun yakın çevresinde bulunan tüm yetişkinlerin desteğini almanın faydalı olduğu düşünülmektedir (Benigni, 2006, s. 41).

Eğitimciler okullarına ve toplumlarına farklı karakter eğitimi programlarını uygulayarak çocukların ve gençlerin ilgili, güvenilir, saygılı ve sorumlu vatandaşlar olmalarına yardımcı olabilir. Greer (2007) okullardaki ve toplumdaki olumsuz olayların sayısının azaltılabilmesi için karakter eğitimi programları geliştirmenin ve öğrencilere iyi karakterin ne anlama geldiğini öğretmenin okulların sorumluluğu olduğunu belirtmektedir. Toplumun da

okullardan olumlu karakter ve değer özelliklerine sahip bireyler yetiştirme yönünde bir beklentisi olduğu ifade edilmektedir (Ekşi, 2003).

Öğretmenler, anne babalar ve diğer uygulayıcılar karakter ve değer eğitimine önem vermektedir bunu hayata geçirmek için çaba göstermektedirler (Narvaez, 2006). Eğitimin sorumlu olduğu en önemli konulardan biri çocukta potansiyel olarak var olan ahlâkın geliştirilmesidir. Çocukların ahlaki gelişimi ve karakterlerinin çocukluk ve gençlik yıllarında şekillendiği gelişim psikologları tarafından da sıkça dile getirilmektedir. Çocuğun sosyal çevresi, ailesinin sosyoekonomik durumu, ailede ve okulda aldığı eğitim, onun değer yargılarını oluşturmasını, aynı zamanda doğruyu ve yanlışı seçmeyi öğrenmesini sağladığı belirtilmektedir. Eğitimin sorumluluk alanının içinde formal veya informel öğrenmeler yer almaktadır. Bunun için çocuğa erken yaşlardan itibaren verilen eğitim öğretim uygulamalarında kazanım olarak ahlaki davranışları ele almanın kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Karatay, 2011).

Karakter eğitiminin toplumsal bir ihtiyaç olduğu ileri sürülebilir. Toplumların gelenekler ve yasalar varken ahlak kurumuna ihtiyaç duymasının nedenini Frankena (2007) topluluklar şeklinde yaşam süren kişilerin insani olarak yeterli yaşam koşullarına ulaşmasının başka türlü çok zor olduğu şeklinde açıklar. Frankena (2007) belli karakter özelliklerini kişinin kendisinde ve diğer insanlarda geliştirilmesi gerektiğinin nedenini ise şu şekilde açıklar: Ahlak bireyin toplum tarafından belirlenmiş olan davranış şekillerine uygun davranışlarda bulunmasıyla ilgili olsa da toplumun her istediği eylemi gerçekleştirmesi konusunda ısrarcı bir tutum izleyemez. Belirlenen davranış kalıpları açık bir şekilde tanımlanmış olsalar bile bir kişi belirli davranış kalıplarına uygun davranış gösterip göstermediğine bakarak değerlendirilmemelidir. Çünkü söz konusu kişi kendisinden beklenen davranışlar konusunda yeterli bilgiyi edinememiş, içinde bulunduğu koşullarda gerçekleştirdiği davranışların ahlaki olup olmayacağını çözümleyememiş, kendi iradesi dışında istenmeyen bir davranış sergilemiş olabilir. Kendisinden beklenen davranış kişinin potansiyelini aşan çok büyük bir fedakarlığı gerektirebilir veya kişi kendisinden beklenen davranışı gerçekten yapamayabilir. Belirtilen durumların tümünün karakter ve ahlâk eğitimini gerekli kıldığı söylenebilir (Turan, 2014, s. 24).

McBrien ve Brandt (1997)'a göre karakter eğitiminin amacı, çocukları ahlaki açıdan sorumlu, öz disiplinli vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Problem çözme, karar verme ve çatışma çözme, ahlaki karakter geliştirmenin önemli kısımlarıdır. Rol oynama ve tartışmalar yoluyla öğrenciler, kararlarının diğer insanları ve durumları etkilediğini görebilirler.

Karakter eğitiminin, okulu bitirememe, okulu bırakma riski taşıyan öğrencilere karşı koruyucu bir işlev gördüğü düşünülmektedir. Mezun olmadan okulu bırakma, şiddet içeren davranışlar sergileme, silah kullanma, uyuşturucu, alkol ve tütün kullanma olasılığı en yüksek olan öğrencilerin, genellikle okulda kendisini rahat hissetmeyen öğrenciler olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilerin okuldaki herhangi biriyle ilişki kuramadıkları tespit edilmiştir (Larson, 2009, s. 2). Karakter eğitimi programlarının bugün okulların karşı karşıya olduğu sayısız sorun üzerinde derin etkilere sahip olabileceği ve daha olumlu okul ortamı geliştirilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Battistich'den aktaran Haynes & Berkowitz, 2007).

Karakter eğitimi, kişinin entelektüel bakış açısını etkileyerek kişisel ve sosyal yönden iyi bir insan olmasına katkıda bulunur (Ryan & Bohlin, 1999, s. 8). Bununla birlikte karakter eğitimi, karakter gelişimini sağlamada ve çağdaş problemlerin engellenmesinde ümit verici bir yaklaşımdır. Bu problemler anti sosyal ve saldırgan davranışlar, suça yönelik etkinlikler, madde kullanımı, erken cinsellik ve akademik başarısızlıklardır. Geniş amaçlara odaklanan gençlerin tüm konularda olumlu yaklaşımlar geliştirmelerini sağlamaya çalışan karakter eğitimi programlarının belli bir olumsuz davranışı önlemeye yönelik programlar kadar etkili olduğu gözlenmiştir. Olumsuz davranış riskini azaltmakla birlikte karakter eğitiminin gençlerin olumlu kişilik, sosyal davranışlar ve beceriler geliştirmelerini ve demokratik toplumlarda aktif ve etkili vatandaşlar olmalarını sağladığı belirtilmektedir (Battistich, 2005, s. 1). Bu noktada okul öğrencilerin karakter gelişiminde ve değerlerin kazanılmasında önemli bir görevi üstlenmektedir (Ryan & Bohlin, 1999, s. 23). Okulda bireyin planlı ve programlı bir şekilde yetişmesi, zamanla planlı ve programlı bir toplum yaratılması anlamına gelir. Bu yönden yaklaşıldığında, okulun iyi bir toplum oluşturmak için bireyler üzerinde bir atölye olarak görülebileceği belirtilmektedir (Varış, 1981, s. 14).

Karakter eğitimi, tüm kültürlerde büyük oranda onaylanan ve kabul edilen temel etik ve değerleri beslemek ve geliştirmek için çocuk ve gençler üzerinde gerçekleştirilen kasıtlı bir çabadır. Karakter eğitiminin etkili olabilmesi için, okuldaki tüm paydaşları içermesi ve okul iklimine ve müfredatına nüfuz etmesi gerektiği belirtilmektedir. Karakter eğitimi, olumlu okul kültürü, ahlaki eğitim, adil topluluklar, sosyal-duygusal öğrenme, çocuk ve gençlerin olumlu gelişimi, yurttaşlık eğitimi gibi çok çeşitli kavramları içerir. Tüm bu yaklaşımlar gençlerin akademik, sosyal, duygusal ve etik gelişimini destekler ve gençlerin sorumluluk sahibi, ilgili ve topluma katkıda bulunan vatandaşlar olmalarına yardımcı olur. Bu şekilde tasarlanan karakter eğitimi, öğrencilerin adalet, çalışkanlık, merhamet, saygı, cesaret gibi

önemli insani nitelikleri geliştirmelerine ve bu insani niteliklerin kişinin yaşamında neden önemli olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır. Yeni neslin gelişiminin ve eğitiminin merkezinde temelde demokratik bir toplumun başarısına yol açan karakter inşasının yer aldığı belirtilmektedir. Daha geniş bir şekilde açıklanacak olursa, karakter eğitimi ahlaki erdemleri (dürüstlük, şefkat, empati ve güvenilirlik) ve performans erdemlerini (çaba, çalışkanlık ve sebat) teşvik etmekle ilgili olduğu ifade edilebilir (Singh, 2019, s. 2).

2.4.3. Karakter Eğitiminde Ailenin Rolü

Aile bireyin ilk yaşantılarının gerçekleştiği ve uzun hayat yolculuğunun başladığı ilk duraktır. Aile birey için yalnızca fiziksel ihtiyaçların değil, aynı zamanda sosyal duygusal ve psikolojik ihtiyaçların karşılandığı temel kaynaktır. Çocuğun beslendiği temel kaynak ailesi olduğundan dolayı ailenin sahip olduğu olumlu özellikler doğal olarak çocuğa da yansıyacaktır. Çocuğu ve toplumu besleyen bir kurum olarak aile ilk deneyimlerin, bilgilerin ve öğrenmelerin gerçekleştiği yerdir. Çocuklar aile içinde ilk becerilerini, ilk konuşmalarını, ilk taklitlerini ve ilk değerlerini kazanırlar. Kazanılan bu değer ve becerilerde ise çocuğu en çok etkileyen kişiler anne ve babalarıdır. Bundan dolayı anne babaların çocuklarına duygu, düşünce ve davranışlarıyla iyi birer model olmaları gerekmektedir (Sapsağlam, 2016, s. 61). Çünkü anne babanın evdeki davranışları, çocuklar tarafından taklit edilmekte ve çocukluktan yetişkinliğe kadar çocuğun hafızasına kaydedilen bir örnek haline gelmektedir (Utomo & Alawiyah, 2022, s. 2).

Sağlam ve köklü eğitimin temeli, kişiye iyi ve gerekli alışkanlıklar kazandırmakla atılır. Kişiye bu sağlam temelleri atmanın en uygun zamanı ise erken çocukluk yıllarıdır. Bu yıllarda iyi bir eğitimin temelleri atılmamışsa, ilerleyen zamanlarda uygulanacak eğitimden olumlu sonuçlar elde etmenin güçleşeceği belirtilmektedir. Bu nedenle çocukları iyi davranışlara alıştırmak ve onları topluma yararlı birer insan olarak yetiştirmek için eğitim öğretim sürecine çok küçük yaşlarda başlanması gerekmektedir. Alışkanlıkların oluşmasında aile, okul ve çevrenin etkisi büyüktür. Aile çocuğun ilk ve en etkin eğitim ocağı olarak nitelendirilebilir (Girişken, 2010, s. 141). Birey doğumuyla birlikte toplumun en küçük birimi olan bu eğitim ocağının doğal üyesi haline gelir. Kişi olumlu veya olumsuz davranış, tutum ve alışkanlıklarının birçoğunun temelini ailede edinir. Çocuk anne ve babasından ilk eğitimini alır ve ilerleyen yıllarda çocuğun davranışlarına anne babasından aldığı eğitim yön vermektedir. Toplumun ve çevresindeki diğer insanların çocuğun davranış,

tutum ve alışkanlıkları üzerindeki etkisi aileden sonra gelmektedir. Çocuğun ailesine ve topluma uyum sağlamasında, çocuğun ilerleyen zamanlarda sosyal çevrelerde kazanacağı değerlerin temelinin atılmasında anne ve babanın çocuğuna karşı göstermiş olduğu tutum ve davranışlar son derece önemlidir (Gökçek, 2007, s. 37). Karakter özelliklerinin birçoğunun temelinin aile aracılığıyla atıldığı belirtilmektedir (Kasapoğlu, 2022, s. 44).

Karakter eğitiminde aile temel noktalardan biridir. Aileler içinde yetişen çocuklar okula gittiğinde burada edindiği bilginin yanında evde öğrendiği olumlu veya olumsuz davranışları okulda arkadaşları ile paylaşmaktadır. Sokakta veya sosyal ortamlarda yine her biri bir aile içinde yetişen bireyler birbirleri ile etkileşim kurmaktadır. Aile içinde çocukların doğru, iyi ahlaklı, erdemli, değerli, karakterli, vicdanlı, adaletli vb. olumlu özellikleri kazandıklarında sosyal çevrede ve okulda olumsuz davranışlarda azalma meydana geldiği belirtilmektedir (Ulusoy, 2021, s. 161). Toplumdaki kuralların içselleştirilmesinde ve toplumun geneline yayılmasında, bununla birlikte bu kuralların gelecek kuşaklara aktarılmasında ailenin işlevinin önemli olduğu düşünülmektedir (Özensel, 2003, s. 219).

Küçük çocukların neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair inançları geleneksel olarak ailelerinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu noktada karakter eğitiminin ailede başladığı söylenebilir. Anne babaları çocukların ilk öğretmenleridir ve bu durum çocuklar okula başladığında da değişmez. Çocuklar okula başlarken öğretmenler, ebeveynler ve okul yöneticileriyle etkileşim kurarak zihinlerini, tutumlarını ve davranışlarını şekillendirme sürecine katılmış olurlar. Çocuklar okula başlamadan kendi kimliklerini ve doğru yanlış hakkındaki inanışlarının birçoğunu geliştirmiş olurlar (Brannon, 2008, s.62).

Karakter eğitimi programlarının öğrencilerin başarısı (Benninga, Berkowitz, Kuehn & Smith, 2003, s. 26), sınıf davranışları ve uzun süreli test puanları (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004) üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Ayrıca ortaokul ve lise öğrencilerinde okul başarısızlığı ile ilişkili risk faktörlerinin azalmasına neden olurlar (Hawkins, Guo, Hill, Battin-Pearson & Abbott, 2001). Karakter eğitiminin öğrenciler üzerindeki bu olumlu etkileri ebeveynleri sürece dahil olduğunda, daha çok gözlenmektedir. Araştırmacılar, ebeveynlerin eğitim sürecine katılımının öğrencilerin okuldaki başarısı için gerekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Bryant, Peisner-Feinberg & Miller-Johnson 2000, s. 8). Karakter eğitim sürecine ebeveynin katılımının, öğrencilerin akademik başarısının yüksek olması (Fan & Chen, 2001), ev ödevleri hakkında daha olumlu düşünmesi ve kendi yeterliklerine ilişkin olumlu tutumlara sahip olmasıyla (Hoover-Dempsey vd., 2001) ilişkilendirildiği görülmektedir.

Değer aktarımının, ahlak eğitiminin doğal ve en etkili yöntemi olarak, ailenin önem verdiği değerleri yaşayarak ve davranış olarak sergileyerek çocuklarına iyi örnek ve rol model olmaları gerektiği belirtilmektedir. Çocuğun karakter gelişiminde okul dışındaki en önemli etken ailelerdir. Karakter eğitiminin uzun vadede başarılı olabilmesi için ailelerin öğrencilerin ihtiyaçlarını ve sağlıklı karakter gelişimlerini sağlama konusunda okullarla birlikte çalışmaları gerekmektedir (Kasapoğlu, 2022, s. 45). Günümüzde çocuk merkezli eğitim yaklaşımları, çocuğun eğitim hayatının doğumla birlikte başladığını esas aldığından dolayı, anne babanın da çocuğuyla birlikte eğitime katılmasının son derece önemli olduğunu belirtmektedirler (Tezel Şahin & Özyürek, 2011). Karakter eğitiminde başarı elde etmenin aile ile iş birliği yapılmasına bağlı olduğuna vurgu yapılmaktadır. Anne ve babayı karakter eğitimi bağlamında yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirmek, onların konuya ilişkin görüşlerini almak, katkısını sağlamak kazandırılmak istenen değerlerin içselleştirilmesini sağlaması bakımından önemli görülmektedir (Alpöge, 2011).

Çocukların ev içerisinde ebeveynleri ile yaşadıkları olumlu veya olumsuz deneyimlere bağlı olarak geliştirdikleri tutum ve davranışları gelecekteki yaşamları üzerinde de etkili olduğu belirtilmektedir. Erikson çocuğun yaşamının ilk yıllarında kazandığı temel güven duygusuyla ilerleyen yıllardaki okul başarısı arasında bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bundan dolayı yetiştiği ev ortamında ebeveynleri ile olumlu ilişkiler kurabilen çocuk temel güven duygusunu kazandığı için okulun kendisine sunduğu yeni öğrenme fırsatlarını korkmadan değerlendirebilme olanağına sahip olmaktadır (Özyurt & Girgin, 2000, s. 51). Okul başarısının yanında anne ve babaları tarafından ilgi gösterilerek sevgi gereksinimi karşılanan ve böylelikle güven duygusunu kazanan çocukların, zaman içerisinde ebeveynlerinin ahlaki değerlerini benimseyerek içselleştirebilecekleri yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (Koshanska, Aksan & Koenig, 1995). Anne babalar çocuklarının kendi değer yargılarını benimsemelerini istese de çocuklarına kendileri için önemli olduğunu düşündüğü bazı değerleri aktarırken onları empoze etmemeli, zorlamamalı, baskı altına almamalı, çocuklarının duygu ve düşüncelerine saygı göstermelidir. Çocuklara duyulan sevgi ve saygı ile onları kendilerine özgü bir değerler sistemi oluşturmaya teşvik etmelidir. Aileler çocuklarına değer sistemi kazandırma süreçlerinde çocukların kendi değerlerini seçme konusunda özgür davranmalarına katkıda bulunmaları gerektiği belirtilmektedir (Tezcan, 2018, s. 44).

Aileyi çocuğun ahlak eğitiminde önemli hale getiren etkenlerden biri de ebeveyn-çocuk ilişkisinin eğitici ilişkiler dahil diğer tüm ilişkilerden büyük oranda farklılık göstermesi ile

ilişkili olduğu belirtilmektedir (Meydan, 2012, s. 57). Lickona (1991) bu konuda ailenin üç farklı yönüne işaret etmektedir. İlk olarak ailenin çocuk ile olan ilişkisi çocuğun yaşam sürecinde kurduğu ya da kuracağı diğer ilişki biçimlerinden daha istikrarlıdır ve süreklilik gösterir. Çocuklar eğitim öğretim sürecinde birçok öğretmen değiştirirken çoğunlukla bu sürece tek bir aileyle devam ederler. İkinci olarak ailenin çocukla olan ilişkisi güven, sevgi, kabul edilme, değer verme ve önemsenme gibi temel duygulara dayandığı için çocuğu daha derinden etkiler. Bu ilişki biçimi diğer eğitici ortamlarda nadiren bulunur ve çocukla bu ortamlarda kurulan ilişki belli bir düzeye kadar gerçekleştirilebilir. Son olarak aile, ahlaki değerleri hayatın anlamına ve ahlaki hayat sürmeyi tercih etmenin nedenlerine dair daha geniş bir yaşam perspektifinin parçası olarak aktarır. Böylelikle ailede kazanılan erdemlerin ve olumlu karakter özelliklerinin kişiyi daha derinden etkileyen içselleştirilmiş erdemler ve karakter özellikleri olması beklenir.

Çocuğun kişiliğini ve karakterini geliştirme sürecinde ailenin çabaları ve oynadığı rol çok önemlidir. Eğitimli, duyarlı ve şefkatli anne babaların çocuklara yaklaşımı çocuklara sosyokültürel değerleri kazandırmada ve onları sağlıklı bireyler olarak hayata hazırlamada son derece önemli bir faktördür. Aile insan ihtiyaçlarını, özellikle de çocuğun karakterinin gelişmesi ve böylelikle toplumun gelişmesi için gerekli olan ihtiyaçları karşılayabilen bir kurum olarak görülmektedir. Ailenin çocuğun gelişimi üzerindeki rolü Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisiyle ilişkilendirilerek belirtilecek olursa, çocuğun ihtiyaçlarını hem fiziksel hem biyolojik hem de sosyopsikolojik olarak karşılayabilen ilk kurumun aile olduğu söylenebilir (Hasanah & Deiniatur, 2020, s. 34).

Ailenin karakter ve ahlak eğitimindeki rolüne ilişkin Rawls (1999)'ın ifade ettiği ahlak gelişiminin üç psikolojik yasası dikkat çekicidir. Rawls (1999) birinci yasada; aile kurumunun adil olduğunda, anne babaların çocuklarını koşulsuz olarak sevdiğinde ve bu sevgilerini onların iyiliğini gözeterek yansıttığında, çocukların kendilerine duyulan bu sevgiyi görerek anne babalarını sevdiklerini belirtmiştir. Rawls ikinci yasada; bir insanın ortak duygu kabiliyetinin birinci yasaya uygun şekilde bağlanmalar yoluyla gerçekleştirildiğini ve sosyal düzenlemenin hem adil olduğunu hem de toplum tarafından o şekilde algılandığı düşünüldüğünde, insanların dostane duygu ve başkalarına karşı güven geliştirdiğini ifade etmiştir. Böylece insanların yükümlülüklerini iyi niyetle yerine getirmeye ve davranışlarının ideallerine uygun yaşamaya gayret ettiğine vurgu yapmıştır. Rawls üçüncü yasada; bir insanın ortak duygu kabiliyetinin ilk iki yasaya uygun şekilde bağlanmalar yoluyla gerçekleştirildiğini ve toplum kurumlarının adil olduğunu ve herkesçe

de öyle bilindiği düşünülürse, bu insan kendisi ve alaka gösterdiği kimselerin bu düzenlemelerden yarar sağladığını düşündüğü ölçüde adalet duygusu kazandığını belirtmiştir.

Ahlaki hedefleri gerçekleştirebilmiş olan topluluklar sevgi, ilgi, güven, adalet ve ortak hedef temelleri üzerine inşa edildikleri belirtilmektedir. Çocuklar sevgi dolu aileler ve bu özellikleri taşıyan topluluklar aracılığıyla büyük topluma geçiş yaparken, başkalarıyla çeşitli bağlar kurabilme yeteneklerinde çift taraflı bir genişleme meydana gelmektedir. Ebeveynin sevgisi, topluluk üyelerine karşı dostluk ve güven, yabancılara karşı nezaket, yurttaşlarla özdeşleşme ve onlarla ilgilenme gibi duygu ve bağlılıkların nesnesi ve yararlanıcısı olmanın bir karşılığı olarak söz konusu bağlılıkların çerçevesi genişler. Bu bağlılıkların ifadesine aracılık eden ve onları düzenleyen ahlaki anlayışların da aynı şekilde geliştiği ifade edilmektedir (Strike, 2019, s. 143).

2.4.4. Karakter Eğitiminde Okulun Rolü

İnsan hayatının diğer yönleri gibi ahlak ve karakter eğitiminin de görülen ve görülmeyen tarafları vardır. Dışarıdan bakarak değerlendirildiğinde başkalarıyla iyi geçinmeyi ifade eden ahlak, içeriden bakıldığında kişinin kendisiyle iyi geçinmesi demektir. Başka bir ifadeyle ahlak ve karakter eğitimi hem sosyal denetimin hem de kendini gerçekleştirmenin zorunlu bir parçasıdır. Felsefeciler, anne babalar ve eğitimciler de dahil olmak üzere toplumun çoğunluğu tarafından ahlakın bu iki işlevinin birbirini desteklediği düşünülür ve toplum için iyi olanın çocuklar için de iyi olduğu veya çocuklar için iyi olanın toplum için de iyi olduğu varsayılır (Wren, 2019, s. 12).

Tarih boyunca değişim göstermiş olan toplum yapıları günümüzde de bu özelliğini sürdürmektedir. Hatta toplumlar tarihi süreç içinde en hızlı değişimlerini 1990'lardan sonra bilgisayar ve internet gibi teknolojilerin sosyal hayatta kullanılmaya başlaması ile birlikte yaşamıştır. Değişen toplum ve aile yapısı ile birlikte, çoğu ailede öğretilemeyen ahlak ve değerlerin okullar tarafından öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. İnsanların iyi ve kötüyü ayırt edebilmeleri, diğer bir ifadeyle ahlaki yargılarının gelişiminde eğitimin önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (Ulusoy, 2007, 2021). Bu eğitim öğretim faaliyetleri ise okullar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Okullar, sadece akademik bilgilerin çocuklara verildiği kurumlar olarak düşünülmemelidir (Witherspoon, 2007, s. 9). Çünkü okulların aynı zamanda, bir toplumun kendi kültürünce değerli görülen anlayış ve tutumları çocuklara

kazandırarak onların bu yönde gelişimine destek olmak amacıyla tasarlandığı belirtilmektedir (Katılmış, 2010, s. 85).

Öğrenciler okulda önemli miktarda zaman geçirdikleri için okul, temel değerler haline gelen sağlıklı tutumları ve eylemleri açıklamak ve güçlendirmek için bir fırsat yaratır. Medeniyetler sahip oldukları değerleri yeni nesillere aktarabilirlerse varlıklarını sürdürebilmeleri mümkün olmaktadır. Bu da karakter eğitiminin netliğini ve geç kalınmaması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ailede istenilen düzeyde karakter eğitimi alamayan ya da çok az düzeyde ahlak eğitimi alabilen ve bir program dahilinde aktarılan değer odaklı etkilerden uzak milyonlarca çocuk için okulun ahlak ve karakter eğitimi sorumluluğunu yüklenmesi kritik bir öneme sahiptir (Ekşi, 2003). Ailede olduğu gibi okul hayatında da değerlerin eğitim yaşantılarının bir parçası haline getirilerek verilmesi en uygun olan yoldur. Bireye kazandırılmak istenen değerlerin, bütün okul çatısı altında kabul gören, benimsenen ve yaşanan değerler olması, bunların sosyal öğrenme yoluyla ve doğal bir süreçte edinilmesini kolaylaştıracaktır. Değerlerin gelişiminde okulun öğrencilerin üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Özellikle de bu okulların öğrenci katılımını önemseyen, sorumlu bir şekilde davranmayı teşvik eden, düzenli bir okul görüntüsü veren ve dürüst bir şekilde uygulanan açık kurallara sahip oldukları belirtilmektedir (Hökelekli & Gündüz, 2007).

Brannon (2008) öğretmenlerin görüşünü alarak öğrencilerinin karakterini ve okul topluluklarının iklimini olumlu yönde etkilemek için dikkate alınması gereken beş ana unsur belirlemiştir. Bu unsurlar maddeler halinde aşağıda belirtilmektedir.

- Topluluğa ulaşmak için belirli zaman aralıklarında ebeveyn eğitimleri düzenlenebilir. Bu toplantılar ebeveyn, öğretmen ve çocukların evde ve okulda aynı dili konuşmalarını ve aynı beklentileri paylaşmalarını sağlar,
- Öğretmene karakter eğitiminde kullanması için materyal desteği sağlanabilir. Bu konuda çok fazla sayıda materyal veya program olmakla birlikte öğretmenler ve öğrenciler kendi eğitim programları için materyal ve program tasarlayabilirler,
- Karakter eğitimi için her gün ya da haftada birkaç gün olacak şekilde planlamalar yapılabilir,
- Tüm okul tarafından paylaşılan üzerinde herkesin anlaştığı karakter ve değerlerle ilgili tutarlı beklentiler oluşturulabilir,
- Öğretmenlerin çocuğu sadece akademik anlamda değil, bir bütün olarak geliştirme çabaları desteklenebilir.

Okulların, akademik olarak öğrencilerin ihtiyacı olan bilgileri ve toplumun kabul ettiği değerleri öğreterek eğitimi ahlaki ve sosyal açıdan daha anlamlı hale getirme gibi bir potansiyeli vardır (Nucci, 2001, s. 168). Okullar kendilerinde var olan bu potansiyeli kullanarak karakterlerini geliştirebilecekleri ortamları çocuklara sunmak gibi bir görevle karşı karşıyadır (Elians, Parker & Kash, 2008, s. 263). Bununla birlikte okulların toplumsal sağlığa destek veren, öğrencilerin çeşitli becerileri, motivasyonu, öz denetimi ve değerleri kazanabilecekleri yerler olması gerekir. Çünkü ifade edilen kavramlar karakter eğitiminin ele aldığı konulardır. Karakter eğitimi açısından destekleyici okul ortamında öğrencilerin bazı duygusal ve psikolojik gereksinimleri (kendi yeteneklerine güvenme, toplumda bir yerinin olduğunu düşünme) karşılanmaktadır. Böylelikle öğrenciler okulun değerlerine sahip çıkarak kendilerini okulun bir parçası gibi hissetmek isterler. Dolayısıyla öğrencilerin olumlu davranışlarını ve demokratik vatandaşlar olma motivasyonlarını okulda kazanabilecekleri ifade edilebilir (Battistich, 2005, s. 6).

Karakter eğitimi öğrencilerin belirli değerleri kazanması için uygulanan bir eğitimdir. Genellikle programa alınacak değerlerin hangi değerler olacağı konusunda tartışmaların yaşanması beklenen bir durumdur. Bu tür tartışmalar aynı zamanda karakter eğitiminin uygulanmasını olumsuz etkileyebilir. Sonuçta karakter eğitiminde hangi değerlerin yer alacağı konusu çok önemli bir sorun haline gelebilir. Okulların böyle bir sorunla karşı karşıya kalmaması için değerler belirlenirken toplumun hassasiyetlerine dikkat etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okullar karakter eğitiminde temel değerleri belirlerken aileler ve toplumsal kurumlarla iş birliği halinde olmalıdır. Bu şekilde bir uygulama ile okullar öğretilecek olan değerler konusunda gelecek olan eleştirilerin de önünü kapamış olur (Ekşi, 2003, s. 85).

Karakter eğitimi, olumlu okul kültürü, ahlaki eğitim, adil topluluklar, duyarlı okul toplulukları, sosyal-duygusal becerileri öğrenme, olumlu gençlik gelişimi, yurttaşlık eğitimi ve çeşitli kavramları içermektedir. Bu yaklaşımların tümü, gençlerin entelektüel, sosyal, duygusal ve etik gelişimini teşvik eder ve gençlerin sorumlu, ilgili ve topluma katkıda bulunan vatandaşlar olmalarına yardımcı olma taahhüdünü paylaşır. İyi bir yönetici, okulu için karakter eğitiminin tasarlanması ve uygulanmasına tüm toplumun katılımını sağlamalı ve karakter eğitimini eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası haline getirmelidir. Etkili olması için, karakter eğitiminin bir okul topluluğundaki tüm paydaşları içermesi ve okul iklimine ve programına nüfuz etmesi gerekir (Kasapoğlu, 2022, s.47). Bu görüşle paralel olarak

Lickona (1991) karakter eğitiminde tüm okulu kapsayan stratejileri şu şekilde belirtmektedir:

- Okul ve rehber öğretmenler öğrencilere ders harici de gereken ilgiyi göstermelidir.
- Yöneticinin olumlu tutumu, akılcı bir disiplin anlayışı, okulun geneline yansıyan bir topluluk bilinci ile okulda pozitif ahlaki kültür oluşturulmalıdır.
- Aileler ve sosyal çevre karakter eğitiminden ayrı düşünülemeyeceği için sürece dahil edilmelidir.

Öğrencilerde dengeli bir kişilik oluşturmak karakter ve değerler eğitiminin amaçlarından biridir. Bu amaç gerçekleşmeden diğer amaçlara ulaşmanın bir anlamı olmayacağı için bu amacın eğitimin de temel amacı olduğu ifade edilmektedir. Okullardaki karakter eğitiminin bir diğer amacı ise tüm öğrencileri ilgi ve becerilerine uygun bir şekilde yetiştirerek gelecekteki yaşamına ve üst öğrenime hazırlamak, aynı zamanda tüm öğrencilerin "iyi insan", "iyi vatandaş" olmalarını sağlamak için gerekli olan bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıkları kazandırarak, onları kendi ahlak anlayışıyla uyumlu bir şekilde yetiştirmektir (Aydın & Gürler, 2012).

Okulun üstlendiği önemli görevlerden biri öğrencilerin karakter gelişimini sağlamak ve onlara değerleri kazandırmaktır (Ryan & Bohlin, 1999, s. 23). Okul süreci başlayan öğrencilerde ilk günden itibaren ahlaki davranış ve değerler kendini hissettirir. Öğrencilerin okulda uyması gereken kurallar başta olmak üzere, birlikte yaşama, başkalarının haklarına karşı sorumluluklar ve yapılması gereken görevler hem ailelere hem de öğrencilere aktarılır (Ulusoy, 2021, s. 183). Böylelikle okullar değerleri çocuklara ve gençlere aktararak sağlıklı bir toplum oluşmasına imkân tanımaktadır. Okul aynı zamanda toplumsal anlayış ile bireyselliğin birleştirdiği bir kurum olarak ortaya çıkmaktadır (Dewey, 2008, s. 23). Okul, sosyal bir varlık olan insanın içinde bulunduğu topluma aidiyet duygusu geliştirebilmesi için bu sürece destek olan bir kurumdur (Gültekin, 2007). Okullardan beklenen teknoloji çağının getirmiş olduğu olumsuzluklar karşısında çocukların ve gençlerin toplumsal davranışlarını, karakterlerini ve değerlerini toplumun arzu ettiği şekilde etkileyebilmeleridir. Okulların yeni neslin karakterinin sağlıklı bir şekilde oluşumuna ve böylece toplumun istenilen değerleri edinmesine katkı sunmak gibi bir sorumluluğu olduğu belirtilmektedir (Lickona, 1993).

2.4.5. Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Çocuğun ailede başlayan eğitim yaşantısı, sosyal çevre ve okulda devam etmektedir. Okul örgün olarak formal yollardan bilgiyi aktarır ancak çevre ve ailenin bireye aktardığı birikim ve davranışlar okulda öğrendikleri ile çelişmemelidir. İlk olarak ailede başlayan karakter ve değerler eğitimi sürecinin planlı ve programlı şekli ise ancak okullarda mümkün olabilmektedir. Bu niteliğinden dolayı bireylere değerlerin öğretilmesinde en önemli unsurları okul ve öğretmen oluşturur (Ulusoy, 2021, s. 182). Öğrencinin çalışma alışkanlığı kazanması, dersi sevmesi gibi olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesinin yanında, benimseyeceği değer yargıları ve tutumları açısından da öğretmenin rolü büyüktür. Öğrencinin kabul edip benimseyeceği ve uygulayacağı davranışlar bakımından ona en yakın kişi öğretmendir. Öğretmenin kişisel yönelimi, öğrenci yöneliminin önemli bir değişkeni olarak belirlenmiştir (Thompson, 1993).

Karakter eğitiminde öğretmen öğrencilerinin erdemli bir insan olması için çaba göstermektedir. Öğretmenler öğrencilere doğru ve yanlışı fark ederek davranışlarını ona göre düzenlemeyi ve ahlaki muhakemeyi öğretebilir (Lumpkin, 2008, s. 49). Öğretmenin bunları başarabilmesi için akademik olarak iyi bir düzeyde olması yeterli değildir. Bir öğretmenin iyi bir öğretmen olması için sadece sınıfta otorite sahibi ve liderlik özelliklerine haiz olması da yeterli değildir, duygusal yönden de öğrenciye yakın olmalıdır (Ulusoy, 2021, s. 205). Söz konusu iyi öğretmen niteliklerine sahip olunması için gereken koşullardan birisi kuşkusuz öğretmen eğitimidir. Karakter eğitimi konusunda araştırmalar yapan Davidson (2005) öğretmenlere verilen eğitimin karakter eğitimi açısından yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bundan dolayı öğretmenlere; grup bilinci oluşturma, iş birlikli öğrenme, demokratik eğitim, sınıf yönetimi, pozitif sınıf iklimi oluşturma, programlarında karakter ve değerler eğitimine yer verme konularında eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü karakter eğitiminin büyük oranda bu niteliklere haiz öğretmenlerin çabalarıyla başarıya ulaşacağı ifade edilmektedir (Davidson, 2005, s. 241).

Çocukları yetişkin olarak ahlaki sorumluluklarına hazırlamak, eğitim sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Öğretmenler, öğrencilerde ahlaki olgunluğun geliştirilmesinde önemli bir rol oynarlar. Bu nedenle öğretmen yetiştiren okulların, öğretmen adaylarının sınıfta nasıl bir ahlaki müfredat oluşturacaklarını anlamalarına yardımcı olma yükümlülüğü olduğu belirtilmektedir. Öğretmen yetiştiren okullardaki eğitimin içeriğinin akademik içerik ve pedagojik becerilerden çok daha fazlasını içermesi gerektiği savunulmaktadır (Ryan, 1988, s. 18). Bu nedenle öğretmenlerin, öğretmen eğitimi programları aracılığıyla karakter, değer

ahlak eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip eğitimciler olarak hazırlanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Böylelikle eğitimin toplumun geneline yansıyan işlevsel özellikte ahlaki konuları ele alma sorumluluğunu üstlenebileceği savunulmaktadır (Grant, 1989; Ryan, 1988). Ayrıca eğitimin her kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ahlaki rol modeller olduğunun bilinciyle hareket etmesi ve öğrencilere ahlaki gelişimi teşvik etme sorumluluğunu ciddiye alması gerektiği vurgulanmaktadır (Antes & Nardini, 1994).

Öğretmenlerin, davranışlarıyla ve değerleri doğru şekilde yansıtmasıyla iyi bir model olmaları, sosyal, duygusal ve ahlaki olarak olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaları, karakter eğitimindeki amaçlar doğrultusunda çocuklara farklı uygulamalar yaptırmaları önemli görülmektedir. Çünkü yeni neslin toplumda benimsenen değerleri edinerek topluma uyum sağlamasının karakter eğitimi konusunda yeterliliğe sahip öğretmenlerin çabalarıyla mümkün olabileceği ifade edilmektedir (Yıldırım, 2007). Öğretmenin kişiliği, sınıf yönetimindeki bilgi ve beceri düzeyi de karakter eğitiminin hedefine ulaşması açısından önemli görülmektedir. Söz konusu iki değişkenin öğrencilerin sınıf içi davranış problemlerinin azalmasında veya çoğalmasında önemli etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin, sınıftaki öğrencilerin sürekli sessiz olmalarını, çok düzenli olmalarını, bir konu üzerinde uzun süre dikkatlerini canlı tutmalarını, emirlere koşulsuz olarak uymalarını istemeleri onların psikolojilerini olumsuz etkileyerek davranış sorunlarının oluşmasına neden olabileceği belirtilmektedir (Baloğlu, 2001, s. 135). Bu nedenle öğretmenler bir taraftan öğrencilerin ruhsal gelişmelerine destek olmak, diğer yandan da onları içinde yaşadıkları toplumun ihtiyaçlarına ve ekonomik şartlarına göre yetiştirmek durumunda olduklarını unutmamalıdırlar (Kılınç, 1997, s. 2)

Günümüzde öğretmenlerin sadece bilgi aktaran kişi konumuyla anılmaması aksine öğrencinin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde ilerleme sağlamak için onunla daha yakından ilgilenmesi gerekmektedir (Ulusoy, 2021, s. 200). Bununla birlikte sınıfta öğrencinin yaşamını doğrudan etkileyen bir birey olması sebebiyle karakter eğitiminde öğretmenin kişiliği de son derece önemlidir. Sınıfta öğretmen ödül verme, benimseme, saygılı olma, tutarlı olma, adaletli davranma, öğrencilere ilgi gösterme, kendi kültürünün dilini iyi kullanma, kararlı olma, esneklik, yaptığı işe kendini adama, örnek olma gibi öğrenciyi etkileyebilecek çeşitli davranışlar sergileyebilir (Lemlech, 1988, s. 6). Bu nedenle karakter eğitiminde eğitim programının hedefine ulaşabilmesi için, programın içeriği kadar öğretmenin kendi davranış, tutum ve yaklaşımının da önemli olduğu unutulmamalıdır.

Ataç (2003) iyi bir öğretmeni; anlayışlı, öğrencilerle etkili iletişim kurabilen, hem öğrenciyi hem ailesini iyi tanıyan, aynı zamanda kendisini tanıyan, bilgili, iyi niyetli, görev yaptığı yerin sosyal ve kültürel özelliklerini bilen, öğrencilerde merak uyandıran, olumlu rol model olan, derslerinde öykü, şiir, anı gibi farklı yöntem ve teknikleri kullanan, sürekli olarak bilgilerini güncelleyen, öğrencilerine yeni fikirler, idealler ve araştırma alanları sunan, öğrencilerinde gerekli olan motivasyonu sağlayan kişidir şeklinde betimlemiştir (s. 53). Belirtilen öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin arasında diğer tüm niteliklerin yanında görev yaptığı yerin sosyal ve kültürel özelliklerini, öğrencinin eğitiminde etkisi olabilecek çevre koşullarını tanıma da bulunmaktadır (Ekşi & Ersoy, 2022, s. 165). Öğretmen öğrenciyle doğrudan ilişkili olan ifade edilen faktörleri tanırsa öğrenciyle kurduğu iletişimin niteliği bundan olumlu etkilenecektir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin niteliğinin hem sınıf yönetimi hem de öğrenme bakımından olumlu sonuçlar doğurması beklenir. Öğretmenin sınıfta olumlu bir hava yaratması ve öğrencilerle iyi bir iletişim sağlaması öğrencilerin derse etkin katılımına katkıda bulunması beklenir. Öğretmeni ile olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrencilerin olumlu davranışları artırdığı gözlenmiştir (Hoşgörür, 2003, s. 78).

Lickona (1993) karakter eğitiminde çağdaş yaklaşımı benimseyen öğretmenler için sınıf içindeki uygulamalara yönelik olarak şu önerilerde bulunmaktadır:

- Öğrencilere sevgi ve saygısını göstermeli, olumlu sosyal davranışları desteklemeli, olumsuz davranışları tüm sınıfın katılacağı tartışmalar yoluyla gidermeye çalışmalıdır,
- Ahlaki bir topluluk oluşturmak için gayret etmelidir. Bunun için öğrencilerin birbirlerine saygı duymaları ve değer vermeleri için gerekli ortamı oluşturmalı, herkesin gruba karşı kendisini sorumlu hissetmesini sağlamalıdır,
- Öğrencilerin başkalarına saygı göstermesini desteklemek ve kurallara gönüllü bir şekilde uymasını sağlamak için fırsatlar oluşturmalıdır,
- Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalı ve öğrencilerin bu ortamda karar alma süreçlerine katılımı sağlanmalıdır,
- Programda yer alan değerlerin kazandırılmasına önem verilmelidir,

- Başkalarıyla ortak bir amaç doğrultusunda çalışma, farklı bakış açıları kazandırma ve diğer insanların başarılarını takdir etmeyi öğretmek için işbirlikçi öğrenmeyi kullanmalıdır,
- Öğrencilerin çalışma azmi, motivasyonu ve olumlu davranışları takdir edilmelidir,
- Araştırma, okuma, tartışma gibi yöntemlerle ahlaki düşünce desteklenmelidir,
- Çatışma çözme teknikleri öğretilmelidir.

Sonuç olarak, karakter eğitimi programının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yerine getirmesi gereken bazı sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin, öğrenci, ebeveyn ve meslektaşları ile olumlu iletişim kurmaları bu sorumlulukların gereği olarak, gerçekleştirilmesi gereken davranışlardır. Öğretmenin ifade edilen sorumlu olduğu davranışları gerçekleştirmesi karakter eğitiminin başarısı için çok önemlidir. Bu bağlamda karakter eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşmak için, öğretmenlerin bilinçli olmaları, diğer öğretmen arkadaşlarına saygı göstermeleri, çalıştıkları okula karşı aidiyet duygusu geliştirmeleri, davranışlarıyla olumlu rol modeller olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Wynne'den aktaran Katılmış, 2010, s. 100). Bununla birlikte program kapsamı içinde toplumdaki ahlâkî durumlarla ilgili düşünme uygulamalarına fırsat vermek, etik açıdan olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak ve öğrencilere sınıf dışında da karakter eğitimine yönelik uygulama yapma olanağı sağlamak öğretmenlerden beklenen sorumluluklar arasında gösterilmektedir (Milson & Ekşi, 2003, s. 101).

2.4.6. Karakter Eğitiminde Çevrenin Rolü

Karakter gelişim süreci ilk olarak ailede başlar ve bu süreci olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen pek çok faktör vardır. Başta okul olmak üzere öğrencinin içinde yaşadığı sosyal çevrenin karakter gelişimi üzerinde doğrudan öğretim yöntemlerinden daha fazla etkili olduğu ifade edilmektedir (Leming'den aktaran Ekşi & Katılmış, 2022, s. 210). Çocukların yaşamları ne sadece ailede ne de sadece okulda devam eder. Çocuklar yaşamlarının ilk dönemlerinde aileden, okuldan ve çevreden etkilenirler. Çocuklar özellikle okula başladıktan sonra çevreleri de genişlemeye başlar. Aile dışında, sokakta okulda gördükleri de onların karakter gelişimleri üzerinde etkili olmaya başlar (Sağlam, 2022, s. 35). Bununla birlikte günümüzde çocuğun değer anlayışı üzerinde etkili olan ve bu değer anlayışı üzerinde olumsuz etkiye sahip faktörlerin çeşitliliği önemli derecede artmıştır. Karakter ve değer

eğitimine başta okul olmak üzere akran grupları, sivil toplum örgütleri, kitle iletişim araçları, dini kurumlar, gönüllü kuruluşlar, gençliğe hizmet veren kişi, grup veya kurumlar gibi çok çeşitli etmenin katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Hökelekli, 2011).

2018 yılında "Öğretim Programlarındaki Değerler" başlığı altında yapılan yenilikler ve beklentiler, karakter ve değer eğitiminin en önemli iki paydaşı olan okul ve ailenin rollerinde birtakım değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Daha önceleri ailede edinilen değerler okulda örtük program aracılığıyla şekillenebiliyorken, günümüzde küçülen dünyada sosyal çevre oldukça geniş ve etkili bir rol üstlenmeye başlamıştır. Yeni nesil dünyadaki tüm değişimleri çok daha önce fark edip bu değişimlerden daha çabuk etkilenmektedirler. Bu nedenle bireylerin hayatlarına ve dolayısıyla toplumların geleceğine yön verecek olan karakter ve değer eğitimi tesadüflere bırakılamayacak kadar önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı karakter ve değer eğitiminde okul ve aile kadar önemli hatta zaman zaman çok daha fazla etkiye sahip olan çevrenin rolünün asla göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ekşi & Katılmış, 2022, s. 211).

İçinde bulunulan çevre insanı birçok yönden etkiler. Bu etkilerden birisi öğrenme yoluyla gerçekleşir. Sosyal öğrenme kuramını savunan görüşe göre, çocuğun çevresinde gördüğü model davranışlara bakarak çocukların davranışlarının açıklanabileceği belirtilmektedir. Sürekli kötü söz söyleyen, saldırgan bir adamın oğlunun kötü söz söyleyen ve saldırgan olması şaşırtıcı olmayacaktır. En stresli durumlarda bile soğukkanlılığını koruyan ve sorunlara daha sakin yaklaşan başka bir babanın oğlunun ise, genellikle babasından gördüğü modelin etkisi altında, stresli durumlarda soğukkanlılığını koruduğu ve problemlerini iletişim kurarak çözdüğü görülecektir (Cüceloğlu, 1991, s. 334).

Karakter eğitimini etkileyen önemli çevresel faktörlerden biri de akran gruplarıdır. Akran grupları çocuğun sosyalleşmesinde önemli etkiye sahiptir. Akran grupları benzer yaş ve statüde bulunan bireylerden oluşmaktadır. Bu gruplarda anne, baba veya diğer yetişkinler gibi çocuğun davranışlarını yönlendirecek, kontrol edecek güçte bir yetişkin bulunmamaktadır. Akran grupları; giyimleri, davranışları, saç biçimleri ile bir alt kültür oluşturmaktadırlar. Grupların her birinin kendine özgü kuralları ve değerleri vardır. Bu özelliklerinden dolayı akran grupları, çocuğun etkileşim içerisinde olduğu diğer kurum ve gruplardan ayrılmaktadır. Akran grubu içinde çocuk ve gençler farklı deneyimler yaşayarak, yeni davranış kalıpları geliştirirler. Akran gruplarında çocuk ailesinde görmediği bazı sosyal davranışları da öğrenebilir. Örneğin anne-babası otoriter tutuma sahip olan bir çocuk, akran grubunda demokratik davranışları gözlemleyebilir ve bu davranışları kazanma olanağı

bulabilir. Akran grubu içinde çocuk ve genç, model alabileceği kişilerle tanışabilir, grup normuna uymasını, gruptaki rolün gerektirdiği davranışları yapmasını öğrenir (Fidan-Erden, 1993, s. 88).

Günümüzde çocuklar kendilerini zorlayan bir sosyal çevre ile mücadele etmek durumundadır. Günden güne büyüyen ekonomik eşitsizlik, şiddet ve istismar vakalarında gözlenen artış, bireysel çıkarların her şeyin önüne geçmesi vb. durumlar bunlara örnek olarak gösterilebilir. Kendini umutsuz, çaresiz ve güçsüz hisseden çocuk ve gençler azımsanmayacak sayıdadır. Bu tür hisler ve deneyimler çocukların başkalarına güvenme, yardım etme ve kendi gelecekleri için önemli fırsatları görebilme becerilerini zayıflatır. Gençler, hazzı teşvik eden maddi bir kültürden çok kolay bir şekilde etkilenmekte ve çevrelerinde gördükleri şiddet, onları kendi acılarına ve başkalarının acılarına karşı duyarsız hale getirmektedir. Çocuklar yetişkinlerin sözleriyle davranışları arasındaki tutarsızlıkları daha çok yaşarlar. Çocuklar yetişkinlerin kendi yansımasını görebildiği aynalar olarak nitelendirilmektedir. Bu nedene insanın hem kendisini hem de sosyal, eğitimsel ve politik liderlerini, güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adalet, dürüstlük ve özen gösterme değerlerini yaşamaya karşı sorumlu tutması gerektiği belirtilmektedir (Berreth & Berman, 1997, s. 25).

2.4.7. Okul Öncesi Dönemde Karakter Eğitimi ve Önemi

Çocuğun karakterinin şekillendiği yaşamının en kritik ve en önemli dönemlerinden birisi okul öncesi dönemdir. Çocuğun bu dönemde geçirdiği yaşantılar gelecekteki yaşamı üzerinde de etkisini sürdürmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun karakter gelişimine olumlu yönde destek verilmesi son derece önemlidir. Çocuğun karakter özellikleri doğuştan getirilmez, sonradan kazanılır. İçinde bulunulan aile, toplum ve kültüre göre şekillenir (Özbey, Türkoğlu & Büyüktanır Buldur, 2014, s. 325). Bu dönemde çocuklar çevresindeki yetişkinlerle özdeşim kurarak, toplumun değerlerini kendi değerleriymiş gibi kabul etmektedirler (San-Bayhan & Artan, 2009). Toplumdaki değerleri ve normları içselleştiren çocuk, davranışlarını bu norm ve değerlere göre düzenleyerek toplumsal rolleri benimsemektedir (Uysal, 2008).

Okul öncesi dönem çocuğun yaşamının en hassas dönemidir. Bu dönemdeki çocukların seçimleri sadece hayatlarının şu anki mutlulukları ve iyilikleri için değil aynı zamanda gelecekteki yaşantıları için de son derece önemlidir. Bugünün gençleri yaşamın getirdiği olumsuz durumlara direnebilir; sevgiye, olumlu değerlere ve sosyal olarak bilinçli seçimlere

yönlenebilirse yaşamlarında başarılı olabilirler. Yaşadıkları toplumda ve dünyada, değerlerin yaşandığı veya tam tersi olarak bu değerlerin yaşanmadığı olay ve olguların etkilerini fark edebilir bilişsel düzeyde ayırt edebilirlerse birey olarak bu durumun faydasını görebilirler (Tillman, 2014, s. 35). Bu çerçevede çocukların ve toplumun diğer üyelerinin iyi olanı bilmelerine, değer vermelerine ve onun üzerine eylemde bulunmalarına yardımcı olmak karakter eğitiminin en önemli çıkış noktası olmuştur (Bakioğlu & Sılay, 2014). Karakter eğitimi, çocuğun ne tür bir insan olarak yetiştirileceğiyle ilgilendiğinden, çocuğun karakter gelişimini destekleyici faaliyetleri içermekte ve erdem sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Ekşi & Katılmış, 2015, s. 37).

Okul öncesi eğitim programları, okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ve öğretme süreçlerine rehber olmaktadır. Bu programlarla okul öncesi dönemdeki çocuğun neyi nasıl öğreneceğine yer verilmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim programları, sürecin sonunda öğrencinin ne kazandığı ne kadar kazandığını anlamaya yönelik eğitimcilere yol göstermektedir (Ata, 2019). Okul öncesi eğitim programlarında çocukların bilişsel, özbakım, dil, psikomotor gelişim alanları ile birlikte sosyal duygusal gelişimlerine yönelik kazanım ve göstergeler bulunmaktadır. Sosyal duygusal gelişime yönelik kazanım ve göstergeler, ağırlıklı olarak öğrencinin kişilik ve karakter eğitimine yönelik nelerin kazanılması gerektiğini öğretmene sunmaktadır. Nitelikli okul öncesi eğitim programları, çocuğun karakter eğitimini sadece sosyal duygusal gelişim alanıyla sınırlı tutmayıp, diğer gelişim alanlarıyla bütünleştirerek, çok yönlü gelişimine katkıda bulunmaktadır (Erişen, Kaya & Bay, 2022, s. 283).

Okul öncesi dönemde değerlerin öğretmenler tarafından çocuklara aktarılması öğretilmesi önemlidir. Bununla birlikte çocukların değerleri yansıtarak ve diğer çocuklarla etkileşimde bulunarak kazandıkları da unutulmamalıdır (Gunnestad, Morreaunet & Onyango, 2015). Bu görüşün Kolberg'in ahlaki eğitim yaklaşımıyla güçlü bağları vardır. Kohlberg ahlaki ikilemler içeren küçük hikayelerle başlayarak çocuklarla tartışmalar başlatmıştır. Çocuklar, öğretmenleri ile birlikte tartışmaya ve ikilemlere çözüm bulmaya teşvik edilmiştir. Kohlberg'in çalışmaları, ahlaki ikilemler yaşayan çocukları düşünmeye ve yansıtmaya teşvik etmenin ne kadar önemli olduğunu göstermesi bakımından önemlidir (Powerr, Higgins & Kohlberg, 1989). Kohlberg'in görüşünü destekler nitelikte Piaget de çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimlerinin önemini vurgulamıştır. Çünkü sosyal ve zihinsel eşitliğe ulaşmak çoğu kez yetişkinlerle olan ilişkilere kıyasla akranlarla olan ilişkilerde daha kolaydır. Piaget, çocukları kendilerinden farklı bakış açılarıyla karşı karşıya getirmesinden

ve böylelikle benmerkezciliğin üstesinden gelmeye katkıda bulunmasından dolayı akranlarla çatışmayı yararlı görmüştür. Piaget ayrıca okulların iş birliğine dayalı karar verme ve problem çözmeyi vurgulaması ve öğrencilerden hakkaniyete dayalı olarak kurallar belirlemelerini isteyerek karakter ve ahlak gelişimini teşvik etmesi gerektiğini vurgulamıştır (Hildebrant & Zan, 2019, s. 364).

Okul öncesi dönem çocukların gelişiminde ve öğrenmesinde çok önemli bir rol oynadığından, erken çocukluk eğitimi alanında çalışmalar yapan eğitimciler ve uzmanlar uzun süredir karakter, ahlak ve değerlerle ilgilenmektedirler (Kohlberg, 1966; Kohn, 1997). Okul öncesi eğitimcilerin ve ebeveynlerin dürüstlük, şefkat, sadakat, saygı, güven, sorumluluk vb. konulara yaptığı vurgu ile toplumların geleceği olan küçük çocukların ciddi sosyal ve ahlaki sorunlardan korunabileceği belirtilmektedir. Küçük çocuklar için değerlerle ilgili bu önemli keşiflerin etkileşimli ortam aracılığıyla öğretilmesi, öğrenilmesi, uygulanması ve deneyimlenmesi gerektiği savunulmaktadır (Jenna'dan aktaran Mei-Ju, Chen-Hsin & Pin-Chen, 2014, s. 528).

Karakter ve değerler eğitiminin benimsenmesinde okulların sorumluluğu büyüktür. Okulda verilecek eğitimde zihinsel, fiziksel, sağlık gelişimi kadar duyguların, düşüncelerin gelişmesine de önem verilmelidir. Ayrıca ahlaki ve manevi kavram ve değerlerin kazanılmasına özen gösterilmelidir (Oktay, 1999, s. 134). Çünkü değerlerin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç yönü olduğu belirtilmektedir. Çocukların değerleri içselleştirmesi ve geliştirmesi sosyal-duygusal gelişime bağlı olarak bilişsel gelişim tarafından gerçekleşmektedir. Her gelişim alanı diğer gelişim alanlarıyla ilişkilidir ve bu gelişim alanlarının birbirleri üzerinde etkisi vardır. Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki çocuklara değerler kazandırılmaya çalışılırken çocukların farklı gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır. Çocukların deneyimleri aracılığıyla değerleri anlayıp kabul edebilmesi için, öncelikle bilişsel olarak yeterli olgunluğa ulaşması gerekmektedir. Aynı şekilde çocuğun kendini tanıyabilmesi, kabul edebilmesi, duygularını uygun yollarla ifade edebilmesi gibi sosyal ve duygusal beceriler de değerlerin kazanılmasında son derece etkilidir (Dinç, 2012, s. 76).

Çocuklar okul öncesi dönemde toplumsal değerlere ilişkin bilgilerin temellerini atarlar. Okul öncesi eğitimin temel amacı geleneksel yaklaşımla çocukların sosyal hayata erken başlaması ve akademik becerileri geliştirerek ilköğretime hazırlık olarak kabul edilmektedir. Nitelikli bir okul öncesi eğitim programı akademik becerilerin yanı sıra sosyal, duygusal becerilerin ve kişiliğin geliştirilmesi, toplumsal değerlerin benimsenmesi gibi amaçları da içermesi

gerektiği belirtilmektedir (Greenberg vd., 2003). Bu amaçlara ulaşmak karakter ve değerler eğitimi ile mümkün olabilir. Okul öncesi dönemde karakter eğitiminin kapsamı ahlaki, toplumsal ve bireysel değerleri bütünüyle içermeli ve çocukların gelişimine uygun olmalıdır. Bu şekilde çocuğun evrensel değerleri anlamasına katkı sağlanmakta ve kendisini ve yaşadığı toplumu anlama becerisini geliştirmesine imkân sağlanmaktadır (Arıkan, 2011).

Okul öncesi eğitim, çocuğun gelecekte hangi niteliklere sahip olacağı, sosyal ilişkilerinin biçimi, toplumsal yaşama uyum sağlayıp sağlayamayacağı gibi pek çok şeyin belirleyicisidir. Bu dönemde ebeveynleri ve çevresindeki diğer kişilerle ilişkileri olumlu olan ve gelişim sürecinde iyi bir aile ortamına sahip olan çocukların gelecekte daha mutlu ve başarılı oldukları görülmüştür (Sapsağlam, 2016, s. 498). Çocuklar değerlerle ilgili bilgileri yaşamları boyunca öğrenirler ancak ilk bilgiler erken dönemde edinilmeye başlar. Bu süreç yaşam boyunca devam eder. Ancak ana değerler okul öncesi dönemde kazanılmaya başlar (Balat & Dağal, 2006). Çocukların okul öncesi yıllarda edindikleri davranış, tutum ve beceriler, genellikle gelecekteki eğitimlerinin de yapı taşlarını oluşturmaktadır (Pagani, Jalbert & Girard, 2005). Ayrıca çocukluk döneminin, yetişkinlere göre gözlem becerilerinin, ilgi ve şevkle eyleme geçmenin, bireyin sosyalleşmesine ve geleceğine topluma yön vermesine yönelik çalışmaların en verimli şekilde öğrenildiği dönem olduğu bilinmektedir (Yeşil & Aydın, 2007). Çocuklarda kişilik gelişiminin büyük oranda ilk beş yılda tamamlandığı da düşünülürse bu yaşlarda yani okul öncesi dönemde karakter ve değer eğitimi verilmesinin diğer dönemlere göre daha etkili olduğu düşünülmektedir (Ulusoy & Dilmaç, 2020, s. 62). Bu görüşlerle paralel olarak Girişken (2010) karakter ve ahlaki eğitime başlamanın en uygun zamanını, çocuğun doğduğu an olarak belirtmiştir. Bu durum dikkate alınmaz, karakter eğitiminin ileri yaşlarda uygulanması düşünülürse, o zaman çocukların kötü alışkanlıkları ile mücadele etme zorunluğunun ortaya çıkacağı ifade edilmektedir. Bu durumun ise, çocukta büyüklerine karşı öfke ve kızgınlık duymalarına neden olacağı belirtilmektedir. İfade edilen yargıları destekler nitelikte Warneken ve Tomasello (2007) araştırmalarında 18 aylık bebeklerin bile çevredeki insanlara yardım ettiğini ortaya koymuştur.

Unicef yöneticisi Carol Bellamy, küçük çocukların gelişimine ve bakımına yapılan yatırımın iyi bir devlet yönetiminin en temel biçimi olduğunu belirtmiştir. Yönetici, yüz milyonlarca genç vatandaşının yaşamlarının ilk yıllarında yoksulluk ve ihmal içinde çabalarken, dünyanın büyük ölçekte insan potansiyelini gereksiz bir şekilde harcayıp bitirdiğini savunmaktadır. Araştırmalar okul öncesi dönemde harcanan bir doların yedi dolarlık

harcamayı engellediğini ortaya koymuştur. Bu rakamlar, okul öncesi eğitimi alan çocukların hastalık geçirme, sınıf tekrarı yapma, okulu bırakma veya hayatlarının ilerleyen dönemlerinde iyileştirici hizmetlere ihtiyaç duyma olasılıklarının daha düşük olduğunu gösteren çalışmalardan elde edilmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2002). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklara diğer eğitimlerle birlikte karakter eğitiminin verilmesi sadece çocuğu ve ailesini ilgilendiren bir konu değildir. Bu durum aynı zamanda toplumların refahını ve ülkelerin kalkınmasını ilgilendiren daha kapsayıcı bir nitelik taşımaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda okul öncesi eğitim; mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak olarak belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973).

Türkiye'de 1960 yılından sonra okulöncesi eğitim alanında dikkate değer gelişmeler yaşandığı görülmektedir. Uygulamada arzu edilen seviyeye tam olarak ulaşılamamıştır ancak, 1961 Anayasası ile çocuğun korunması ve halkın eğitimi zorunlu hale getirilmiş, çeşitli beş yıllık kalkınma planlarında bu konu ele alınmış, okulöncesi eğitim ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış, belirlenen amaçlara tam olarak ulaşılamamıştır (Öz ve Gönen'den aktaran Derman & Başal, 2010, s. 561).

1962 yılında "Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği" çıkarıldıktan sonraki dönemlerde okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması kalkınma plânlarında, eğitim komisyonlarında ve Eğitim Şûralarında ele alınmıştır. 1973 yılında onaylanan Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Millî Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir. Okul öncesi eğitime verilen önem ve hizmetlerdeki yaygınlaşma nedeniyle 1992 yılında 3797 sayılı Kanunla Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş (Taner-Derman & Başal, 2010), ancak 2011 yılında genel müdürlük kaldırılarak, okul öncesi eğitim hizmetleri, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü çatısı altında yer almıştır. Günümüzde okul öncesi eğitimin işleyişi 26.7.2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmî Gazete' de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile sağlanmaktadır. Bu yönetmelikte; okul öncesi eğitim kurumları, okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu, ana sınıfı ile

uygulama sınıfını ve 36-66 aylık çocukların eğitiminin yapıldığı birimler olarak ifade edilmektedir (MEB, 2014). Okul öncesi eğitim hizmetlerine yönelik uygulamalarda Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 09.09.2013 tarih ve 132 sayılı kararı ile uygulamaya konulan Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılmaktadır (MEB, 2013).

Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013) okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkeleri belirtilirken, ahlaki, insani ve kültürel değerlerin, sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışların geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca programda Okul Öncesi Eğitimin, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlaması ve çocuğa öz denetim kazandırması gerektiği belirtilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 18. Eğitim Şurası'ndan sonra okul öncesi eğitim kurumlarına Değerler Eğitimi Uygulama Yönergesi göndermiştir. Bu yönergede, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarındaki görev ve sorumlulukları belirtilmiştir. Yönergede ayrıca yıllık çalışma planı, yıl sonu raporu da yer almaktadır (MEB, 2010). 19. Milli Eğitim Şurası'nda da okul öncesi eğitim programında değerler eğitimine yer verilmesi yeniden vurgulanmıştır (MEB, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın gerçekleştirdiği çalışmalardan dünyadaki diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de karakter ve değerler eğitiminin öneminin anlaşılmış olduğu görülmektedir. Bunun sonucu olarak Milli Eğitim Bakanlığı kendisine bağlı tüm resmi ve özel örgün eğitim okullarının bütün sınıf ve şubelerinde belirlenen esaslar doğrultusunda değerler ile ilgili olarak öğrencilerin yeterliliklerini artırmak ve bunların davranışlara yansımasını sağlamak için etkinlikler planlanması yönünde genelge yayınlamıştır (MEB, 2010).

2.5. Sosyal Gelişim

Gelişim sürecinin henüz başlangıcında bulunan bebekler biyo-kültürel, sosyal ve duygusal özelliklere sahiptir. Bebeklerin sahip olduğu bu özelliklerinin desteğiyle sosyal dünyaya karşı büyük bir ilgisi vardır ve buna yönelme, bunu anlama konusunda çok güçlü bir motivasyonu bulunmaktadır (Santrock, 2012, s. 189). Bebek ile birincil bakım veren arasında kurulan duygusal bağ bağlanma olarak ifade edilir. Bağlanma bebeğin sosyal ve duygusal yaşamında çok önemli bir gelişme (Ciccarelli & White, 2016, s. 300) ve ilk sosyal davranış (Morgan, 2013, s. 57) olarak değerlendirilmektedir. Yaşamlarının en başında bebekler çeşitli gereksinimlerini karşılayan kişilerle kendilerini yaşam boyunca koruyacak olan çok güçlü bağlar oluştururlar. Yaşamı boyunca kendileri için hep çok özel olacak yakın

çevresindeki insanları tanımaya başlar, onların yanında olmaktan hoşnutluk duyar ve onlara bağlanırlar. Ebeveynliğin veya bakım vermenin getirdiği büyük sorumlulukların yanında sağladığı en büyük ödüllerden birinin bebeklerle kurulan duygusal bağlar olduğu belirtilmektedir (Trawick-Smith, 2014, s. 168). Yaşamın henüz başlangıcında olan bebeklerin ilk sosyal davranışı olarak belirtilen annelerine olan bağlılığının sosyal dünyaya uyum sağlama açısından değerinin çok büyük olduğu vurgulanmaktadır (Morgan, 2013, s. 57). Örneğin; bebeklik döneminde annelerine güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanana çocuklara göre, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde sosyal olarak daha girişimci, akranlarına ve kardeşlerine davranışları açısından daha olumlu, daha az saldırgan davranışlarda bulunduğu gözlenmiştir (Bee & Boyd, 2009, s. 614).

İnsanın diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurması karmaşık sosyal dünyasındaki en önemli uğraşlarından birisidir. Yaşama yeni başlayan küçük bir çocuğun sosyal yaşamı belirli düzeyde öngörülebilir bir gelişme gösterir. Yetiştiği sosyal yapının içerisinde çok yakın etkileşim içinde olduğu ebeveynleri, büyük ebeveynleri, aile üyeleri, kan bağı olmayan yetişkinler ve akran grupları yer alır. Sosyal etkileşimler çok geniş bir yelpazede gerçekleşirler. Örnek vermek gerekirse evde başlayıp komşulara, okul öncesinden başlayıp çocuğun gidecek olduğu diğer resmi okullara kadar uzanmaktadır. Çocuklar büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşır ve onlarla olumlu ilişkiler kurmaya çalışırlar. Bu durum sosyal gelişimin kaçınılmaz ve devamlı bir kuralıdır. Başkalarıyla ilişkiler kurmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin gelişimi, örneğin diğerkamlık/özgecilik veya saldırganlık bu nedenle büyük önem taşımaktadır. Sosyal gelişimin diğer önemli bir yönü de neyin doğru ve neyin yanlış olduğunu inceleyen ahlaki gelişimdir. Ahlaki düşüncenin gelişimi başkalarına nasıl davranacağımızı tayin etmede önemli bir rol oynamaktadır. (Morgan, 2013, s. 57; Slavin, 2015, s. 62).

Sosyal gelişim çocuğun bilişsel, fiziksel ve dil gelişimiyle paralellik göstermektedir. Bu nedenle sosyalleşme, benlik ve kişilik oluşumu gibi süreçleri de kapsamaktadır. Bu süreçte çocuk, içinde yaşadığı sosyal çevrenin değerlerini öğrenerek, hangi davranış ve duyguların ne kadar ve nasıl gösterilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olmaktadır. Böylece başlangıçta yakın çevresindeki özellikle de ailedeki yetişkinlerin yönlendirmesiyle, daha sonra ise kendi öz kaynaklarını kullanarak, sosyal davranış ve duygularını toplumun beklediği şekilde göstermeye başlar. Kazanılmış olan bu "sosyal bilgi"nin bir bölümü yetişkinlerin doğrudan öğretmesi yoluyla, çoğunluğu ise aile ve toplum içindeki doğal yaşam sürecinde gözlenerek kendiliğinden kazanılır (Yağmurlu & Candan Kodalak, 2010, s. 299).

Çocuğun sosyal davranışlarında, aile ve akranlar gibi etkileşim içerisinde olduğu iki gurubun payı son derece önemlidir. Çocuğun gereksinimlerinin karşılanması ve sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesi için en önemli sorumluluğa sahip kurumun aile olduğu belirtilmektedir. Aile aynı zamanda sosyalleşmenin en güçlü aracı olarak görülmektedir. Doğal olarak çocukların tümü kendisini bir aileye ait hissederek güvenliği için temel gereksinimi olan doyuma ulaşmak ister. Çocuk, aile içindeki konumunun neresi olduğunu, nereye ait olduğunu bilmek ister. Bu bilgileri ve duyguları çocuk aile ortamında edinir. Çünkü bir çocuğun yeni gruplara katılarak orada kendisine bir yer bulabilmesi, becerilerini geliştirebilmesi ancak bir aileye ait olma duygusu ve bilinci ile gerçekleştirilebilir. Bireyin yaşamındaki ilişkilerinin gelişmesinde ailenin bütün üyeleri arasında kurulan duygusal bağlar çok önemlidir. Bu nedenle aile, çocuk için ilk ve en önemli toplumsallaşma aracıdır. Çocukların hem kişilik yapıları hem de sosyal davranışları, içinde bulundukları aile yapısından etkilenir. Aile aynı zamanda diğer kurumlar üzerinde önemli bir etki göstererek çocuğun sosyalleşmesine büyük destek sağlamaktadır (Güngör Aytar, 2015a, s.110; Aslan, 2002). Çocuğun yeterli sosyal beceriye sahip olması akranları tarafından kabul edilerek onlarla daha kolay etkileşimde bulunmasını sağlamaktadır. Sosyal beceriler; kişilerarası ilişkiler bağlamında çocukların anne baba, öğretmen, kardeş ve akran gibi diğer kişilerin sözlü veya sözsüz davranışlarında en etkilendikleri bir repertuvar olarak tanımlanmaktadır. Bu repertuvar çocuğun çevresinden etkilenmesiyle çalışan bir mekanizma gibi hareket etmektedir (Karadeniz, 2010, s. 294).

Sosyal yönden gelişmiş bir kişi yaşamının her döneminde çevresindeki diğer insanlarla sorun yaşamadan çatışmasız bir şekilde etkileşimde bulunabilir. Davranışlarıyla toplumdaki insanların güvenini kazanarak lider konumuna gelebilir. Sosyal yönden yeterli gelişim gösterememiş kişiler ise toplumdaki insanlarla sağlıklı iletişim kurmakta zorlanır (Binbaşıoğlu, 1992, s. 166). Konuşma ve tartışma becerileri gelişmediği için iletişim kurmaya çalıştığı kişilerle kısa sürede çatışma yaşayabilir. Yardımlaşma, paylaşma, iş birliği ve diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurma gibi sosyal becerileri gelişmediği için toplumdaki diğer insanlarla uyumlu bir yaşam sürmeyi başaramadığı ifade edilmektedir. Bu şekilde sosyal becerilerden yoksun insanların çoğunlukla mutsuz ve başarısız bir yaşam sürdüğü belirtilmektedir (Çağdaş & Seçer, 2005, s. 5). Ayrıca doyum sağlayan ilişkiler başlatmak ve sürdürmek için gerekli olan sosyal yeterliliğe sahip olmayan çocukların arkadaşları tarafından kabul görmediği ve akademik olarak da başarısız oldukları gözlenmiştir. Bu çocukların yaşamlarının ileriki dönemlerinde sosyal ve duygusal sorunlar yaşama riskinin fazla olduğu belirtilmektedir (Knight & Hughes, 1995, s. 13).

2.6. Ahlaki Gelişim

Ahlak doğru veya yanlış, iyi veya kötü olarak nitelenen davranışların toplamından oluşur. Toplumun geleneklerine, göreneklerine, ahlak ve inancına uygun davranışlar ise ahlaki davranışı meydana getirir. Kendi yaşayış şeklinin yansıması olarak kültürlerin birbirlerinden farklı ahlaki davranışları olduğu görülmektedir. Ahlaki davranışlar, bireyin doğuştan sahip olduğu davranışlar ile değil, daha çok sonradan öğrendiği davranışlar ile ilgilidir. Çocuk doğduğunda iyi veya kötü olarak nitelendirilemez. Doğduktan sonra geçirdiği yaşantılar çocuğun nasıl bir insan olacağını belirlemektedir (Aral, Baran, Bulut & Çimen, 2001, s. 85; San Bayhan & Artan, 2009, s.110). Bu bağlamda ahlak gelişimi; erken çocukluk döneminde başlayan ve yaşam boyunca devam eden, toplumun değerlerini kabul etme ve toplumsallaşırken o toplumun iyi ve kötü olarak değerlendirdiği kişileri, olayları, durumları ve nesneleri öğrenme süreci olarak tanımlanabilir (Çağdaş & Seçer, 2005, s. 120).

Bebekler, başkalarının duygusal ifadelerine karşı duyarlıdır ve yanıt vermeye hazır durumdadırlar (Trevarthen & Aitken, 2001). Okul öncesi dönemdeki çocuklar ise başkalarının duygusal durumlarının öznelliği konusunda bir farkındalık sergilerler ve duygusal olarak sorun yaşayan birisi için giderek artan bir şekilde endişe duyarlar (Davidov, Zahn-Waxler, Roth-Hanania & Knafo, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların başkalarının duygusal sorunlarına karşı gösterdikleri bu empatik tepki, onların ahlaki kapasitelerinin ilk belirtilerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Hoffman, 2001). Hem duyuşsal hem de bilişsel süreçlerin bu erken ahlaki kavramların inşasında rol oynadığı düşünülmektedir Özellikle, okul öncesi dönemdeki çocukların empati ve zihin kuramı anlayışı başkalarının psikolojik ve duygusal sorunları hakkındaki bilgilerini genişletmektedir (Ball, Smetana & Sturge-Apple, 2017). Araştırmalar empatinin toplum yanlısı ahlaki gelişimi kolaylaştırdığı ve bireyleri herhangi bir kişisel kazanç olmaksızın başkalarına fayda sağlamak için hareket etmeye yönelttiğini ortaya koymuştur (Eisenberg, Shea, Carlo & Knight, 2014).

İnsan gelişimi üzerinde erken çocukluk yıllarında geçirdiği yaşantıların önemi büyüktür. Erken yaşam deneyimlerinin, insan fizyolojisinin ve beyin sistemlerinin gelişiminde önemli bir rolü vardır ve bu nedenle sonraki ahlaki gelişim üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir (Narvaez & Gleason, 2013). Doğum öncesi ve doğum sonrasında bebekle anne arasında yaşanılan deneyimin şekli, yüksek düzeyde duyarlı bir ilişki kurulmasına katkıda bulunarak ya da bulunmayarak anne-çocuk ilişkisini etkileyebilir. Bu erken etkileşimin doğası, çocuğun yaşamı üzerinde son derece etkilidir (Bystrova vd., 2009; Felitti vd., 1998).

Örneğin, tutarsız davranışlarda bulunan, bebeğin tepkilerine yanıt vermeyen bir anne ya da anne dışında bakım veren bir kişi ile büyüyen çocuklar, depresyon, saldırganlık, sosyal yeteneklerin azalması ve yaşam boyu kaygı gibi daha ileri düzeyde psikopatolojinin temeli haline gelen duygularını düzenlemede sorunlar yaşayabilirler (Cole vd., 1994; Davidson vd., 2000; Henry & Wang, 1998; Panksepp & Watt, 2011). Sıcak, duyarlı bir yaklaşım gösterilerek ihtiyaçları karşılanan çocukların yaşamlarının ilerleyen zamanlarında uyumlu, vicdanlı ve olumlu sosyal davranışlar gösterme gibi sosyal ve ahlaki özellikler gösterdikleri belirtilmektedir (Kochanska 2002; Walker & Frimer 2009).

Çocuklar içinde bulunduğu toplumun değerlerini kabullenme ve sosyalleşme sürecinde topluma karşı bir aidiyet duygusu geliştirebilmesi için yaşamlarının ilk yıllarında başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreç yaşayarak toplumun iyi veya kötü olarak değerlendirdiği davranış biçimlerini öğrenirler (Çağdaş & Seçer, 2005, s. 120). Bu süreçte insanın, kendisini ahlaklı bir birey olarak düşündüğü ya da başkaları tarafından öyle görülmek istediği belirtilmektedir (Güngör Aytar, 2015b, s. 70). Ahlaklı olmak tüm kültürlerde iyi davranış kurallarını öne çıkarır ve bu iyi davranış kurallarını toplumsal örgütlenmeler özendirir. Bununla birlikte insanın psikolojik yapısının temel noktalarında ahlaklı olmanın kökleri bulunmaktadır. Ahlaklı olmanın üç adet davranışsal bileşenleri bulunmaktadır. Bunlar duygusal, bilişsel ve yaşamsal olarak belirtilmektedir (Berk, 2013b, s. 567).

Çocuklar çevreleriyle çeşitli şekillerde etkileşimde bulunabilirler. Bu etkileşim esnasında suç işleyen insanlarla karşılaşması veya kendisinin toplum tarafından kabul edilmeyen davranışlarda bulunması gibi deneyimleri yaşaması çocukların ahlaki yargılarını oluşturduğu düşünülmektedir. Çocuklar yaşadığı haksız uygulamalardan veya başına gelen olumsuz deneyimlerden kendilerine ahlak yasaları çıkarmaktadırlar (Smetena, Schlagman & Adams, 1993). Bu yasada, çocuğun davranışın doğru olup olmadığı konusundaki düşünceleri, sorumlulukları ve yapılması uygun olan davranışlarla ile ilgili inanışları, kendi davranış ve düşüncelerinin değerli olup olmadığı, bir işe yarayıp yaramadığını değerlendirmesine yarayan ölçüler yazılıdır (Jersild, 1979, s. 593). Piaget de çocukların ahlaki gelişiminde sosyalleşme sürecinde çevreyle girdiği etkileşimin önemine vurgu yapmaktadır. Piaget çocukların misket oyunlarının analiz edilerek onların ahlak gelişimleri hakkında bir fikre sahip olunabileceğini belirtmektedir. O'na göre misket oyunu çok karmaşık kurallar sistemini, yasa kodunu ve kendi içinde bir hukuk düzenini içermektedir. Ahlak sistemlerinin bir kurallar sistemine dayandığı belirtilmektedir. Bireylerin bu kurallara

duyduğu saygı, bütün ahlak düzenlerinin özünü oluşturmaktadır. Çocuklar saygı duydukları ahlak kurallarının büyük bir kısmını yetişkinlerden almaktadırlar (Piaget, 2015, s. 11).

Toplum, insanlara iletişimde bulunurken nelere dikkat edilmesi gerektiği, birlikte nasıl yaşam süreceklerini, birbirlerini kırmadan nasıl etkileşimde bulunacaklarını kurallar aracılığıyla öğretmektedir. Çocukların çok fazla olduğu bir çevrede insanların kurallara ilişkin davranışları daha katı bir biçim alır. Bu durumda bir şey ya doğru ya da yanlıştır arada bir şey bulunmamaktadır. İnsanlar zaman içerisinde kişisel çıkarlar söz konusu olduğunda kuralların yıkılabildiğini, kuralların herkese eşit şekilde uygulanmadığını görüp bilişsel yapılarını tekrar düzenleyebilirler. İnsanların yaşadığı bu deneyimler sahip oldukları kural kavramında bir değişim yaratabilir. Toplum içerisinde insanlar karşı karşıya gelir, tartışır ve oy kullanabilirler. Yasalar her yıl değiştirilerek farklı şekillerde uygulanabilir. Karmaşanın arttığı dönemlerde kurallar da artırılabilir (Slavin, 2015, s. 57). Bu kurallar kişinin çevresine etkin bir şekilde uyum sağlamasına destek olan kurallardır. Etkin bir uyum ifadesi, geçerliliğini yitirmiş kurallardan vazgeçilmesi, gerekli olanların yeniden geliştirilmesine katkıyı da kapsamaktadır. Bu çerçevede ahlak gelişimi; toplumun tüm değerlerine hiç sorgulamadan edilgin bir şekilde uyma değil, topluma etkin bir uyum sağlamak için değerler sistemi oluşturma süreci olarak değerlendirilmektedir (Senemoğlu, 2012, s. 60).

Sosyalleşme sürecinde ilk temel toplumsal kurum okuldur. Bu kurumun belirli öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesi konusunda büyük sorumluluğu vardır. Bireylerin topluma uyum sağlayabilmeleri ve mutlu olabilmeleri için ihtiyacı olan konuları öğrenmelerini sağlar. Okulun, çocukların sosyalleşme sürecinde iki önemli işlevi bulunmaktadır. Bunlardan ilki, kendi başına birtakım konuları öğrenme sorumluluğu, ikincisi ise diğer sosyal kurumlar bir boşluk yaratırlarsa bu boşluğunu doldurma görevidir. Okul, kişinin gereksinimleri ve amaçlarıyla sosyal dünyasını bütünleştirerek yaşamdan doyum sağlayabilmesinde büyük katkılar sağlamaktadır (Yavuzer, 2001, s. 146). Okul, sosyal etkileşimde bulunma imkânı yarattığından çocukların ahlaki kural anlayışlarını farklı açılardan etkilemektedir (Dunn & Munn, 1985). Okulda sınıf ortamındaki materyallerin eşit bir şekilde paylaştırılması yani adalet dağıtımı en erken ahlaki konulardan biridir. Yaşları 5-6 olan küçük çocuklar için adil dağıtım eşitliğe dayanır, bu sebepten dolayı öğretmenler sık sık, "O benden daha çok aldı ama bu haksızlık!" sözlerini duyabilirler. İlerleyen yıllarda öğrenciler daha fazla çalışanın daha büyük kazanımlar elde edebileceğini yani bazı kişilerin gösterdiği liyakatten dolayı daha fazla almaları gerektiği konusunda anlayış geliştirirler (Damon"dan aktaran Wolfolk Hoy, 2015, s. 226, 227). Bu şekilde çocukların gelişmekte

olan toplumsal anlayışlarının, doğru ya da yanlış olduğunu düşündükleri davranışlara ilişkin, daha geniş bir şekilde yargılara varabilmelerini sağladığı ifade edilmektedir (Berk, 2013b, s. 567).

Çocuğun içinde yaşadığı toplumun sosyo-kültürel değerlerine uygun davranışlarda bulunması çocuğu toplumla çatışma içine girmekten kurtarır. İçinde bulunduğu topluma daha kolay uyum sağlayanların çoğunlukla ahlaki açıdan gelişme göstermiş kişiler olduğu belirtilmektedir. Bu kişiler davranışta bulunurken toplumun değerlerini dikkate alırlar. Toplumun istekleri ile kendi gereksinimleri arasında bir denge kurabilirler ve bunların sonucunda çocuk sağlıklı bir kişilik geliştirir. Toplum tarafından kabul görmeyen kişilerin çoğunlukla topluma uyum sağlayamayan kişiler olduğu ve bu kişilerin de genellikle ahlaki gelişiminde sorunlar olduğu ifade edilmektedir (Çağdaş & Seçer, 2005, s. 122).

Ahlak gelişimi konusundaki kuramsal yaklaşımlarda son yıllarda önemli değişimler meydana gelmiştir. Konuyu açıklayan kuramsal yaklaşımların çeşitliliği genişlemekte ve işlenen ahlaksal konularda bir artış gözlenmektedir. Günümüzde ahlak gelişimi araştırmaları çok çeşitli alanlarda gerçekleştirilmektedir. Bunlar; aile ilişkileri, saldırganlık, gruplar arası ilişkiler, doğa, toplumsal cinsiyet, toplum hizmetleri, suç ve mağduriyet, sivil haklar, kültürel farklar, ana babalık, vicdan, çocuk hakları, değerler ve karakter eğitimi gibi alanlardır. Bununla birlikte ahlak gelişimi daha disiplinler arası bir konu haline gelmektedir (Çam, Çavdar, Seydooğulları & Çok, 2012, s. 1211). Alan yazında ahlaki gelişim konusunu açıklamaya çalışan farklı kuram ve görüşler bulunmaktadır. Bu kuram ve görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

2.6.1. Ahlaki Gelişim Kuramları

Ahlak gelişimi hakkında görüş ortaya koyan kuramlar psikanalitik kuram, sosyal öğrenme kuramı ve bilişsel kuramlardır. Psikanalitik kuramcılar ahlak gelişimini açıklarken duygulara odaklanmaktadırlar. Bu kuramcılar çocukların olumlu duygular ile olumsuz duyguları yaşama biçimlerini şekillendirmede kendi etik anlayışlarının önemli rol oynadığını savunmaktadırlar. Bilişsel gelişim kuramcıları ise, ahlaki düşüncenin bilişsel yönleri üzerinde durmuşlardır. Bu kuramcılar, çocuklar yaşadığı deneyimler sonucu olgunluk kazandıkça, doğru yanlış hakkındaki düşünce biçimlerinde gözlenen değişiklikleri ve bu değişiklikler üzerinde etkisi olan çeşitli etmenleri incelemişlerdir (Shaffer'den aktaran Güngör Aytar, 2015b, s.71). Sosyal öğrenme kuramcıları çocukların ahlak kurallarına

uymayı davranışlarının sonuçlarından öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu kuramcılar anne babaların ahlaki açıdan kabul edilebilir davranışlar sergileyen çocuklarını överek ödüllendirdiklerini, ahlaki açıdan yanlış davranışlar sergilediklerinde de cezalandırdıklarını belirtmişlerdir. Bunun sonucunda da çocuklar büyüdükçe kabul edilebilir davranışları çoğalırken, kabul edilemez davranışlarında azalma meydana geleceğini belirterek ahlak gelişimini açıklamaya çalışmışlardır (Bee & Boyd, 2009, s. 672). Bununla birlikte psikanalitik ve öğrenme kuramları, yetişkinin desteği olmadan çocuğun ahlak gelişiminde istenilen düzeye gelemeyeceğini savunurlar. Bilişsel kuramcılar ise ahlak gelişimini zihinsel bir süreç olarak gördükleri için diğer iki kuramdan bu yönüyle farklılık gösterirler. Ayrıca psikanalitik ve öğrenme kuramları, çocuğun bulunduğu toplumun değer ve standartlarını benimsemesini ahlak gelişiminin en üst basamağı olarak değerlendirirken, bilişsel kuramcılar ahlak gelişiminin en üst basamağının ahlaki özerklik olduğunu savunurlar (Çileli, 1985, s. 265).

2.6.1.1. Psikanalitik Kuram

Kişiliği gelişim bağlamında inceleyen ve kişilik gelişiminde bebeklik ve çocukluk yıllarının çok önemli olduğunu ilk olarak Sigmund Freud belirtmiştir. Freud beş yaşın sonuna kadar kişiliğin büyük oranda şekillendiğini belirtmektedir. Bu yaştan sonra yaşanılan süreçlerin gelişimin temel yapısının işlenmesinden ibaret olduğunu savunmaktadır (Geçtan, 1981, s. 106). Ahlaki davranışlar Sigmund Freud'a göre üç ile altı yaşları arasında ortaya çıkar. Bu yaşlarda çocuklar Oidipus ve Elektra çatışmalarının yaşandığı fallik dönemin içindedirler. Küçük çocuklar karşıt cinsten ana babalarına sahip olmak isterler. Ancak ceza almaktan ve ana baba sevgisinden mahrum kalmaktan korktukları için bu arzularından vazgeçmek durumunda kalırlar. Çocuklar ana babalarından gördükleri sevgiyi koruyabilmek için bir süperego ya da vicdan geliştirirler. Bunu ahlaki özelliklerini benimsedikleri aynı cinsiyetten ana babalarıyla özdeşim kurarak gerçekleştirirler. Çocuklar aynı cinsiyetten olan ana babalarına duydukları düşmanlıklarını kendilerine yöneltirler. Kendilerine yönelttikleri bu düşmanlık duyguları süperegonun yasaklarına uymadıklarında her zaman acı verici suçluluk duyguları hissetmelerine yol açmaktadır. Freud ahlak gelişiminin beş ya da altı yaşlarında büyük oranda tamamlandığını savunmaktadır (Berk, 2013b, s. 571).

Freud id, ego ve süperegonun kendi aralarında yaşadıkları çatışmaları uygun bir şekilde çözümleyebilme becerisinin ahlak ve kişilik gelişiminde çok önemli olduğunu

savunmaktadır. Freud'a göre kişilik id, ego ve süperegodan oluşur. Freud kişiliğin en ilkel halini temel dürtülerden oluşan "id" olarak belirtmektedir. Acıdan kaçma, haz arama, cinsellik, yeme, içme temel biyolojik dürtülerdendir. Çocuklar olgunlaştıkça her istediği şeyin hemen ve her zaman olmayacağını anlamaya başlarlar. Ego çocuk olgunlaşmayla birlikte gerçekliği öğrenmeye başladıkça gelişir. Süperegonun ve idin talepleri, dünyanın gerçeklikleri arasında dengeyi ego sağlamaktadır. Bir davranışın veya düşüncenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğuna ise süperego karar vermektedir (R. L. Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Hoeksema, 2010, s. 460-461; Başal, 2012, s. 203). Süperego iki bölümden oluşur; vicdan ve ego ideali. Vicdan iyi çocukların yapmayacağı şeylerin bir listesidir, örneğin yalan söylemek bunlardan biridir. Ego ideali ise iyi çocukların yaptığı şeylerdir, örneğin anne babanın sözünü dinlemek. Çocuk vicdanının sözünü dinlemediğinde suçluluk, ego idealinin standartlarına erişemediğinde ise utanç duymaktadır. Freud bir çocuğun vicdan kurallarına ve ego ideallerine uymayı, bu rahatsız edici duygulardan kaçınmak için öğrendiğini savunmaktadır (Bee & Boyd, 2009, s. 669). Bu yapısal analize göre, toplumun önem verdiği kurallar süperego vasıtasıyla kişiliğin bir parçası haline gelir. Böylece kişi dışarıdan onu gözleyenler olmadığında da kendisi üzerinde öz denetim kurarak toplumun belirlediği ahlak kurallarına uyum gösterir. Süperegonun bazı durumlarda aşırı düzeydeki yasaklamaları ile "id" den gelen ve doyum isteyen güdüler arasında kişinin psikolojik sağlığını olumsuz etkilemeyen bir denge kurulabilmesi için sağlam ve gerçekçi bir egoya gereksinim vardır. Böyle bir durumda yeterli ahlak gelişimi sağlanırken aynı zamanda psikolojik sağlık da korunmuş olur. Ego kişinin ihtiyacı olan bu dengeyi sağlayamazsa ve süperego ağır basarsa, kişi suçluluk duyguları içinde bunalır; eğer id ağır basarsa, kişi kontrol edemediği taşkın davranışlarda bulunabilir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2016, s. 221).

Freud ayrıca, kişiliğin zaman sürecinde gösterdiği gelişimine de önem vermiştir. O'na göre ahlak gelişimi ile kişilik gelişimi paralel olarak ilerler ve belirli psiko-seksüel evrelerden geçtikten sonra gerçekleşir. Freud'a göre bir evredeki psikolojik ve biyolojik ihtiyaçlar, gerektiği kadar karşılanmamışsa enerjinin bir bölümü o evreye saplanıp kalır ve sonraki evrede gelişim bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Freud, üç-dört yaşlarına rastlayan ödipal evrenin ahlak gelişimi açısından en önemli evre olduğunu savunmuştur. Çocuk ödipal evrede karşı cinsten olan ebeveyne aşırı düşkündür. Örnek vermek gerekirse erkek çocuk annesine aşırı düşkündür ve annesinin sevgisi için babasını kendisine rakip olarak görmektedir. Diğer taraftan babasını da sevmektedir ve babasına karşı olumsuz duygular beslediği için kendisini suçlu hissetmektedir. Freud'a göre vicdan gelişiminin temelini bu suçluluk duygusu

oluşturmaktadır. Çocuk bu suçluluk duygusundan kurtulabilmek için anneye sahip olma isteğinden vazgeçmekte ve babaya benzemeye çalışmaktadır. Bu şekilde kız çocuklarının anneyle erkek çocuklarının da babayla özdeşim kurması, onların toplum tarafından belirlenmiş olan cinsiyet rollerini ve kurallarını öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1979, s. 249).

Oidipus kompleksinden gelişen süperegonun ahlaki gelişim üzerinde etkili olduğu görüşü, bu duruma kanıt olarak gösterilebilecek gözlem ve deneye dayalı yeterince veri bulunmadığından dolayı günümüzde araştırmacılar tarafından çok fazla benimsenmemektedir. Günümüzde Psikanalitik görüş ahlak gelişiminde egonun gücünü süperegodan daha fazla önemsemektedir. Diğer taraftan çocuk yetiştirirken gösterilen tutum ve davranışların, özellikle de çocuğa uygulanan ceza yönteminin vicdan gelişimine etkisi çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2016, s. 221). Bununla birlikte bazı araştırmacılar, bu kuramın fazla esnek olmadığını ve dar çerçevesinin genişletilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Freud'un izinden giden ve Neo-Freudcu olarak nitelendirilen Erikson ve Sullivan, Freud'un dar biyolojik gelişim çevresinin dışına çıkarak sosyal etkenlerin de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Örnek vermek gerekirse Erikson, kişilik ve ahlak gelişimini yaşlılığa kadar devam eden sekiz evrede incelemiştir (Kağıtçıbaşı, 1979, s. 250).

Erikson'un ahlak gelişimi ile ilgili görüşleri de Freud'un düşünceleriyle benzer niteliktedir. Bununla birlikte, Erikson çocukların ahlak kurallarını hem anne hem de babalarından öğrendiklerini savunmaktadır. Erikson'un kuramına göre ahlak gelişimi açısından gurur da en az suçluluk ve utanç duyguları kadar önemlidir. Örneğin, çocuk çikolatayı almamaya karar verdiğinde yalnızca suçluluk duygusunu önlemiş olmaz, aynı zamanda nefsine hâkim olduğu için kendisiyle gurur da duyar (Bee & Boyd, 2009, s. 671). Araştırmalar, Freud ve Erikson'unda belirttiği gibi utanç, gurur ve suçluluk duygularının altı yaşından önce okul öncesi dönemde geliştiğini göstermektedir (Aksan & Kochanska, 2005; Kochanska, Coy, & Murray, 2001).

2.6.1.2. Bilişsel Gelişim Kuramı

2.6.1.2.1. J. Piaget'e Göre Ahlak Gelişimi

Piaget ahlaki yargıların bilişsel bir temeli olduğunu ifade ederek ahlak gelişimini açıklamaya çalışan bir kuram geliştirmiştir. Bu kuram ile çocukların toplumsal yaşamda belirlenmiş olan kurallara karşı göstermiş olduğu tutumlarını, doğru yanlış anlayışlarını ve yargılarını incelemiştir (Güngör Aytar, 2015b, s. 74). Piaget yaşları 5-13 arasında değişen çocukların oyun oynarken ortaya koyduğu davranışlarını gözlemleyerek ahlak gelişim kuramını oluşturmuştur. Piaget, küçük çocukların oyun oynama esnasında oyunun kurallarını daha az anladığını fark etmiştir. Bu gözleminin ardından farklı yaş gruplarındaki çocuklara kurallarla ilgili sorular sormuş ve aldığı yanıtlar doğrultusunda iki evreli bir ahlaki gelişim kuramı ortaya atmıştır (Piaget'den aktaran Bee & Boyd, 2009, s. 673). Piaget çocukların ahlaki yargıları ile bilişsel gelişimleri arasında bir ilişki olduğunu savunmaktadır. O'na göre altı yaşından küçük çocukların kural algıları gelişmemiştir. Çocukların iki yaş dolaylarında, herhangi bir kurala tabi olmaksızın sadece oyun oynadıklarını gözlemlemiştir. İki – altı yaş aralığındaki çocukların ise kuralların farkında olduğu belirtilmektedir. Ancak, bu kuralların konulma amacını ya da belirlenmiş olan bu kurallara neden uymak gerektiğini tam olarak anlayamadıkları ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2012, s. 61). Bu yaşlardaki çocuklar oyun kurallarının ebeveyn, hükümet yetkilileri ya da dinsel figürler gibi otoriteler tarafından belirlendiğini düşündükleri için değiştirilemez olduğuna inanırlar. Aynı zamanda çocuklar bu dönemde ahlaki gerçekçidirler. Bütün kural ihlallerinin cezayla sonuçlanacağına inanmaktadırlar. Piaget'e göre çocuklar sekiz yaşından sonra insanların istediklerinde kuralları değiştirmeye razı olabileceklerini öğrenir. Bir oyunda önemli olanın kuralların ne olduğu değil bütün oyuncuların aynı kuralları uygulaması olduğunu fark ederler. Ayrıca bu yaşlardaki çocukların oyun kurallarını daha iyi uygulayabildikleri görülür (Bee & Boyd, 2009, s. 674).

Piaget kuramında çocuğun gelişiminin aşamalar halinde gerçekleştiğini savunur. Bu kurama göre çocuğun bilişsel gelişimi somuttan soyuta doğru evrilen bir usavuruş sistemini içeren dört evreden geçtiği belirtilmektedir. Piaget ahlak gelişiminin bilişsel gelişmeye paralel olarak ortaya çıktığını belirtmiş ve ahlak gelişimi evrelerini ise iki başlık şeklinde kavramsallaştırmıştır. Bu evreler, "bağımlı ahlak evresi" ve "özerk ahlak evresi" olarak adlandırılmaktadır. Piaget, kuramındaki evrelerin kültürel özelliklerden bağımsız olduğunu,

dünyadaki tüm insanları kapsayan evrensel nitelik taşıdığını belirtmektedir. Konuya ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar bu iddiayı ciddi şekilde sorgulamış ve özellikle özerk evrede ileri sürülen evrensel niteliğin mevcut olmadığını ortaya koymuştur (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2016, s. 221).

Piaget'in ahlak gelişim kuramının ilk evresi olan "Bağımlı Ahlak Evresi" 5-10 yaşları arasını kapsamaktadır. Burada bağımlı ifadesi bir başkasının otoritesi altında anlamına gelmektedir (Berk, 2013b, s. 579). Çocukta ilk görülen ahlak biçimi de yetişkinin baskısına karşı gösterdiği tepkilerden oluşur. Bu yetişkinin çocuğun ahlakını dışarıdan yönlendirmesi anlamına gelmektedir. Bu durum yetişkinin otorite ve gücü nedeniyle çocuğun yetişkine gösterdiği tek yönlü bir saygı şeklinde gerçekleşir. Çocuk bu evrede kuralların asla değiştirilemeyeceğine inanmaktadır. Kurallara uymayanların otomatik olarak ceza alacağını düşünür. Çocuklar bu aşamada kuralları tanrı, anne babalar, polis ya da öğretmenler gibi güçlü gördüğü otoriteler tarafından konulmuş kalıcı, değiştirilemez ve katı itaat gerektiren ilkeler olarak görürler. Piaget çocuğun bu durumunu açıklarken "hetererom" terimini kullanmıştır. Hetererom başkalarının koyduğu yasalara kişinin boyun eğmesi anlamına gelmektedir. Bu evredeki çocuklar doğru ve yanlışın karşılıklı olarak birbirlerini dışladıklarına ve sabit olduklarına inanmaktadırlar. Onlara göre bir şeyin ortası yoktur ya doğrudur ya da yanlıştır. Doğru ve yanlış olayları kendileri nasıl görüyorlarsa diğer insanların da aynen öyle gördüklerine inanırlar. Bu durum "ahlaki mutlaklara inanç" olarak adlandırılır. Bu evrede otoriteye hiç sorgulamadan uyma davranışı gözlenir. Çocuk kurallara uyulmadığında cezalandırılmanın doğal bir sonuç olduğuna inanır. Yargı sadece somut olarak gözle görülür sınırlı gerçeklere dayalıdır ve kurallara uyulmadığında otomatik olarak ceza verilmelidir. Çocuklar bu evrede davranışın altında yatan sebepleri dikkate almadıklarından kuralların kesin ve değiştirilemez olduğunu düşünürler. Ahlaki bir konu ele alınırken sadece doğru ve yanlış taraf olduğunu ve doğrunun kurallara uymak olduğunu düşünürler. Büyüklerin onay vermediği davranışlar ise yanlış davranışlardır. Bu dönemdeki çocuklar davranışı doğru ya da yanlış olarak değerlendirirken, davranışta bulunan kişinin niyetinden daha çok, davranışın sonucunda ortaya çıkan nesnel sonuçlara bakarlar (Berk, 2013b, s. 580; Çağdaş & Seçer, 2005, s. 150; Gander & Gardiner, 2003, s.284; Güngör Aytar, 2015b, s. 75; Senemoğlu, 2012, s. 61).

Piaget'in ahlak gelişim kuramının ikinci evresi olan "Özerk Ahlak Evresi" çocukların 10 yaşının üzerinde görülmektedir. Bilişsel gelişimde ilerleme, giderek yetişkin denetiminden kurtulma ve akran etkileşimi çocukların özerk ahlaka geçmelerini sağlamaktadır. Bu evrede

çocuklar artık kuralları katı ve değişmez olarak görmezler. Aksine kuralları esnek, çoğunluğun isteğine uydurmak için değiştirilebilir, üzerlerinde toplumsal olarak anlaşılmış ilkeler olarak görürler (Berk, 2013b, s. 580). Bu dönemde çocuğun yaşamında akran gruplarının da artmasıyla sosyal dünyasında büyük bir genişleme meydana gelmiştir. Çocukların diğer çocuklarla etkileşimde bulunması, iş birliği yapması hatta anlaşmazlıklar yaşaması kurallar konusundaki düşüncelerinin ve ahlaki ilkelerinin giderek değişmesine neden olmaktadır. Bu dönemde çocuklar insanların içinde bulunduğu koşullara göre gerektiğinde kurallara uyulmayabileceğini düşünmeye başlarlar. Çocuk için ceza, artık kurallara uyulmadığında otomatik olarak uygulanması gereken bir yaptırım değildir. Çocuğun yaşının da etkisiyle konulan kuralların göreceli olduğu için duruma göre değişebileceği ve davranışın altında yatan niyetin önemli olduğu fikri ortaya çıkmaya başlar. Artık anne-baba mutlak otorite olarak görülmez. Piaget heteronom ahlaktan özerk ahlaka geçiş aşamasında bilişsel olgunlaşma ile sosyal deneyimlerinin her ikisinin de rol aldığına inanmaktadır (Güngör Aytar, 2015b, s. 76; Kağıtçıbaşı, 1979, s. 253; Senemoğlu, 2012, s. 62)

Çocuk, özerk ahlak evresinde yetişkinlerle eşit bir şekilde eşleştikçe, çatışmaları karşılıklı olarak kazançlı olacak biçimde çözmeyi öğrenirler. Yavaş yavaş karşılıklılık adı verilen bir dürüstlük standardı kullanmaya başlarlar. Diğer bir deyişle, kendi iyiliklerini olduğu kadar başkalarının iyiliklerini de düşünmeye başlamaktadırlar (Berk, 2013b, s. 580). Bu evrede çocuk Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki soyut işlemler dönemine doğru bir ilerleme göstermektedir. Örneğin çocuk başkalarıyla etkili iletişimde bulunabilmek için yalan söylemekten kaçınır. Çünkü bu diğerleriyle olumlu ilişkiler geliştirebilmesi için önemli ve gerekli şartlardan biridir. Doğru söylemenin yaşamdaki önemini kavrayan çocuk bu aşamadan sonra cezadan kurtulmak için değil, herhangi bir zorlama olmadan kendi isteğiyle yalan söylememe davranışını göstermeye başlar. Söz konusu bu ahlaki durum iş birliği ahlakıdır ve bu durum çocuğa otonomi diğer bir deyişle kendi kendisini yönetebilme becerisi kazandırır. Çocuk bu dönemde, anne babası ile kurulan tek yönlü otoriteye dayalı ilişkilerden çok, yaşıtları ile karşılıklı etkileşimde bulunduğu ilişkilere doğru yönelir. Böylece otoriteye boyun eğen pasif bir şekilde gerçekleşen ilişki yerine, iş birliğinin ön planda olduğu etkin bir şekilde gerçekleşen ilişki içine girer. Kurallar, Tanrı'nın veya herhangi bir otoritenin belirlediği değişmez bir düzen yerine, belirlenen hedefe varmak için yapılan karşılıklı sözleşmeleri ifade etmektedir (Çağdaş & Seçer, 2005, s. 152). Ayrıca Piaget bu dönemdeki çocukların bir önceki evrenin aksine ahlaki yargılarda bulunurken, gerçekleştirilen eylemin

sonucundan ziyade niyete önem verdiklerini belirtmiştir. Araştırma sonuçları da Piaget'in bu savını desteklemektedir (Zelazo, Helwig & Lau, 1996, s. 2489).

İzleme araştırmaları Piaget'in kuramının ahlaki yargılamadaki değişikliğin genel yönünü doğru olarak betimlediğine işaret etmektedir. Çocukların yaşları ilerledikçe, fiziksel zarar ya da cezalandırma gibi dış görünümler yerini aktörün niyetleri ya da başkalarının gereksinim ve arzuları gibi daha ince düşüncelere bırakır. Ayrıca oldukça çok sayıda kanıt Piaget'in ahlaki anlayışının bilişsel olgunluk, giderek yetişkin denetiminden kurtulma ve akran etkileşimi tarafından desteklendiği görüşünü de doğrulamaktadır. Ancak yine de Piaget'in kuramının birçok yönü sorgulanmıştır. Çünkü kuramın bu yönleri küçük çocukların ahlaki yeteneklerini gerçekte olduğunun altında değerlendirmektedir (Berk, 2013b, s. 580).

2.6.1.2.2. L. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Ahlak gelişimi konusunda kapsamlı araştırmalar yapan Lawrence Kohlberg, Piaget'in fikirlerinden yola çıkmış ve bunları değiştirip genişletmiştir (Bacanlı, 2006, s. 109; Bee & Boyd, 2009, s. 675). Piaget ile benzer şekilde ahlak gelişiminin bilişsel gelişim ile paralel ilerlediğini ve dönemler şeklinde ortaya çıktığını belirtmiştir. Piaget gibi Kohlberg de kültürden kültüre değişmeyen, bilişsel temele dayanan ve evrensel nitelik taşıyan ahlak gelişimi evreleri üzerinde çalışmıştır. Kohlberg çocuklara ve yetişkinlere her birinde insan hayatının değeri gibi spesifik bir ahlak konusunun ele alındığı hikâye biçiminde ahlaki ikilemler sunarak ahlaki muhakemeyi değerlendirme çalışmalarına öncülük etmiştir. Bu hikayelerin en ünlülerinden biri Heinz'ın ikilemidir. Kohlberg'in araştırmasında yer alan ve deneklerine okuduğu hikayeler Piaget'nin hikayelerinden daha karmaşık yapıdadır ve daha derin çatışmalar içermektedir. Farklı yaş grupları ve sosyoekonomik düzeylerdeki kişilere öyküler verilmiş ve öyküde anlatılan konuyla ilgili bir kararda bulunmaları istenmiştir. Kararın doğruluğu ya da yanlışlığı önemli değildir. Burada önemli olan kişinin öyküdeki sorunu çözümlemeye çalışırken hangi dayanakları gösterdiği ve yaptığı değerlendirmedir. Dolayısıyla da Piaget'nin ikili evresinin ötesine geçerek altı evreden oluşan, ergenlik ve yetişkinliği de kapsayan ahlak gelişimi dönemlerini ortaya koymuştur (Başal, 2012, s. 210; Erden & Akman, 2007, s. 116; Kağıtçıbaşı, 1979, s. 254; Woolfolk Hoy, 2015, s. 227).

Kohlberg, kişilere öyküler sunmuş ve bu öykülerdeki anlatılan duruma ilişkin bir karar vermelerini istemiştir. Aldığı yanıtları kayıt altına almış ve insanların gelişim sürecinde altı farklı yargı evresinden geçtiklerini ifade etmiştir. Bu altı evre ise gelenek öncesi, geleneksel

ve gelenek sonrası olmak üzere üç düzeyde yer almaktadır. Diğer dönem kuramlarındaki gibi, düzeylerin her biri kendinden öncekine dayanmakta ve kendinden sonraki döneme temel oluşturmaktadır. Ancak aynı kişiler, bazı zamanlar bir evrenin özelliklerine uygun davranışlarda bulunurken, başka zaman ve durumlarda farklı bir evrenin özelliklerine uygun davranışlarda bulunabilmektedir. Dokuz yaşından küçük çocukların büyük çoğunluğunun ahlaki gelişimi gelenek öncesi düzeydedir. Bununla birlikte azımsanmayacak oranda ergen ya da yetişkin suçlu da gelenek öncesi düzeyde bulunmaktadır. Ergenler ve yetişkinler büyük oranda geleneksel düzeyde bulunmaktadır. Gelenek sonrası düzeye genellikle yirmi yaşından önce ulaşılamamaktadır ancak bazı özel durumlarda yirmi yaşından küçük bireyler de gelenek sonrası düzeye ulaşabilmektedir (Gander & Gardiner, 2003, s. 289; Senemoğlu, 2012, s. 63). Kohlberg'in kuramında belirttiği ahlaki gelişim düzey ve evreleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Gelenek Öncesi Düzey

Bu düzeyde çocuğun doğru veya yanlış konusundaki yargıları, yakın çevresindeki kişilere ya da anne baba, polis gibi güçlü gördüğü otorite kaynaklarına dayanmaktadır. Kişinin bir eylemin doğruluğu veya yanlışlığı konusundaki yargılarının standartları içsel değil dışsaldır. Özellikle bir davranışın sonucu sebep oldukları bu davranışın doğru ya da yanlış olmasını belirlemektedir (Bee & Boyd, 2009, s. 677). Bu evredeki çocuklar ceza tehdidi ya da ödül alma umuduyla karar almaktadırlar (Gander & Gardiner, 2003)

Evre 1: İtaat ve Ceza Yönelimi

Bu evrede otorite ve kurallara hiç sorgulamadan körü körüne bağlılık söz konusudur. Kurallara uyulmasının esas nedeni maddi olarak zarara uğramamak ya da cezadan kaçınmaktır. Ortaya konan bir davranışın fiziksel sonuçlarına bakarak o davranışın iyi ya da kötü oluşu hakkında karar verilir. Ceza aldığı zaman davranışı yanlış, ceza almadığı zaman ise bu davranışı doğru olarak değerlendirir. Bu düzeydeki kişilere göre anne ve babaları da kendilerinden büyük ve güçlü oldukları için onlara boyun eğerek itaat etmek gerekmektedir. Olaylar ve durumlar değerlendirilirken benmerkezci bir bakış açısı ile yorumlanır. Kişi bu evrede kendi görüşü ile otoritenin görüşünü ayırt edemez, başkalarının istek ve gereksinimleri ile ilgilenmez. Bu düzeyde dokuz yaşından küçük çocukların büyük

çoğunluğu, ergenlik dönemindekiler, suçlular ile suç işleme eğilimi olan birçok yetişkin yer almaktadır (Başal, 2012, s. 213; Güngör Aytar, 2015b, s. 81).

Evre 2: Saf Çıkarcı Yönelim

Çocuk bu evrede, ödülü kaybetmemek için belirlenmiş olan kurallara uymaya çalışır. Aslında çocuk bu evrede paylaşma davranışlarının belirtilerini göstermektedir ancak bu davranışlar, gerçek bir paylaşım ve adalet duygusuna bağlı olmaktan çok; çocuğun kendi çıkarlarını düşünmesine dayalı bir nitelik taşırlar (Yazgan İnanç, Bilgin & Kılıç Atıcı, 2012, s. 224). Çocuklar yaşanan sosyo ahlaki bir olay veya durum karşısında insanların bakış açılarının farklı olabileceğini anlamaya başlarlar ancak ilk zamanlar bu anlayış daha somuttur. Çocuklar bu evrede kişinin çıkarına olan davranışı doğru davranış olarak görürler ve karşılıklılığı iyiliklerin eşit değişimi olarak anlarlar. Çocukların "sen bana bunu aldığın için ben de sana bunu aldım" biçimindeki ifadesi bu duruma örnek olarak verilebilir (Berk, 2013a, s.584).

2. Geleneksel Düzey

Bu düzeyde benmerkezci düşünce etkinliğini kaybeder ve empatik düşünce daha etkin hale gelmeye başlar. Bu ahlaki gelişim düzeyinde birey doğru ve yanlışa ilişkin toplumun belirlediği kural ve düzenlemeleri kabul ederek benimser. Aile, grup ya da ulusun beklentileri çok değerlidir. Bu düzeydeki kişi sadece sosyal düzen ve beklentilere uymakla kalmaz aynı zamanda onlara samimiyetle bağlıdır. Sosyal düzenin kurum ve gruplarıyla özdeşleşerek bu düzenin korunması ve desteklenmesi kişi için çok önemlidir (Erden & Akman, 2007, s.118; Kağıtçıbaşı, 1979, s. 255; Özgün, 2016, s. 276).

Evre 3: İyi Çocuk Yönelimi

Bu evrede iyi davranışın belirleyicileri diğer insanlarla ilişkilerin iyi olması ve davranışlarının onaylanmasıdır. Çocuk doğru ve yanlış davranışları değerlendirirken hala diğer insanların verdiği tepkileri önemsemekle birlikte, kendi davranışlarının doğruluğu ya da yanlışlığı konusunda değerlendirme yaparken, diğerlerinin fiziksel gücünden çok kendi eylemlerini onaylayıp onaylamadıklarını daha fazla önemser (Yazgan İnanç, Bilgin & Kılıç Atıcı, 2012, s. 225). Bu nedenle diğer insanları memnun eden, onlar tarafından takdirle

karşılanan ya da onlara yardımı dokunan davranış iyi davranış olarak kabul edilir. Çocuk bu evrede olumlu davranışlar sergilemesi ve başta ailesi olmak üzere yakın çevresinin beklentilerini karşılaması gerektiğini düşünür. Hem büyüklerini hem de otoriteyi memnun edecek davranışlarda bulunur. Kişi bu evrede "insanların beni beğenmesini istiyorum o halde onların istemediği şeyleri yapmamalıyım" düşüncesi ile davranışlarda bulunmaktadır (Başal, 2012, s. 214; Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2016, s. 222; Özgün, 2016, s. 277).

Evre 4: Kanun ve Düzen Yönelimi

Bu evrede ahlaki kararlar toplumsal düzen, hukuk, adalet ve görev gibi kavramların anlaşılması ile şekillenir. Örneğin ergenler bir toplumun etkili şekilde işleyebilmesi için o toplumda yaşayan kişilerin itaat edeceği yasaların bulunması gerektiğini düşünebilirler (Santrock, 2012, s. 321). Bir önceki evrede sıkça karşılaşılan belirli bir kişiyi hoşnut etmeye verilen önem bu evrede azalma gösterir ve karmaşık yönetmeliklere bağlı kalma, bunların içeriğini sorgulamadan kabul etme ön plana çıkar (Bee & Boyd, 2009, s. 678).

3. Gelenek Üstü Düzey

Bireyin, başkalarından ve otoriteden bağımsız bir şekilde kendine özgü değer sistemini oluşturduğu ve önemsediği ahlak ilkelerini özgür bir şekilde seçtiği düzeydir. Kohlberg'in ahlak gelişim kuramının beş ve altıncı evreleri bu düzeyin içinde yer alır (Senemoğlu, 2012, s. 65).

Evre 5: Kontrat ve Yasaya Uygunluk Yönelimi

Bu evrede bireyler değerler, haklar ve ilkelerin kanunların üzerinde olduğunu düşünür. Kişi gerçek kanunların geçerliğini değerlendirir ve toplumsal sistemler temel insan haklarını ve değerlerini ne derece koruyup savunabildiğine göre irdelenebilir (Santrock, 2012, s. 321). Bireyler bu evrede kural ve yasaları insanların amaçlarını gerçekleştirmede birer araç olarak görürler. Kendisine göre bir toplumsal düzen hayal edebilir, yasaları yorumlama ve değiştirmede adil ve dürüst davranırlar. Yasalar bireysel haklarla ve insanların beklentileriyle çelişmediğinde, bir sosyal sözleşme yönelimi olduğundan dolayı herkes onlara uymak durumundadır. Sosyal sözleşme yöneliminin olması hiç olmamasından daha

büyük yarar sağladığı için insanların sisteme özgür ve kendi istekleriyle katılmaları söz konusudur (Berk, 2013a, s. 585).

Evre 6: Evrensel Ahlak İlkeleri Yönelimi

Birey bu son evrede en yüksek ahlaki ilkeleri sorgulamaya başlar, daha sonra da bunları kendisiyle çelişmeden tutarlı bir şekilde yaşamaya çalışır. Bu şekilde düşünen insanlar, temel ve evrensel ilkelere bağlı kalarak gerçekleştirdiği eylemlerinin kişisel sorumluluğunu üstlenirler (Bee & Boyd, 2009, s. 679). Kanunlar ile vicdan arasında ikileme düştüğü takdirde birey, vereceği karar riskli olsa dahi vicdana uygun karar verilmesi gerektiğini savunur. Bu evrede birey artık evrensel insan haklarına dayalı ahlaki değerler geliştirmiştir. (Santrock, 2012, s. 321). Bu evreye ulaşan kişiler çoğunlukla, tüm insanların değer ve onuruna saygı duyma ve görüşlerine eşit derecede önem verme gibi soyut ilkelerden söz etmektedirler (Berk, 2013a, s. 585).

2.6.1.3. Davranışçı Kuram

Ahlak gelişimine diğer bir bakış açısı da öğrenme kuramcısı B. F. Skinner'in edimsel koşullanma modelidir. Buna göre çocuklara ahlak kurallarına uymayı, davranışlarının sonuçları öğretir. Anne babalar ahlaki açıdan kabul edilebilir davranışlar ortaya koyan çocuklarını överek ödüllendirirler. Ahlaki açıdan yanlış davranışlar sergilediklerinde de cezalandırırlar. Bunun sonucunda da çocuk büyüdükçe kabul edilebilir davranışları çoğalırken toplum tarafından olumsuz görülen davranışlarında azalma meydana geldiği belirtilmektedir (Bee & Boyd, 2009, s. 672). Görüldüğü gibi bu kuram, davranışların toplum tarafından kabul edilen ve kabul edilmeyen yönlerinin sonuçlarına odaklanarak zaman içerisinde davranış değişikliği meydana getirmek ve diğer insanların davranışlarını model almak üzerine yoğunlaşmaktadır (Slavin, 2015, s. 116).

Davranışçı kurama göre çocuk ahlaki değer yargılarını koşullanma vasıtasıyla kazanmaktadır. Ahlaki değer ve yargılar, bireyin kontrolü altında olmayan dış etkenlere bağlı olarak meydana gelmektedir. Davranışçı yaklaşıma göre genelde onay gören ve pekiştirilen davranışlar "doğru"; hoş görülmeyen, cezalandırılan davranışlar ise yanlış olarak kabul edilmektedir. Örneğin; bir çocuk oyuncaklarını topladığında ödüllendiriliyorsa, bu davranışı "doğru" görecek ve buna benzer davranışları yapmaya devam edecektir. Hoş

görülmeyen davranışları ise "yanlış" olarak kabul edecek ve bir daha bu davranışı yapmamaya çalışacaktır (Başal, 2012, s. 204). Bununla birlikte cezalandırma çocukların ahlaki gelişimini olumsuz da etkileyebilir. Örneğin çocuğunun markette çikolata çaldığını gören annesi bunun yanlış bir davranış olduğunu çocuğuna öğretme düşüncesiyle onun kulağını çekebilir. Oysa çocuk buradan yalnızca annesi yanında olduğunda çalmaması gerektiğini öğrenebilir. Benzer şekilde ceza çok şiddetli ya da utanç verici olduğunda çocuğun dikkati, davranışı ile ceza arasında bağlantı kuramayacak düzeyde dağılabilir. Çikolatayı çalan çocuk, annesinin herkesin içinde kulağını çekmesine çok sinirlenecek bunun sonucu olarak da tüm dikkati yaptığı davranışın yanlışlığında değil öfkesinde yoğunlaşacaktır. Bu nedenle de kulağının çekilmesinin çalma seçiminin bir sonucu olduğunu öğrenemeyecektir. Bunun için cezanın mantıklı ifadelerle nedeninin açıklanarak uygulanmasının amaca hizmet etmesi açısından daha önemli olduğu belirtilmektedir (Hoffman'dan aktaran Bee & Boyd, 2009, s. 672).

2.6.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura çocukların başkalarını gözlemleyerek ödül ya da cezadan öğrendiklerinden daha fazlasını öğrendiğini savunur. Bir çocuk bir davranışın ödüllendirildiğini gördüğünde aynı davranışı tekrar ederse kendisinin de ödüllendirileceğini düşünür. Benzer şekilde bir modelin cezalandırıldığını gördüğünde modelin davranışlarını taklit ederse kendisinin de cezalandırılacağını varsayar (Bandura'dan aktaran Bee & Boyd, 2009, s. 673). Görüldüğü gibi sosyal öğrenme kuramı, düşünce üzerinde eylemlerin ve eylem üzerinde düşüncenin etkisine odaklanmaktadır (Slavin, 2015, s. 116). Sosyal öğrenme kuramcıları, ahlak gelişimini, hiçbir değişim olmadan aşamalar halinde, ileriye doğru sürekli ve hızlı bir şekilde gelişme gösteren birikimli bir toplumsallaşma süreci olarak görmektedirler (Onur, 1991, s. 102). Bu kuramın önemli isimleri olan A. Bandura ve W. Mischel, öncelikle ahlakın davranışsal yönü ile ilgilenmişlerdir. "İteleyici bir öğe ile karşılaştığımızda eylemsel olarak ne yaparız?" sorusu ve bunun cevabına odaklanmışlardır. Bu kuramcıların bakış açılarına göre ahlak gelişimi kendine özgü bir gelişim seyri olan özel bir insan etkinliği olarak görülmez. Ahlaki davranış da tıpkı diğer sosyal davranışlar gibi model alma ve pekiştirme yoluyla kazanılmaktadır. Pekiştirilen ve kabul edilen davranışlar daha sonra içselleştirilir ve kendini denetleme için temel bir ilke haline gelir (Berk, 2013a, s. 573; Güngör Aytar, 2015b, s. 83).

Sosyal öğrenme kuramının en önemli temsilcilerinden biri olan Bandura kişilerin öğrenme sürecini sosyal bir ortamda gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir. Çocuklar öğrenme yaşantılarını sosyal çevrelerindeki kişilerin davranışlarını gözlemleyerek oluştururlar. Çocuk içinde bulunduğu toplumsal kültürün düşünce yapılarını ve davranış kalıplarını özümser. Çocuk ailesinden de toplumun ahlaki olarak değer yargılarını, ölçütlerini ve davranış şekillerini öğrenir. Bir çocuk modelin davranışlarından hem kabul edilebilir hem de kabul edilemez davranışlar hakkında çok şey öğrenirler. Hatta modeller, çocukların ahlaki davranışlarını değiştirmesine bile neden olabilirler. Modellerin erken çocukluk yıllarındaki etkisi çok daha büyüktür. Çocuğun yaşam sürecinde geçirdiği bu deneyimleri esnasında, yetişkinler tarafından ortaya koyduğu davranışa göre çocuğa uygulanan ödül ve cezalar da onların ahlaki davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Bu süreçte kişinin, iç denetimi ve kendini kontrol etme becerisi gelişme gösterir. İç denetimi gelişmiş birey, toplumun istekleri ile kendi istekleri arasında denge kurabilir. Kişi bu gelişim düzeyine ulaştığında, üzerinde herhangi bir baskı olmadığı durumlarda bile toplumun değerleri ve normlarına uygun davranışları sergileyebilir (Başal, 2012, s. 205; Bee & Boyd, 2009, s. 673; Berk, 2013a, s. 574; Ülgen & Fidan, 2005, s. 58).

2.6.1.5. Carol Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Kuramı

Carol Gilligan kadınların deneyimlerini dinleyerek ahlakın sorumluluk ve haklarla ilgili önemini vurgulayan görüşler ileri sürmüştür. O'na göre kız çocuklarının ahlak gelişimi erkek çocukların ve yetişkinlerin ahlak gelişiminden farklıdır. Kohlberg'in doğruluk ve adalet gibi ahlaki düşünce yapısının önemli nitelikleri olan kavramlara odaklanmasına temel olarak karşı çıkmıştır. Gilligan'a göre, herkesin kendi içinden gelen uyaranların etkisiyle diğerlerine karşı adil ve dürüst davranış sergileme biçimi farklılık göstermektedir. Bu sebeple Kohlberg'in kuramındaki ahlaki gelişim aşamalarının tutarlı ve evrensel nitelik göstermediğini ileri sürmüştür. Bununla birlikte çalışmalarında kadınlar yer almamasına rağmen, Kohlberg'in kadınlar hakkında da genellemelerde bulunduğuna vurgu yapmıştır. Kohlberg'e göre kadınların ahlaki gelişim açısından üçüncü evreden sonra, erkeklerle karşılaştırıldığında daha düşük düzeyde bulunma eğilimi gösterdikleri belirtilmektedir (Güngör Aytar, 2015b, s. 87; Senemoğlu, 2012, s. 67; Yalçın, 2018, s.335).

Gilligan, kadınların ahlak anlayışının merkezinde haklar ve kurallardan ziyade şefkat gösterme, kişilerarası ilişkiler, bakım verme sorumluluğunun yer aldığını ifade etmiştir.

Erkeklerin bakış açısından farklı olarak kadınlar, sosyal çevresiyle yakın ilişkiler geliştirerek bir bütünün içerisinde hayatlarını devam ettirmenin daha ideal bir durum olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte kadınlar daha çok duruma ve bağlama bağlı bir ahlak anlayışı geliştirmişlerdir. Ayrıca kadınların ahlaki yargıları kurgulanmış hikayelerdeki ikilemlere soyut çözümler bulmaktan daha çok sosyal çevrelerindeki insanlarla geliştirdikleri ilişkileri veya buna benzer gerçek durumlar ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Özgün, 2016, s. 281).

Gilligan, hem kızlar hem de erkek ergenin genç yetişkin olgunluğa ulaştığında, Kohlberg'in gelenek sonrası dönem olarak düşündüğü ahlak gelişiminin çok daha ilerisinde olgun olarak görevlerini yerine getirebileceklerini savunmaktadır. Gilligan'a göre ahlak gelişiminde önemli olan şey ahlak sevgisini kazanmaktır. Kohlberg'in savunduğu gibi bir sonraki gelişim düzeyine ulaşmak değildir. Gilligan ahlak sevgisinin çok önemli olduğunu düşünmektedir. Ceza yöntemi ile toplum tarafından kabul edilen ahlaki özelliklerin kazandırılamayacağını savunmuş, ebeveynin model olması gerektiğinin altını çizmiştir. Gilligan ayrıca mutlak ve evrensel bir ahlaki gelişimin olamayacağını savunmaktadır (Yapıcı, 2015, s. 171).

2.6.2. Üçlü Etik Üst Teorisi (Triune Ethics Meta-Theory)

Üçlü Etik Mekanizması (ÜEM), insanın evrimleşmesi ile ortaya çıkan beyin katmanlarının fonksiyonları ile ilgili, etkili bir şekilde kök salmış birçok ahlaki yönelimi ana hatlarıyla ifade etmektedir. Bu fonksiyonlar, kültürlerden ve kültürel olarak yönlendirilen ebeveynlik uygulamalarından etkilenmektedir. Bir birey, belirli bir düşünce yapısından yola çıkarak ve diğer değerleri göz ardı ederek o düşünce yapısının normatif içgüdülerini takip ettiğinde, bu düşünce yapısı o kişi için ahlaki bir öneme sahip olur. Globalleşmiş bir zekâ (beyin) farklı bilişsel-duygusal-eylem setinin tepkilerini devreye sokarak dikkati, motivasyonu ve bilgi işlemleme fonksiyonlarını değiştirir (Narvaez, 2016, s. 31). Üçlü Etik Üst Teorisi (ÜET), insan ahlakının temelini oluşturan ve insan evrimindeki biyolojik eğilimden meydana gelen üç tür yönelimi tanımlamaktadır (Narvaez, 2009, s. 136). Adı MacLean (1990)'ın Üçlü Beyin (Triune Brain) teorisinden esinlenerek türetilen Üçlü Etik Üst Teorisi (Triune Ethics Meta-Theory) bir anlamda MacLean'ın "omurgalı beyninin evrimindeki görece uzun süreli istikrar dönemlerinden" kaynaklanan üç evrimsel katmanı yansıtan ahlaki yönelimleri ifade etmektedir (Panksepp, 1998, s. 43). Her katman, beyin ve insan davranışı üzerinde belirlenebilir bir işarete sahiptir. ÜET, bilişsel ve duygusal temayüller açısından ahlaki

davranış mühendisliğini ifade etmektedir. Duygu, beyindeki asli işlevlerin temelini oluşturmaktadır. Duygusal düzenler (sistemler) hayvanların çevresel taleplerine uyumsal çözümler oluşturmasına rehberlik etmektedir. Bu sistemler, "evrimsel davranış unsurları *(operants)*" olarak "beyin gelişimine genetik olarak kodlanmış psiko-davranışsal potansiyelleri" içermektedir. Üst düzey bilişsel yapılar ve alt düzey fizyolojik ve motor çıktılarla dinamik biçimde etkileşimde bulunmak üzere merkezi şekilde konumlandırılmış olan duygusal devreler, duyusal, algısal ve bilişsel işleyişi değiştirir ve duygusal deneyime özgü uyarılmış davranışsal eğilimlerle doğal olarak senkronize olan bir dizi fizyolojik değişikliği başlatır (Panksepp, 1998, s. 49-55).

İlk beyin oluşumu, R-kompleksi denilen veya ekstrapiramidal eylem sinir sistemi olarak adlandırılan bileşeni içermektedir (Panksepp, 1998). Bu bileşen aynı zamanda alt limbik sistemini de içermektedir. Memelilerdeki R-kompleksi, kendini korumaya yönelik davranışlar olan taklit, bölgecilik, aldatma, güç mücadeleleri, mevcudu (rutini) sürdürme ve geleneği devam ettirme gibi mekanizmalar ile ilintilidir. Korku, öfke, panik ve şehvet duygu sistemleri ise hayatta kalmaya ve kişinin kendi amaçları için gösterdiği çabaya yöneliktir. Bunlar, tüm hayvanlarda var olan ve doğuştan gelen içgüdülerdir; dolayısı ile beklenmedik bir sorun karşısında hayvanlar, bu duygu sistemlerini geçerli sistemler haline getirmektedirler (Narvaez, 2016, s. 32).

Üçlü Etik Üst Teorisi, hayatın erken dönemlerinde kurulan duygusal devrenin beynin ahlak ve etik davranış mimarisinin temelini oluşturduğu ve ahlaki kişilik ve ahlaki işleyiş potansiyelini etkilediği varsayımı üzerinden hareket eder. Üç etiği, ahlaki bilişsel olguları güdüleyen karakter-duygu kompleksleri durumunda "ana güdüler" olarak tanımlamak mümkündür. Güdülenmiş biliş olarak, belirli bir etik aktif olduğunda, bu etiğin algıyı, bilgi işlemlemeyi, hedef belirlemeyi ve olanakları etkilediği varsayılmaktadır (Moll, Zahn, de Oliveira-Souza, Drueger ve Grafman'dan aktaran Narvaez, 2009, s. 137). Aktive edilmiş bir etik, hedef belirleme konusuna etki etmekte ve böylece normatif taleplerin yorumlanmasını şekillendirmektedir. Bir birey, belirli bir yönelimi diğer değerlerin önüne geçen normatif bir zorunluluk olarak ele aldığında, bu yönelim etik bir anlama sahip olur. Örneğin, Güvenlik Etiği, güvenlik yoluyla kendini korumaya (hayatta kalma içgüdüsüne) ve kişisel veya grup içi tahakküm gibi hususlara odaklanmasına neden olur. Güvenlik Etiğinin yüksek derecede etkin olması ise bireyin başkalarının ihtiyaçlarına odaklanmasını zorlaştıracaktır; zira bu etik, bireyde kendine odaklı bir beyin ve vücut düzeni oluşturur. Diğerlerinin iyi oluşunu dikkate almaksızın, bireysel ve gurup içi güvenliği önceleyen eylemler bu durumlarda ahlaki

olarak kabul görecektir. Katılım-Bağlılık Etiği, özellikle yardımsever ilişkiler ve sosyal bağlar yoluyla, başkalarıyla yüz yüze duygusal yakınlaşmayı ifade etmektedir. Bu etik aktif olduğunda ise birey başkalarının ihtiyaçlarına odaklanacak ve merhametli davranış ona en ahlaki eylem olarak görünecektir. Fizyolojik olarak, Güvenlik Etiği ve Katılım-Bağlılık Etiği birbiri ile bağdaşmayan sistemlere dayanmaktadır. Güvenlik Etiği, organizmanın enerjisini dövüş ya da kaç davranışına yönelik artan stres hormonları (norepinefrin/adrenalin) ile ilgiliyken, Katılım-Bağlılık Etiği, başkalarına güveni telkin eden sakinleştirici hormonlar (örn. oksitosin) ile ilgilidir. Beynin duygusal düzenleri tarafından harekete geçirildiğinde, Hayal (etme) Etiği ile Katılım-Bağlılık Etikleri bilgelik ve hikmet ile Güvenlik Etiği ise sürüngen zekâsı ile ilişkilendirilebilir. Hayal (etme) Etiği, mevcut ve süregelen toplumsal ilişkilere adapte olmak ve o anın ötesine geçen endişeleri ele almak için insanlığın tam muhakeme kapasitesini kullanmakta ve bireyin geri adım atarak, içgüdü ve sezgilerini gözden geçirmesini sağlamaktadır (Narvaez, 2009, s.138). Üçlü Etik Üst Teoriye göre ahlaki kişiliğin üç motivasyon sisteminden nasıl etkilenebileceğine dair bazı temel varsayımlarla ilgili ön bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

2.6.2.1. Üç Etik Yönelim (Three Ethical Orientations)

2.6.2.1.1. Güvenlik Etiği (The Ethic of Security)

Güvenlik Etiği, insanların sergilediği en ilkel ahlak anlayışını temsil etmektedir. R-kompleksini veya ekstrapiramidal davranış sinir sistemini içeren, beynin en eski (deneyimli) bölümlerinde yer etmiştir (MacLean, 1990; Panksepp, 1998). Memelilerdeki R-kompleksi, bölgecilik, güç mücadeleleri, taklit, aldatma ve mevcudu (rutini) sürdürme ve gelenekleri takip etme davranışlarını güdülemektedir (MacLean, 1990). Korku, öfke ve arayış (keşfetme) ile ilgili duygu sistemleri burada bulunmaktadır. Örneğin, bir güvenlik tehdidi oluştuğunda, parasempatik sistem dövüşme veya kaçma tepkisini (öfke/hiddet sistemi) tetikleyebilir veya sempatik sistem, ağrıyı ve bedensel yıkım *(bodily destruction)* ihtimalini azaltmak için donmaya (korku sistemi) neden olabilir (Narvaez, 2009, s.143)

Güvenlik Etiği, öncelikle güvenlik, hayatta kalma ve bu bağlam içinde gelişen içgüdüler yanında, tüm hayvanlarla doğuştan var olan içgüdülere dayanmaktadır. Kendini korumaya (güvence altına almaya) yönelik davranışlar ve değerler, bireyin ve onun içinde bulunduğu grubun hayatını güvence altına alır. Bireyin içinde yer aldığı grubu yabancılardan koruması

içgüdüseldir ve yabancılara karşı duyulan bu doğal korku tüm hayvanlarda bulunmaktadır. Güvenli ortamlarda, insanların R-kompleksi hareketsiz (sakin) olmasına rağmen, kendilerini tehdit altında hissetmeleri durumunda R-kompleksi kabileciliği, rekabeti ve çete davranışlarını —kortikal aktiviteyi altüst eden ve durdurulması zor olan içgüdüsel davranışlar— tetikleyebilir (MacLean, 1990; Narvaez, 2009, s.143).

İnsanlar ahlaki davranışlarını ortaya koymak için R-kompleksini kullandıklarında (kendini veya grup içi güvenliği sağlamak için bilinçli veya bilinçsiz bir eylemde bulunmak), bu bir Güvenlik Etiği haline gelir. Güvenlik Etiği baskın hale geldiğinde ise, terör yönetimi teorik araştırmalarında (Rosenblatt, Greenberg, Solomon, Pyszczynski & Lyon, 1989) belirtildiği gibi, grup içi saflaşma veya grup içi hiyerarşik yönetim aracılığıyla hayatta kalmayı güvence altına almaya odaklanır (Nisbett & Cohen ve Altemeyer'den aktaran Narvaez, 2009). Güvenlik Etiği başka bir etik tarafından dengelenmez (yumuşatılmaz*)* ise acımasızlığa ve ne pahasına olursa olsun bir güvenlik hedefine ulaşma eğilimlidir; dolayısı ile diğer bireylere, hatta ahlaki hedeflere karşı hassasiyeti azaltır. İnsanlar kendi güvenliklerinden korktuklarında, başkalarına yardım etme konusunda daha az duyarlık göstermekte (Mikulincer, Shaver, Gillath & Nitzberg, 2005); vücut faaliyetleri (hormonlar, kan akışı) güvenlik için seferber edildiğinden dolayı (dövüşme veya kaçma) akıl yürütme konusunda daha dikkatsizdirler. Bir tehdit belirgin hale geldiğinde ise, Amerika Birleşik Devletleri'nde 11/9/2001'den sonra olduğu gibi bireyler güçlü adamlara (politikacılara) ve yabancılara karşı katı politika güdenlere daha fazla ilgi duymaktadırlar (Pyszczynski, Solomon, Greenberg, Maxfield & Cohen, 2004; Jost, Glaser, Kruglanski & Sulloway, 2003). 11 Eylül saldırısından sonra yaşananları Narvaez (2009) güvenlik etiği ile şu şekilde ilişkilendirmiştir; "güçlü bir askeri müdahalenin sorgulanması veya 11 Eylül saldırısının alternatif nedenlerinin araştırılmasını isteyenler kınandı ve vatanseverlik dışı (hain) olmakla suçlandı. Bu tür bir kararlılık (kendinden eminlik), yalnızca güvende olma veya başat kalma çabalarını engellemeye çalışanlara karşı duyarlılığın azalmasına neden olmaz, aynı zamanda, Simone Weil'in kötülük biz o güce sahip iken kötülükmüş gibi hissedilmez; aksine yapılanlar bir zorunluluk, hatta bir görev olarak addedilir görüşü çerçevesinde gidişatı değiştirmeye de bir engeldir." Bununla birlikte, dışarıdakiler tarafından kötü addedilen şey, içeridekiler tarafından erdem veya çok değerli ilkeler olarak kabul edilebilir. Örneğin, grup içi sadakat, itaat ve yumuşak duyguların öz kontrolü, bir otoriter figüre boyun eğmek (görevi tamamlamak) veya geleneksel olarak değerli kabul edilen bir hedefi gerçekleştirmek (askerlik hizmeti) asil bir davranış olarak kabul edilmektedir. Güvenlik Etiği, bireyin

kendisinin ve grup içi üyelerin (gerçek veya hayali) güvenlik veya hakimiyet taleplerine karşılık verirken, herhangi birinin veya bir şeyin ihtiyaçlarını dışlarlar (Narvaez, 2009, s. 144).

Yoğun şekilde yaşanan erken çocukluk dönemi sorunlarının, belirsizlik (farklı veya alışılmadık olan) karşısında bariz bir güvensizlik duygusu oluşturması, güvensiz ve daha az empatik bir dünya görüşünü teşvik etmesi muhtemel görülmektedir. Bu sebeplerin ise bağlanma bozukluklarına neden olduğu belirtilmektedir (Eisler & Levine, 2002; Mikulincer & Shaver, 2005). İhmal (ilgisizlik) veya travma nedeniyle "stresli beyin" oluşumunun veya beynin sağ kesiminin yetersiz duygusal beslenme nedeniyle kendini kapatmasının Güvenlik Etiği'ne dayalı sistemlerin baskın olduğu bir kişiliğin oluşmasına yol açtığı varsayılmaktadır (Narvaez, 2009, s. 144; Newman, Holden & Delville, 2005). Bu türden güdülerin baskınlığı, ihmal edilmiş ve sıkıntılı çocukluk yaşamış bireylerde genellikle başkalarına (ve değişime) güvensizlik, saldırganlık ve şiddetle tepki verme şeklinde görülmektedir (Karr-Morse & Wiley, 1997). Olumlu sosyal davranışlar sergilemenin ise insanın enerjisini hızla tüketen, aşırı derecede zorlaştıran ve ekstra çaba sarf ettiren bir kontrol mekanizması gerektirebileceği belirtilmektedir (Gailliot, 2008).

Güvenlik Etiği, uyum sağlama ve bencillik (menfaatçi) duyguları tarafından yönlendirilen daha düşük bir evrimsel düzeydir (Loye, 2002) ve duygular bireysel ve grupsal olarak hayatta kalma açısından önemlidir. Bununla birlikte, bu duygular organizmaların temel amaçlarından biri olan hayatta kalmayı teşvik ediyor gibi görünen eylemleri vurgulayan daha ilkel bir ahlaki davranış olarak da tanımlanabilirler. Bu güdüler ahlaki zorunluluklar olarak algılanabilirler. Zira Güvenlik Etiği'nin dayandığı sistemler büyük ölçüde bireyin içine işlemiş olduğundan, kolayca hasar görmezler; bu durum ise diğer etiğin gelişiminde bir terslik yaşanması durumunda, bu etiği varsayılan etik haline getirmektedir (Narvaez, 2009, s. 145).

2.6.2.1.2. Katılım-Bağlılık Etiği (The Ethic of Engagement)

Katılım-Bağlılık Etiği, ahlak kavramının tam kalbini (merkezini) temsil etmektedir. Beyin evriminin ikinci evresi, hipotalamik limbik eksende içgüdüsel-duygusal sinir sistemi olarak da bilinen ve memeli beyinlerinin merkezi bir bileşeni olan limbik sistemini ve buna bağlı yapıları ortaya çıkarmıştır (MacLean, 1990; Narvaez, 2009, s.143; Panksepp, 1998). Bu yapılar, memelileri "daha akıllı" hale getirmiş; hem dışsal (sosyallik) hem de içsel bazlı

duygusal sinyallerin oluşumuna neden olmuştur. Bu durum ise duygu, kimlik, sürekli deneyim için hafıza ve bireyin gerçeklik ve hakikat hisleri için kritik öneme sahiptirler (Burton, 2008). Darwin, bu terimleri insanın "ahlak duygusunun" kaynağı olarak tanımlamıştır (Narvaez, 2009, s. 145).

Memelilerin işlevsel bir duygusal sisteme sahip olması, aldıkları bakım (ilgi) ile yakından ilişkilidir. Uzun bir çocukluk döneminde bebeğin sinir sistemi ile beraber gelişen bu sistem, "dış psikobiyolojik" etkenler olan bakım verenler ile yakından ilişkilidir (Eisenberg, 1995; Schore, 2001, s. 202). Kademeli olarak, beyin çevre ile etkileşime girip olgunlaştıkça, dış etkenler iç gelişim haline dönüşmektedirler. Daha sonraları ise memeli beyinleri, "limbik rezonans —iki memelinin içsel durumlarına uyum sağlayarak karşılıklı paylaşım ve içsel uyum sağlaması—" gibi sosyal mekanizmalar ile hayat boyu süren bağlanma ilişkileri ile belli bir istikrara ulaşırlar (Lewis, Amini ve Lannon'dan aktaran Narvaez, 2009). İnsan beyni, toplumsal ilişkilerden öncelikle ödül elde etmeye yönelik olarak evrimleşmiş ve ödül kovalayan bir yapıya sahiptir (Nelson & Panksepp, 1998). Bu tür bir limbik mekanizmanın olmaması, özellikle genç memelileri "fizyolojik kaosa" sürüklemektedir (Hofer, 1987). Memelilerde katılım-bağlılık etiğinin kökü ebeveynlerin ilgisi ve sosyal bağlar ile gelişen nörobiyolojik sistemlere dayanmaktadır. Bu sistemler birden çok limbik ve korteks altı yapılara, merhamet, sosyal uyum ve beraberlik gibi değerlerinin altında yatan çok sayıda nörotransmitter (nöronlar tarafından salgılanan kas uyarıcı kimyasallar) türüne bağlıdır. Dolayısı ile bu tür bireylerin beynin sağ yarıkürelerini daha fazla kullandıklarını söylemek mümkündür (Narvaez, 2009).

Katılım-Bağlılık etiğinin temeli, erken dönem ve sürekli bağlanma deneyimleri ile ilişkilidir. Evrimsel açıdan elverişli ortam (Bowlby'den aktaran Narvaez, 2009), hayatın başlangıcındaki birkaç yılda memeli beyinlerine neredeyse sürekli temas, sık emzirme, ağlamalara anında müdahale ve çoklu tanıdık ebeveynler sunmaktadır (Hewlett & Lamb, 2005). En uygun kültürel aidiyet ve ahlaki davranışı sağlamak için gerekli olan beyin devrelerinin normal bir şekilde oluşması için gelişim sırasında sağlanacak olan uygun bir bakım önemlidir (Greenspan ve Shanker'dan aktaran Narvaez, 2009, s. 146). Uygun ve yeterli bir bakım ile katılım-bağlılık etiği tam olarak gelişir ve bireyde merhamet, hoşgörü ve başkalarına karşı açık sözlülük gibi değerler oluşur (Eisler & Levine, 2002). Dolayısı ile bu tür bireylerin beynin sağ yarıkürelerini daha fazla kullandıklarını söylemek mümkündür (Ashton & Dwyer, 1975). Diğerleri ile uyumlu bir ilişki kurmaya yönelmek toplum yanlısı eylemleri kolaylaştırmaktadır. Zira, bu tür davranışlar empati yapmayı ve katılımcılığı veya

alışılmış ahlaki davranışları mümkün kılmaktadır (Narvaez, 2010). Aslında yumuşak başlılık *(agreeableness)* kişilik özelliğine sahip bireylerde bu tür ahlaki değerlerin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Matsuba & Walker, 2004).

Yetersiz ilgi ise beyin yapılarında hormonal düzenlemede ve sistem entegrasyonunda eksikliklere neden olmakta, böylece diğer bireylere karşı daha fazla düşmanlık ve saldırganlıkla ilintili beyin-davranış bozukluklarına yol açarak (Kruesi vd., 1992; Pollak & Perry, 2005) kişinin daha fazla depresyon ve kaygı yaşamasına neden olmaktadır (Schore'den aktaran Narvaez, 2009, s. 146). Ben-merkezciliğin baskın olduğu bir beynin, belki de kısmen hızlı glikojen tüketimi gerektirecek zahmetli bir kontrol sistemi gereksinimi nedeniyle, toplum yanlısı olmasının çok zor olduğu belirtilmektedir (Gailliot, 2008).

Erken yaşlarda sıcak ve duyarlı bir ebeveynlik görmüş kişilerin daha vicdanlı olduğu ve daha kolay empati kurduğu görülmektedir (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Gerçekten de Yahudileri II. Dünya Savaşı'ndan kurtaran çoğu kişinin olumlu (pozitif) aile ortamında büyüdükleri ve ana motivasyon kaynaklarının ilgi ve merhamet duyguları olduğu bildirilmiştir (S.P. Oliner & Oliner, 1988). Cesaretli sembol kişilere kıyasla, güvenli bağlanma ve mentorluk konuları da dahil olmak üzere yardımsever sorumluluk sahibi bireylerin daha pozitif çocukluk dönemi geçirdikleri belirtilmektedir (Walker ve Frimer'den aktaran Narvaez, 2009).

2.6.2.1.3. Hayal Etiği (The Ethic of Imagination)

Hayal Etiği, en doğru ifadesiyle, insanda ahlakın aklını temsil etmektedir. Ahlaki emsaller için Katılım-Bağlılık Etiği yönelimi bir esas olsa da tam kapasite bir ahlaki işlevsellik için Katılım-Bağlılık Etiği ve Hayal Etiği'nin birleşmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Narvaez, 2009). Evrim geçiren üçüncü beyin katmanı, talamik-neokortikal (beynin işitme ve görme ile ilgili bölümü) eksende somatik-bilişsel bir sinir sistemi olan neokorteks ve ilgili tematik yapıları içermektedir (Panksepp, 1998; MacLean, 1990). Bu sistemler öncelikle dış dünyaya yöneliktirler ve uyumsal problem çözme ile ihtiyatlı öğrenmeyi mümkün kılmaktadırlar. Ön beyin lobları çoğunlukla akıl yürütme (muhakeme) merkezi olarak kabul edilseler de aynı zamanda çift yönlü geri bildirim döngüleri aracılığıyla korteks altı duygu sistemleriyle derinden bağlantılıdır. Üçüncü etik yönelim olan hayal gücü, mantıksal akıl yürütme ve yansıtma, duyguları öğrenmeyi düzenleme ve alternatifleri hayal etmek için şimdiki andan soyutlama fonksiyonları ile beynin görme ve işitme ile ilgili (neokortikal)

bölümlerine ve beyin işlevlerini icra eden bölgelere dayanmaktadır (Narvaez, 2016, s. 34). Esnek ve düşünsel kapasiteler, planlama ve karmaşık problemleri çözme fonksiyonu için gereklidir (Koutstaal, 2013) ve içine düşülen ikilemleri çözmede kullanılırlar (Kohlberg, 1984). Hayal etme fonksiyonu genellikle eş zamanlı işlev gören duygusal setlerden soyutlanma ile ortaya çıkar örneğin; agresif kendini savunma, ihtiyatlı antisosyal hayal gücünü besleyebilirken, kendini savunmaktan vazgeçmek, zekaya dayalı duygusal tarafsızlık işlevini harekete geçirebilir. Dikkatleri bencil korumacı kaygılara yönlendiren stres tepkisinde kalmaya yatkın beyinlerin aksine, ötekiyle ilgili düşünme, etkileşime girme ve müşterek/ortak hayal gücü kurma faaliyetlerinin; ilişkisel olarak uyum sağlayabilen, toplumsal hayal kurabilen, ihtiyatlı prososyal toplum yanlısı davranışları teşvik eden, iyi yapılandırılmış ve iyi işleyen beyinler gerektirdiği belirtilmektedir (Narvaez, 2012, 2014).

Hayal Etiği, öncelikle beynin bu en son evrimleşmiş kısımlarında ve özellikle de alın korteksi (PFC) ile temsil edilmektedir. Beyindeki her ayrı birim ile bağlantısı olan alın korteksi, dış dünyadan gelen bilgileri organizmanın kendinde var olan bilgilerle bütünleştirmektedir (Goldberg, 2002). Alın korteksi (PFC), bir yetişkinin deneyimli beyin bölümlerinin belki de ani duygusal tepkileri engellemesine ve daha geniş bir bakış açısına dayalı alternatifleri düşünmesine imkân tanımaktadır. Üçlü Etik Üst Teorisi, ahlaki yargıların ve karar verme fonksiyonunun gerçek görevinin, içgüdülerin, sezgilerin, akıl yürütmenin ve hedeflerin ihtiyatlı bir zihin —Hayal (etme) Etiğinin görevi— tarafından koordine edilmesi olduğunu ileri sürmektedir (Narvaez, 2009, s. 147).

Hayal Etiğinin bir yeteneği olan ihtiyatlı muhakeme, açık belleğe dayanmakta ve Piaget ve Kohlberg'in belirttiği ve son dönem sinirbilim araştırmaları tarafından ampirik olarak ta doğrulandığı gibi deneyim ve eğitim yoluyla kademeli olarak gelişmektedir (Narvaez, 2009, s. 147). Öğrenmenin çoğunun dolaylı ve farkındalık olmadan gerçekleştiği için, bilginin çoğunun da örtük ve bilinç tarafından kullanılamayacağı ifade edilmektedir (Keil & Wilson, 1999). Çalışmalar, ihtiyatlı, bilinçli ve örtülü zihin veya “adaptif bilinçaltı” arasında bir ayrıma gitmiştir (Hassin, Uleman & Bargh, 2005; Wilson, 2004). İhtiyatın, artık zihnin insani fonksiyonlara hükmettiği varsayılan sezgisel ve içgüdüsel yönlerini tamamlayıcı bir unsur olduğu belirtilmektedir. Hayal (etme) Etiğinin ihtiyat araçları, koşullu ve dolaylı olarak türetilen ahlaki ilkelere göre işleyen Katılım-Bağlılık Etiği ve Güvenlik Etiği’nin sezgilerine ve içgüdülerine cevap verdiği ve bunları koordine ettiği vurgulanmaktadır (Narvaez, 2009).

Hayal (etme) Etiği, en az iki güçlü araç kullanmaktadır. Bunlardan birincisi "baskılanmış (özgür olmayan) irade", diğer bir deyişle içgüdülere ve sezgilere karşı koyma yeteneği (Cotterill, 1998) veya insanların hangi uyarıcılar tarafından duygusal olarak uyarılmayı veya eylem dizilerini tetiklemesine izin vermeyi seçmesini sağlayan bir fonksiyondur (Panksepp, 1998). Hayal Etiği, doğrusal düşünme, geçmiş ve gelecek eğilimler ve bireyin benlik bilinci için kritik öneme sahip olan farklı faktörlerin tipik olarak yer aldığı sol beyin faaliyetlerinden kaynaklanmaktadır (Taylor, 2008). Bilinçli ve ihtiyatlı bir zihin, bireyin yaptığı seçimleri düşünmesine ve beyninin bilinçaltı kısmında yer alan belirli sezgileri besleyen faaliyet ve alanları dikkate almasını sağlamaktadır (Hogarth, 2001). Bu işlem değerli bir amaç için yapıldığında ise Hayal Etiğini eylem halinde yansıtmaktadır (Narvaez, 2009).

Hayal Etme Etiğinin ikinci bir aracı ise kişinin bir yaşam öyküsü oluşturmaya ve kendini motive etmeye katkı sunan davranışları çerçeveleme, geçmişi açıklama ve geleceği hayal etme becerisidir (Taylor, 2008). Kültürel anlatılar genellikle benimsenir ve bu da davranışları teşvik eden kişisel anlatılara dönüşür. Anlatılar, barışı veya çatışmayı, toplum yanlısı veya toplum karşıtı görüşleri teşvik edebilir ve belirli hedefleri ve eylemleri gerçekleştirmek için bireyin becerilerini kendine vasıta edebilir (Narvaez, 2009). Örneğin, R. J. Eidelson ve Eidelson (2003) bireysel veya grup düzeyinde işleyen, grup çatışmasını teşvik eden beş farklı inanış belirlemiştir. Bunlar; kırılganlık, güvensizlik, çaresizlik, adaletsizlik ve büyüklenmeciliktir. Bunların tümü Güvenlik Etiğini tetikleyen unsurlardır (Narvaez, 2009). Bunun aksine, ıslah edici anlatılar ve minnettarlık ögeleri Katılım Etiğini destekleyen etik çerçeve örnekleridir. Dini topluluklar, özellikle alternatifler sunulmazsa, üyelerinde belirli yapıların kronik erişilebilirliği için daha büyük bir olasılık yaratarak, ahlaki davranışları sürekli olarak tartışır, modeller ve örnek alırlar. Ancak dini topluluklar tarafından vurgulanan ahlaki davranışlar farklılık gösterir. Örneğin, Amiş *(Amish)* topluluğu kronik olarak merhameti (Katılım Etiği) ön plana çıkarırken, İsrailli ve Filistinli aşırılık yanlıları sürekli olarak bir adaletsizlik ve tehdit duygusunu (Güvenlik Etiği) etkinleştirirler (Narvaez, 2009).

Katılım-Bağlılık Etiği ile ilgili beyin bölgeleri gibi, Hayal (etme) Etiği ile ilgili beyin bölgeleri de uygun bir şekilde gelişmek için destekleyici uygun bir ortama gereksinim duymaktadır (Narvaez, 2009, s. 148). Schore (2003) yaşam boyu duygu düzenlemesi için kritik olan orbitofrontal korteksin (OFC) gelişiminin nasıl olduğunu göstermek için çok sayıda kanıt sıralamış ve hayatın ilk evrelerinde bakım verenler tarafından yapılan erken ortak düzenlemelerin önemini işaret etmiştir. Yetersiz ilgi, OFC'ye kalıcı olarak zarar

verebilmekte, bireyi anksiyete veya depresyon gibi psikiyatrik rahatsızlıklara ve yaşam boyunca yetersiz işlevselliğe açık hale getirebilmektedir (Narvaez, 2009).

Bilinçli çalışma yoluyla geliştirilmesi gereken Hayal (etme) Etiği çıktıları, daha fazla farkındalık için benlik dışında araçlar sunmaktadır. Hayal Etiği, en yakınlarımız ile ilişkilerin ötesine geçen, evrenselliğe ve yabancılara değer veren ve ahlaki sorunların alternatif karmaşık çözümlerini kavramsallaştıran bir kamu vicdanı sağlamaktadır. Hayal (etme) Etiği, diğer bir etiğin temel duygusal dürtülerinden kopuk olsa da diğer etiklerden biri tarafından dolaylı olarak motive edilebilir. Katılım-Bağlılık Etiği açık yürekliliği, yardımseverliği ve başkalarını düşünmeye yönelik hayal gücünü beslerken, Güvenlik Etiğinin içine kapalılığı ve katılığı, savunmaya ve belki de saldırıya yönelik bir hayal gücünü beslemektedir. Bu nedenle, Katılım-Bağlılık Etiği ve Hayal Etiği, bireyin bakım vereni ve toplum tarafından yeterince beslenmediğinde veya ciddi bir travma olması durumunda, birey Güvenlik Etiği'ni geçerli sistem haline dönüştürebilir. Darwin'in ahlaki evrimini takip eden insanların, Katılım Etiği (merhametli saygı) Hayal (etme) Etiği (uzun süreli katılım) ile bağlantılı olduğunda en ahlaklı durumda oldukları belirtilmektedir (Narvaez, 2009, s. 149).

2.6.3. Sosyo-Ahlaki Yönelim (Socio - Moral Orientation)

Erken çocukluk yıllarında geçirilen yaşantıların insanın gelişiminde çok önemli rolü vardır. Empati ve vicdan gibi ahlaki kazanımların altında yatan fizyolojik ve psikolojik yönleri çocukların okul öncesi dönemde yaşadığı sosyal deneyimler desteklemektedir. Sosyo-ahlaki yönelim veya sosyal yaklaşım ve uzaklaşımdaki bireysel farklılıklar yoluyla bu fizyolojik ve psikolojik yönlerin işlev görebileceği ifade edilmektedir (Narvaez vd., 2021). Yaşamın erken dönemlerinde geçirilen duygusal ve sosyal deneyimlerin, örtük zihnin yaşamın ilerleyen zamanlarında sosyal yaşama yön veren biçimlendiricileri olarak belireceği vurgulanmaktadır (Schore, 2019). Karşılıklı Duyarlı Yönelim (KDY) erken ebeveyn-çocuk ilişkisinin duygusal iklimi olarak tanımlanmaktadır. KDY toplumsal geleneklerin içselleştirilmesini ve vicdan duygusunun gelişimini teşvik etmektedir. Kochanska vd. (2002, 2005) tarafından Karşılıklı Duyarlı Yönelime (KDY) ilişkin geniş kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda, ahlaki davranışların kişisel olarak farklılığı ile çocukların bebeklik ve okul öncesi dönemde karşı karşıya kaldıkları bakım ve eğitimin niteliği arasında bir bağlantı olduğu ortaya konmuştur. Örneğin, depresyon, sosyal beceri eksikliği, öfke, sürekli anksiyete gibi duygularını düzenlemede sorunlar yaşayan çocukların, bebeklik ve erken

çocukluk dönemlerinde gereksinimleri karşılanmadığı, tutarsız davranışlar gösteren bir ebeveyn ile gelişim sürecini tamamladıkları görülmüştür (Cole vd., 1994; Davidson vd., 2000; Henry & Wang, 1998; Panksepp & Watt, 2011). Samimi, sıcak ve duyarlı bir şekilde ihtiyaçları karşılanan çocukların ise yaşamlarının ilerleyen zamanlarında uyumlu, vicdanlı ve olumlu sosyal davranışlar gösterme gibi sosyal ve ahlaki özellikler sergiledikleri ortaya konmuştur (Kochanska, 2002; Walker & Frimer, 2009).

Geçmiş yıllarda ahlakla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda temel olarak bilişsel gelişim temel alınmış, ahlaki muhakeme ve yargılar üzerinde durulmuştur (Kohlberg, 1984; Turiel, 2006). Günümüze daha yakın güncel araştırmalarda ise sosyal yardımlaşma ve empati gibi ahlaki gelişimin sosyo-duygusal yönleri bilişsel alanla bütünleştirilerek incelenmektedir (Killen & Smetana, 2015; Padilla-Walker & Carlo, 2014). İnsan organizmasını sadece psikolojik olarak değerlendirmenin yeterli olmayacağı, psikolojik olmakla birlikte erken çocukluk döneminde geçirilen dinamik biyososyal deneyimlerle şekillenen nörobiyolojik bir mekanizma aracılığıyla biçimlendirildiği ifade edilmektedir (Overton, 2013). Yeterli bakım verilmeyen bireylerin sosyal durumlarla karşı karşıya kaldıklarında karmaşık tepkiler (salgırganlık ya da uzaklaşım vb.) verdikleri hayvanlarla gerçekleştirilen deneylerle ortaya konmuştur (Harlow, 1958). Çok daha ileri boyutlardaki yoksunluğun ise yaşamın ilerleyen zamanlarında gözlenebilir davranışı etkileyen nörobiyolojik yapı üzerinde etkileri olabileceği ifade edilmektedir. Örneğin, erken yıllarda maruz kalınan toksik stres insanlarda stres tepkisi (Lupien, McEwen, Gunnar & Heim, 2009) ve vagal ton (Porges, 2011) gibi sosyallik için temel kabul edilen özdenetim kapasitelerini zayıflattığı belirtilmektedir (Narvaez vd., 2021).

Çocuğun bebeklik ve erken çocukluk döneminde nitelikli bir eğitim ve bakım almasının onu sosyal etkileşimlerdeki riskler ile zayıf fiziksel ve psikolojik gelişime karşı koruduğu belirtilmektedir (Carter vd., 2015; Lanius, Vermetten & Pain, 2010; Sachser, Hennessy & Kaiser, 2011). Erken dönemdeki eğitim ve bakım uygulamalarının, ahlaki davranışla birlikte psikososyal davranışlar üzerinde etkisi bulunan psikolojik ve fizyolojik gelişime yön verdiği ifade edilmektedir. Ahlaki karakterin gelişiminin daha iyi anlaşılmasında psikolojik ve fizyolojik gelişmede destekleyici etkisi bulunan eğitim ve bakım uygulamalarının bağlamını anlamak önemli görülmektedir. Sonuç olarak, eğitim ve bakım uygulamalarındaki farklılığın, bebeklik ve erken çocukluk dönemindeki başkalarıyla sosyalleşme ve empatiye ilişkin olumlu bir yönelim gibi sosyo-ahlaki kapasitelerdeki farklılıklara neden olduğu ifade edilmektedir (Gleason vd. 2016).

Sosyo-ahlaki yönelim Üçlü Etik Üst Kurama (Triune Ethics Meta-Theory) dayanmaktadır (Narvaez, 2008, 2014, 2016). Üçlü Etik Üst Kuram (ÜEK), özellikle ahlaki psikolojide bilişsel yapıları incelemekle birlikte daha çok örtük bir şekilde işleyen bedenselleşmiş bilişin (embodied cognition) psikososyal işlevsellik üzerindeki etkilerini inceleme eğilimi göstermektedir (Narvaez, 2010; Narvaez & Lapsley, 2005; Varela, Thompson & Rosch, 1991). Bu üst kuram; kişilik oluşumu, gelişimle ilgili deneyimler ile nörobiyolojik gelişimin klinik ve subklinik ahlaki kazanımlarla olan etkileşimini bütünleştirmektedir. Bu kuram, erken yaşam deneyimlerinin nörobiyolojik eğilimler üzerindeki etkisinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Örneğin, hipotalamik-pituiter-adrenal (HPA) sisteminin işleyişi üzerinde erken çocukluk döneminde alınan nitelikli bakım ve eğitimin etkisinin son derece büyük olduğu belirtilmektedir (Lupien, McEwen, Gunnar & Heim, 2009). Öyle ki kişiler sosyal ve duygusal deneyimlerinde yoğun stresle karşı karşıya kalmaları durumunda hiper veya hipo-reaktif stres tepkilerine yatkın hale gelebilir ve bu durum da onların sosyal uyum becerilerinde olumsuz etkiye neden olabilir. Buna ek olarak; sosyal yaklaşma ve sosyal yakınlık gibi şefkat içeren ahlaki davranışların temelini oluşturan vagus siniri üzerinde, nitelikli bir şekilde verilen bebeklik ve erken çocukluk bakımı ve eğitiminin etkili olduğu belirtilmektedir (Porges, 2011). Bu nedenle, erken çocukluk yaşam deneyimlerindeki çeşitliliklerin, dışa dönük sosyo-ahlaki yönelimlerdeki bireysel farklılıklara karşılık gelebileceğine dikkat çekilmektedir (Gleason vd., 2016).

Narvaez (2008, 2014, 2016) Üçlü Etik Meta-Teorisi'nde ahlaki gelişimi anlayabilmek için özdenetim kapasitelerinden etkilenen evrensel zihinsel durumlardan kaynaklanan üç ahlaki yönelime (öz koruma, sosyal katılım-bağlılık ve hayal gücü) odaklanmaktadır. Korumacı yönelim baskınlık veya içe kapanma yoluyla kendini korumaya odaklanır ve özü hayatta kalma sistemlerine dayanmaktadır (Narvaez vd., 2021). Stres tepkisi, "savaş-kaç-donakal-bayıl" gibi temel hayatta kalma sistemleri (Sapolsky, 2004) aracılığıyla yönetilen kendini koruma yollarındaki eylemi, düşünceyi ve algıyı yönlendirir. Örneğin, stres tepkisinin aktivasyonu için düşük bir eşikte nörobiyolojik sistemlere sahip olan kişilerin korumacı yönelimleri benimseme olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Narvaez, 2009). Bunun tam tersine; sosyal katılım-bağlılık yönelimi, tümü sosyal oksitosin salınımı (Feldman, 2007) ve vagus siniri (Porges, 2011) gibi gelişimsel nörobiyolojik yeteneklerin sağladığı ilişkisel uyum, koşulsuz olumlu saygı kapasiteleri ile duygu ve hislerin dışa dönük ifade edilmesinden yararlandığı ifade edilmektedir (Rogers, 1961). Düşük stresli durumlar veya stres tepkisinin etkili özdenetimi bu nörobiyolojik kapasitelerle birleştiğinde katılım

yönelimini teşvik ettiği vurgulanmaktadır. Hayal gücü etiğinin ise hayal etme ve mevcut anın dışındaki olasılıkları soyutlama yeteneği tarafından desteklendiği, sosyal ilişkilere yaratıcılık, amaç ve soyutlama kattığı belirtilmektedir (Gleason vd., 2016). Özetlemek gerekirse sosyo-ahlaki yönelim, erken yaşam deneyimin teşvik ettiği dışarıya dönük ahlaki yönelimler olarak tanımlanan sosyo-ahlaki mizacın yansımaları olarak ifade edilebilir.

2.7. Öz Düzenleme

2.7.1. Öz Düzenlemenin Tanımı ve Kapsamı

Tüm canlılar, döllenmeyle birlikte başlayan hayatlarında sahip oldukları organizasyon içinde bulundukları ortam şartlarında yaşamlarını devam ettirebilecekleri en iyi düzeye ulaştırabilme gereksinimi ile dünyaya gelmektedirler. Bu gereksinimi karşılayabilmek için hem insanlar hem de hayvanlar farklı düzenleme sistemlerine sahiptirler. Hayvanlar bu düzenleme sistemlerini dışsal bir öğrenme olmadan doğuştan sahip oldukları becerilerle devam ettirirken insanlar ise doğuştan sahip oldukları özelliklerine zaman içerisinde edindiği öğrenmeleri de ekleyerek öz düzenleme mekanizmalarını daha aktif ve uyarlanabilir duruma getirmektedirler (Bronson, 2019, s. 1). Literatürde öz düzenlemeye ilişkin birbirinden farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Raffaelli, Crockett ve Shen (2005) öz düzenlemeyi bireyin hem iç hem de çevresel talepler karşısında etkili bir şekilde yanıt vermek için duygu, dikkat ve davranışın düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Zimmerman (2000) öz düzenlemeyi bireyin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını, dikkatini, dürtülerini kontrol etmesi ve düzenlemesi olarak tanımlarken; Shonkoff ve Phillips (2000) çocuğun duygu yönetimi, davranış kontrolü, dikkat ve dikkati sürdürebilme yeterliliği olarak tanımlanmaktadır. Rothbart ve Bates (2006) ise öz düzenlemeyi, duyguların kontrol altına alınması, hazzı erteleme, davranış düzenleme, uyum sağlama, dikkat kontrolü kavramlarını içeren ve bireysel farklılıklar ile biçim alan bir beceri olarak ele almışlardır. Görüldüğü gibi ortak özellikleri olmakla birlikte literatürde öz düzenlemenin çeşitli tanımları bulunmaktadır. Literatürdeki tanımları da kapsayacak şekilde genel bir tanımının yapılması gerekirse öz düzenleme; kişinin çevresel taleplerle etkili bir şekilde başa çıkmak için dikkatini odaklama, duyguları yönetme ve davranışları kontrol etme becerisi olarak kavramsallaştırılabilir (Blair & Razza, 2007; Rimm-Kaufman vd., 2009).

İnsanlar çevreleri ile karşılıklı etkileşim ve seçimlerin yer aldığı bir süreçte ilişki kurarlar. Bu ilişki kurma sürecini somutlaştıran aracın öz düzenleme olduğu ifade edilebilir (Sameroof, 2010). Çünkü öz düzenleme, bireyin öz farkındalığa sahip olması, çevresiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olması ve söz konusu çevre ile uygun etkileşim biçimini belirleyerek kendi bireysel hedeflerine ulaşması olarak da tanımlanmaktadır (Campbell, 2002; Sameroff, 2010). Öz düzenleme becerisi gelişmiş çocuklar, davranışlarının sonuçlarını tahmin edebilir ve koşullara göre daha uygun alternatif davranışları değerlendirecek kadar hazzı erteleyebilir veya dürtülerini kontrol edebilirler (Bodrova & Leong, 2008). Örneğin, çocuklar genellikle sorunlarını konuşarak çözmeleri gerektiğini bilirler, ancak yalnızca öz düzenleme becerisine sahip çocuklar bunları kullanabilir ve kavga etmek yerine konuşabilir. Hem olumsuz bir davranışı engelleme hem de belirli bir davranışta bulunma yeteneği, yalnızca sosyal etkileşimlerde (duygusal öz düzenleme) değil, aynı zamanda düşünmede (bilişsel öz düzenleme) de kullanılan bir beceridir. Örneğin, bir köpek resminin altında görünen kedi kelimesini okumak için, çocuğun resme daha fazla dikkat etme arzusunu yenmesi ve bunun yerine kelimeye odaklanması gerekir (Bialystok & Martin, 2003, s. 225; Bodrova & Leong, 2008). Tüm bu ifadelerden yola çıkarak öz düzenlemenin bireyin çevre ile etkileşim kurarken riskli davranışlardan korunmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu anlamda öz düzenlemeye bir tür kişisel navigasyon da denilebileceği belirtilmektedir. Bu kişisel navigasyon, insanın yaşam sürecinde karşılaştığı çeşitli olayların üstesinden nasıl gelebileceğini içermekte ve bireyin hedeflerini, inançlarını ve planlarını da kapsayan kişisel kontrolünü ifade etmektedir (Sternberg & Spear Swerling, 1998).

Öz düzenlemenin daha önce sadece sosyal süreçleri kapsadığı düşünülmekteydi ancak son yapılan araştırmalarla bilişsel süreçleri de kapsadığı tespit edilmiştir (Blair, 2002). Duygusal öz-düzenleme ve bilişsel öz-düzenleme aynı nöral köklere sahip olduğu düşünülmektedir. Böylece çocuklar yaşa bağlı olarak olgunlaştıkça ve beyin gelişimleri ilerleme kaydettikçe hem düşüncelerinin hem de duygularının kontrolünü giderek daha fazla ele alabilecekleri belirtilmektedir. Ayrıca, bir sinir sistemi ne kadar çok çalıştırılırsa, tıpkı bir kasın çalıştırılması gibi daha iyi bir gelişim göstermesi öngörülmektedir. Çocukların erken dönemde sistematik olarak öz düzenleme davranışlarına girmezlerse, öz düzenlemeyle ilgili beyin alanlarının tam potansiyeline ulaşamayabileceği belirtilmektedir (Bodrova & Leong, 2008). Konuya ilişkin yapılan araştırmalar, çocukların ilk yıllardaki öz düzenleme davranışlarının, okuma ve matematikteki okul başarılarını IQ puanlarından daha iyi yordadığını ortaya koymuştur (Blair, 2002, s. 121; Blair & Razza, 2007).

Araştırmacıların büyük çoğunluğunun hemfikir olduğu bir diğer önemli konu da öz-düzenleme içeren davranışın istemli bir eylem olmasıdır. (Eisenberg & Spinrad, 2004; McClelland, Cameron Ponitz, Messersmith & Tominey, 2010). Konuya ilişkin yapılan hem davranışsal hem de sinir bilimsel çalışma deneyimleri, özellikle de sosyal deneyimlerin hem öz düzenlemeyi destekleyen nöral devreleri hem de davranışların çeşitli bağlamlarda tezahürlerini geliştirmede çok önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Baker, Cameron, Rimm-Kaufman & Grissmer, 2012; Bronson, 2019; Diamond & Lee, 2011; Gross & Thompson, 2007; Sameroff, 2010). Özellikle, çocukların öz düzenleme becerilerinde iyi düzeyde olmaları için iki ana faktör olduğu belirtilmektedir. Öncelikle çocuklar gelişim süreci boyunca öz düzenleme için hem model olan hem de birçok etkileşim yoluyla öz düzenleme davranışlarını destekleyen bakıcıların ve akranların varlığına ihtiyaç duymaktadır (Bronson, 2019; Gross & Thompson, 2007; Kopp, 1982; Sameroff, 2010). Örneğin, farklı öz düzenleme davranışlarına yönelik ebeveyn desteğinin yürümeye yeni başlayan çocuklarda ve okul öncesi dönemde daha iyi öz düzenleme davranışlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Eisenberg vd., 1993; Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg & Lukon, 2002; Stansbury & Sigman, 2000).

Öz-düzenleme "hem çocukların hem de yetişkinlerin dikkatli, kasıtlı ve düşünceli davranışlarda bulunmalarını sağlayan derin, içsel bir mekanizmadır" (Bodrova & Leong, 2008, s. 56). İnsan olmanın ne olduğunun anlaşılmasının merkezinde bilinçli ve gönüllü öz düzenleme kapasitesi yer almaktadır. Sahip olunan bu kapasite seçim yapma, karar verme ve planlama konusunda yapılan varsayımların temelini oluşturmaktadır. İnsanın özgürlük ve sorumluluk anlayışının buna bağlı olduğu düşünülmektedir. Tüm canlılar arasında sadece insan yasal ve ahlaki olarak davranışlarından sorumlu tutulur. Öz düzenleme hayatın kendisiyle başlar. Yaş ve gelişim durumuna göre farklılıklar gösterir. Davranışlarında yaşa uygun kontrole sahip çocuklarda 2, 4 ve 8 yaşlarda farklı davranışlar görülebilmektedir. Davranış sorunları bazen, belirli bir çocuğun gelişimsel yaşı için çok fazla veya çok az iç kontrol beklenerek üretilebilir veya arttırılabilir (Bronson, 2019).

Öz-düzenleme sadece zihinsel bir yetenek ya da akademik bir performans becerisi olarak görülmemelidir. Daha ziyade öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdüğü öz-yönlendirme süreci olarak değerlendirilmesi gerekir. Öz-düzenleme, hedeflere ulaşmaya yönelik, kişinin kendi ürettiği düşünce, duygu ve davranışları ifade etmektedir (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler için öğrenme süreci, öğrencilerin pasif bir şekilde içinde yer aldığı bir durumdan ziyade proaktif bir

şekilde kendileri için yaptıkları bir aktivite olarak görülmektedir. Bu öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerinin farkında oldukları ve problemlerin çözümüne çeşitli strateji ve yöntemlerle yaklaştıkları için öğrenme çabalarında genellikle proaktif oldukları görülmektedir. Bu da öğrenme yöntemlerini geliştirmeye devam etmek için motivasyonlarını artırmaktadır. Böylece üstün motivasyonları ve koşulların farklılığına göre uyarlanabilir öğrenme yöntemleri nedeniyle, öz-düzenleme becerileri gelişmiş öğrencilerin yalnızca akademik olarak başarılı olmaları değil, aynı zamanda geleceklerine iyimser bakmalarının son derece yüksek olasılık olduğu düşünülmektedir (Zimmerman, 2002).

Öz düzenleme önemlidir, çünkü eğitimin temel işlevlerinden birisi de öğrencilerde yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Liseden veya üniversiteden mezun olduktan sonra, genç yetişkin bireyler okullarda formel olarak öğrendiği bilgilerin yanında birçok önemli beceriyi de informel olarak öğrenme gereksinimi ile karşı karşıyadır. Örneğin, iş ortamlarında, genellikle bir ürünü satmak gibi bir beceriyi, yetkin diğer kişileri gözlemleyerek ve kendi başlarına pratik yaparak öğrenmeleri beklenir. Serbest meslek ortamlarında veya çeşitli meslek dallarında hem genç hem de yaşlı çalışanlar, iş hayatında var olabilmek için becerilerini sürekli olarak geliştirmek zorundadır. İnsanlar sanat eserleri, edebiyat eserleri veya özgün bir ürün ortaya çıkarmak gibi uzun vadeli yaratıcı projeler üstlendiklerinde öz düzenleme becerilerinden yoksun olanların özellikle zorlandıkları ifade edilmektedir (Zimmerman, 2002).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, çok hızlı bir şekilde değişen yaşam şartlarını yönetmek için uygun davranışları belirlemek ve bunları ortaya koymak son derece önemli bir beceridir. İfade edilen bu davranışları gerçekleştirmek için ise öz düzenleme becerilerine sahip olmak gerekmektedir. Tarih sürecinde eğitim sistemleri üzerinde sanayi çağı ile bilgi çağı arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa; bilişsel beceriler bakımından fazla bir şey gerektirmeyen endüstriyel ve imalat işlerinde çalışmak için geçmişte çok az bir eğitim yeterli olmaktaydı. Günümüzde ise çağdaş yaşamın taleplerini yönetmek ve karmaşık mesleki rolleri uygun bir şekilde ortaya koymak için bilişsel ve öz düzenleme yeterliliklere sahip olmak gerekmektedir (Bandura, 1995, s. 16).

2.7.2. Öz Düzenlemenin Boyutları

Öz düzenlemenin hem yapısal hem de işlevsel olarak çok boyutlu olduğu belirtilmektedir (Boekaerts, Maes & Karoly, 2005; Polnariev, 2006). Öz düzenleme becerilerinin tüm alt

boyutları birbirleriyle etkileşim içindedir, birbirine bağlı olarak gelişir ve işler, her alt boyut diğer ikisi ile potansiyel olarak örtüşür ve birbirlerini etkiler (Blair & Peters, 2003; Carlson, 2003; McClelland & Cameron, 2012; Tanrıbuyurdu & Yıldız, 2014, s. 318). Öz düzenlemenin alt boyutları ile ilgili literatürde birbirinden farklı açıklamalara rastlanmaktadır. Schunk ve Zimmerman (1998) öz düzenlemenin öngörü, istemli kontrol ve kendini yansıtma olarak üç aşamalı olduğunu ifade etmiştir. Blair ve Razza (2007) öz düzenlemeyi bilişsel ve sosyo-duygusal olarak iki yönlü olarak belirtmektedir. Bazı araştırmacılar ise dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrolü öz düzenlemenin alt boyutları olarak belirtmişlerdir (Skibbe, Connor, Morrison & Jewkes, 2011; Erol & İvrendi, 2018, s. 179; Zelazo vd., 2003). Öz düzenlemenin alt boyutlarına ilişkin en yaygın olarak kabul edilen sınıflama ise bilişsel/dikkat, duygusal ve davranışsal düzenlemedir (Calkins & Fox, 2002; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 20; Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007). Grolnick ve Farkas (2002) öz düzenlemenin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarına motivasyon boyutunu eklemiştir. Öz düzenlemenin alt boyutlarındaki farklılaşmanın sebebinin kuramsal yaklaşımlardaki farklılıklar olduğu söylenebilir. İzleyen bölümde öz düzenlemenin en çok kabul gören bilişsel/dikkat, davranışsal ve duygusal düzenleme alt boyutlarına yer verilmiştir.

2.7.2.1. Bilişsel Öz Düzenleme

Çocukların düzenlemeyi öğrenmesi gereken en önemli alanlardan biri bilişsel işlevlerdir. Çocukların dikkat ve hafıza süreçleri üzerinde bilişsel becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu beceriler, bilinç imgelerini, bağımsız karar verme ve eylemi destekleyebilecekleri uygun düzenleme kapasitesi ile etkileşim içinde gelişir (Bronson, 2019, s. 121). Bilişsel öz düzenleme, öz-düzenlemenin bir alt boyutudur ve genellikle yürütücü işlev ve çaba gerektiren kontrol ölçütleriyle karakterize edilir. (Liew, 2012, s. 106; Zhou, Chen & Main, 2012). Genellikle davranış, düşünce ve duygunun istemli, amaca yönelik kontrolünde yer alan üst düzey beyin işlevlerinin toplamından oluşan şemsiye bir terim olarak kullanılmaktadır (Garon, Bryson & Smith, 2008; Zelazo & Carlson, 2012). Çalışan bellek, engelleyici kontrol, bilişsel esneklik, muhakeme, problem çözme, planlama ve güncelleme dahil olmak üzere bilişsel öz düzenlemeyi oluşturan üst düzey bilişsel süreçler hakkında alan yazında genel bir görüş birliği olduğu görülmektedir (Blair & Diamond, 2008, s. 899). Bilişsel öz düzenleme çocukların çelişen uyaranlarla daha kolay başa çıkmaları, bilgileri akılda tutmaları ve bir sonraki eylemlerini planlamaları için

dikkatlerini başka yöne çevirmelerine veya odaklamalarına yardımcı olmaktadır (Chang & Burns, 2005; Derryberry, 2002; Posner & Rothbart, 2000; Zelazo vd., 2003). Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun duygusal, stresli veya yeni karşılaştığı durumlarla başa çıkma yeteneğinin, büyük ölçüde dikkat düzenleme becerilerinin geliştirilmesine bağlı olduğu düşünülmektedir (Blair, Granger & Razza, 2005; Derryberry & Rothbart, 1997; Raver, 1996).

Temel bilişsel yeteneklerin birçok yönünün yaşamın ilk yıllarında görülebildiği, geç ergenlik ve erken yetişkinlik dönemine kadar gelişmeye devam ettiği belirtilmektedir (Best & Miller, 2010; Garon, Bryson & Smith, 2008, s. 33). Bilişsel öz-düzenleme becerileri tıpkı yürütücü işlev gibi zihin kuramı (Carlson & Moses, 2001; Hughes & Ensor, 2005), dışsallaştırma ve içselleştirme davranışları (Hughes & Ensor, 2011), fiziksel sağlık ve yaşam kalitesi (Diamond, 2013) ve akademik beceriler (Bierman, Nix, Greenberg, Blair, & Domitrovich, 2008; Blair & Razza, 2007) ile ilişkilendirilmektedir. Bilişsel öz düzenleme, duygu düzenleme ve davranışsal öz düzenleme süreçleri de dahil olmak üzere öz düzenlemenin diğer bileşenleri arasındaki karşılıklı ilişkileri gösteren birçok araştırma literatürde yer almaktadır (Blankson vd., 2013; Carlson & Wang, 2007).

Bilişsel öz düzenleme becerileri yeterince gelişmeyen bireylerin birçok olumsuz durumla karşı karşıya kalabileceği belirtilmektedir. Örneğin, düşük bilişsel öz düzenleme becerilerine sahip bireylerin okuma, matematik ve akademik becerilerde düşük performans gösterme eğiliminde olduğu bazı araştırmalarla ortaya konmuştur (Biederman vd., 2004; Gathercole, Pickering, Knight & Stegmann, 2004). Çocukların bilişsel öz-düzenleme kapasitelerindeki eksikliklerinin yetişkinlik dönemlerinde de kişinin eğitim başarısını olumsuz etkilemeye devam ettiği belirtilmektedir (Mannuzza, Klein, Bessler, Malloy & LaPadula, 1993). Bilişsel öz düzenleme ve akademik başarı arasındaki bağlantıların yanı sıra, erken çocukluktaki öz düzenlemenin, gelecekteki başarı için gerekli olan sosyal gelişimin çeşitli yönlerini desteklediği ifade edilmektedir (Ferrier, 2016, s. 3; Rose-Krasnor & Denham, 2008). Bununla birlikte son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar, bilişsel öz-düzenleme kapasitesinin prososyal davranışlarla da ilişkili olduğunu göstermektedir (Denham, Bassett, Zinsser & Wyatt, 2014; Hughes & Ensor, 2011).

2.7.2.2. Duygusal Düzenleme

Bireyin duygusal ve sosyal gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilen duygu düzenlemenin alan yazında birbirinden farklı tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Eisenberg ve Spinrad (2004) insanın hedeflerine ulaşabilmesinde ona yardımcı olabilecek duygusal tepkilerinin süresini ve yoğunluğunu kontrol etmede kullanacağı stratejileri etkin hale getirilmesi olarak tanımlamıştır. Gross (1998) duygu düzenlemeyi, insanların edinmiş oldukları duyguyu ifade etme şekillerini ve bu duyguları yaşama biçimlerini etkileyen süreçler olarak tanımlarken; Aldao, Nolen-Hoeksema ve Schweizer (2010) ise arzu edilen hedeflere ulaşmak için duygularını kasıtlı ya da kasıtsız olarak değiştirme süreçleri şeklinde tanımlamıştır. Gross ve Thompson (2007) duygu düzenlemenin; istemli, çaba gerektiren kontrollü düzenlemeden istemsiz çaba gerektirmeyen otomatik düzenlemeye doğru yönelen bir süreç olduğunu; Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) ise duygu düzenlemenin içinde istemli ve istemsiz bilişsel süreçlerle birlikte, sosyal, biyolojik ve davranışsal süreçlerin de yer aldığını savunmaktadır. Koole (2009) duygu düzenlemenin; psikolojik durum, olumlu veya olumsuz duygulanma ve stres gibi duygusal olarak yoğunluk gösteren tüm durumların düzenlenmesini kapsadığını belirtmiştir.

Koop (1989) 3-9 aylık bebeklerde duygu düzenlemenin ilkel bir biçiminin görülebileceğini belirtmektedir. Örneğin bebekler kendilerini rahatlatmak için hoşlanmadığı uyarılma kaynaklarından uzaklaşmaktadırlar. Yaşamlarının ilk yılının sonuna doğru keyif verici oyuncaklara yönelme gibi kendini oyalamayı, ya da vücudun parçalarını emmek gibi kendini rahatlatan hareketleri kullanırlar. 12-18 aylar arasında sıkıntı veren kaynaklardan uzaklaşmayı ve olumsuz duygusal durumları azaltmada bakım verenden yardım almayı öğrenirler. İkinci veya üçüncü yaşlarında çocukların sadece duyguyu hissetmekle kalmadıkları bir dereceye kadar kendilerinin de başa çıkabileceklerini anlamaları için yeterli bir farkındalık kazandıkları belirtilmektedir. Çoğunlukla sıkıntılarının kaynağını belirleyebilir ve onunla başa çıkmak ya da etkisini azaltmak için çeşitli stratejiler kullanabilirler. Kendilerini sevdikleri bir oyuncak gibi bir geçiş nesnesi ile rahatlatabilir, bir yetişkinden yardım isteyebilir veya başka biriyle anlaşma girişiminde bulunabilirler (Bronson, 2019, s. 161).

İnsanların çevresi ile etkileşimde bulunabilmesi için ihtiyacı olan motivasyonu sağlama, ilişkilerini sürdürme, bu ilişkileri kendi isteği doğrultusunda yönlendirebilme, yeri geldiğinde ilişkilerini düzenleme ve hoşuna gitmeyen bir şeyler olduğu takdirde bu ilişkilerine son verebilme gibi davranışlarına duyguların önemli etkileri olduğu

savunulmaktadır (Campos, Mumme, Kermoian & Campos, 1994). Belirtildiği gibi duyguların kişileri bir araya getirme veya ayırma gibi fonksiyonları olabilir. Ancak, aile ve toplumda huzurlu bir şekilde barış içinde yaşanılması için toplumdaki farklı kişilerin duygularına hâkim olma becerisini kazanması gerekmektedir. Duygularını tanımayı, yönetmeyi ve ahlaklı bir kişi olarak geliştirmeyi öğrenen kişilerin, toplumsal olarak olumlu ilişkiler kurabilme becerisine sahip olabileceğine vurgu yapılmaktadır (Mayes & Cohen, 2002, s. 339). Çocukların sosyal etkileşimlerinde stresli anlarda başkalarına yardım etmesi, onlarla paylaşımda bulunması ve onları rahatlatması genel olarak duygularını düzenleme becerilerinde iyi olduğunun göstergesidir. Bununla birlikte çocuklar duyguları düzenleme becerilerinde yeterince iyi değillerse çoğunlukla daha az endişe ve daha az prososyal davranış özelliği gösterdikleri ifade edilmektedir (Berk, 2013a, s. 371).

Sosyal yeterlilikle bağlantılı olması nedeniyle duygu düzenleme kavramının çocuğun sosyalleşmesi üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilmektedir. Çünkü sosyal becerisi yüksek, yakın çevresindeki kişilerle iş birliği içinde iletişim kurabilen çocukların, çoğunlukla duygularını düzenlemede daha iyi olan çocuklar oldukları gözlenmiştir. Duygu düzenlemenin yaşamın ilerleyen zamanlarında bireyin psikolojik durumu ile de bir ilişkisi olduğu ifade edilmektedir. Çünkü duygu düzenleme becerisi yeterli şekilde kazanılmadığında diğer gelişim alanlarındaki yeterliklerde bu durumdan olumsuz şekilde etkilenmektedir. Duygu düzenlemede yetersiz olan çocukların okul öncesi dönemde dahi; içsellik (depresyon), ve dışa vurum (saldırganlık) davranışı gösterme bakımından yüksek risk grubunda bulunduğu belirtilmektedir (Thompson, Mayer & Jochem, 2008, s. 432). Duyguların kişinin toplumsal ilişkilerindeki bu önemli işlevleri ve duygu düzenlemenin duygusal tepkilerin deneyimsel, davranışsal ve psikolojik bileşenlerini çok çeşitli yönlerden etkilemesi, duygu düzenlemenin kişinin yaşamında ne kadar önemli bir işleve sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm & Gross, 2005).

Araştırmacıların duygu düzenleme konusunda gerçekleştirdiği çalışmalar, çocukların sosyal ve duygusal gelişimi konusundaki anlayışlarına önemli katkılarda bulunmuştur. Gerçekten de çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma belirtileri gibi uyumla ilgili yaşadığı problemlerin çoğunlukla duyguları düzenleme becerilerindeki bir yetersizlik sonucunda ortaya çıktığı gözlenmiştir (Eisenberg vd., 2007; Eisenberg, Spinrad, vd., 2004; Rydell, Berlin & Bohlin, 2003). Başka bir araştırmada empatiye ilişkin yanıtlarda sorunlar yaşama gibi sosyal yetersizlikleri olan çocukların genel olarak duygularını düzenlemede yetersizlikleri olduğu gözlenmiştir (Eisenberg, Liew & Pidada, 2004). Duyguları düzenleme

becerileri zayıf olan çocukların olumlu sosyal davranışları daha az sergilediğini belirten araştırmalar da alan yazında yer almaktadır (Rydell, Berlin & Bohlin, 2003).

Koole (2009) bireyin herhangi bir konuda karar vermesinde duyguların etkisinin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Ona göre duygu düzenleme becerilerinin birey için çok önemli işlevleri vardır. Örneğin; amaca ulaşmak için gerekli olan motivasyonu sağlamak, insanın kendini gerçekleştirebilmesinde ona destek olmak, ihtiyaçların tatmini ve yaşam doyumu sağlamak bu işlevlerden birkaçıdır. İnsanların duygularını düzenlemede çeşitli yöntemler kullandıkları görülmektedir. Olumsuz düşüncelerden uzaklaşmak için bilinçli olarak dikkatini dağıtma ve başka bir konuya yönlendirmeye çalışma, başından geçen bir olayı zihninde yeniden değerlendirme, kişinin düşüncesini bastırma gibi stratejiler kullanmasının duygularını düzenleyebilmesi için onlara yardımcı oldukları ifade edilmektedir. Bridges, Denham ve Ganiban (2004) duyguları yönetme ve düzenleme becerisine sahip olan kişilerin, sağlıklı, uyumlu psikolojik ve duygusal yapı geliştirme olanaklarının arttığına dikkat çekmektedir. Ayrıca duygu düzenleme becerilerinin, duygusal zekanın yardımcı ve yönetici boyutu içerisinde de tanımlandığı görülmektedir (Laborde, Lautenbach, Allen, Herbert & Actzehn, 2014).

2.7.2.3. Davranış Düzenleme

Davranış düzenleme, çocukların davranışta bulunmadan önce düşünmesi, sabır göstermesi, planlama yapması, dürtüsel davranmaması, tepkilerini kontrol etmesi, sırasını bekleyebilmesi, yaşadığı olumsuz durumların üstesinden gelebilmesi gibi durumları kapsamaktadır (Bodrova & Leong, 2008; Smith-Donald vd., 2007). Davranış düzenleme, dikkat, dürtü kontrolü ve çalışan hafıza (working memory) gibi bilişsel süreçler içermektedir. Çalışan hafıza ile yönergeleri hatırlama ve eski bilgiyi hatırlayarak yeni bilgi ile bütünleştirme; dikkat ve bilişsel esnekliğin sağladığı destek ile bir uyarana odaklanma ve işine yaramayan uyaranı görmezden gelme; ikincil baskın davranışı gösterebilmek için dürtü kontrolü ile ilk tepkiyi bastırma becerisi sağlanmaktadır (Liman, 2017, s. 24). Öz düzenlemenin önemli bir bölümünü temsil eden bu becerilerin, çocukların okula hazır olmaları ve uyum gösterebilmeleri bakımından son derece önemli olduğu belirtilmektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018, s. 15).

Davranışı düzenlemek için bir çocuğun birbiriyle ilişkili üç süreçten yararlanabilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunlardan birincisi, bir olaya karşı ilk baskın tepkileri

engellemek; ikincisi, devam eden tepkileri durdurmak ve üçüncüsü, devam eden faaliyetlerle karışmasını kontrol etmektir. Engelleme, kararlar için gerekli olan gecikmeyi ve kendiliğinden yönlendirilmiş eylemlerin meydana gelmesini sağlayarak yürütücü işlevlere izin verir, onları destekler ve korur (Barkaley'den aktaran Bronson, 2019, s. 163). Engelleyici kontroller iki ve üç yaşları arasında belirgin bir şekilde artmaktadır (Master & Binger, 1978). Engelleyici kontrol, yürütücü işlevler ve çaba gerektiren kontrol becerisinin önemli bir bileşenidir. Kişinin uygun olmayan davranışını engelleyerek uygun davranışı göstermeye çalışmasıdır (Carver & Scheier, 2011).

Genel olarak stresli durumlarda kişinin duygularını ve davranışlarını kontrol etme motivasyonu ve yeteneği olarak ifade edilen öz düzenleme becerilerinin, çocukların okula uyum sağlamasını ve öğrenme becerilerini etkilediği belirtilmektedir (VonSuchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber & Gollwitzer, 2009). Çocukların davranış düzenlemesi ailesi, yakın çevresi gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bundan dolayı okula başladıklarında çocuklar arasında davranış düzenleme becerilerinde önemli farklılıklar olduğu gözlenmektedir (McClelland vd., 2007; Ponitz vd., 2008). Davranış düzenleme becerilerindeki eksiklikler okulda sosyal ve akademik olarak uyum güçlüklerine neden olabilir (Eisenberg vd., 2000; McClelland, Morrison & Holmes, 2000). Davranış düzenlemede yeterli düzeyde olan çocukların sınıf kurallarına ve öğretmenlerin yönergelerine dikkat etme, hatırlama ve bunlara uyma konusundaki gelişmiş motivasyonları ve becerileri aracılığıyla sınıfa başarılı bir şekilde uyum sağladıkları gözlenmiştir (McClelland vd., 2007). Konuya ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda davranış düzenleme becerileri ile çocukların problemli davranışları negatif olarak ilişkiliyken (Eisenberg vd., 2000), sosyal yeterlilik (Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989) ve akran ilişkilerinin (Spinrad vd., 2006) pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Davranış düzenlemenin çocukların akademik başarıları üzerinde de etkili olduğunu gösteren çalışmalar literatürde yer almaktadır. McClelland vd. (2007) gerçekleştirdikleri çalışmada davranış düzenlemenin kelime dağarcığı, okuma yazma becerileri ve matematik becerileri dahil olmak üzere çocukların okula hazır bulunuşluğu ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duckworth, Steen ve Seligman (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencinin hazzı geciktirme görevindeki becerisinin akademik başarısını zekâ düzeyinden daha olumlu bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

McClelland vd. (2007) davranışsal düzenlemenin, dikkat (attention), önleyici kontrol (inhibitorycontrol) ve çalışma belleği (working memory) gibi bilişsel süreçlerin birleşimi

olduğunu belirtmektedir. Dikkat, çalışma belleği ve önleyici kontrolun çocukların davranış düzenlemesine ve okul başarısına katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Dikkat, dikkat dağıtıcı şeyleri göz ardı ederek bir işe odaklanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Rothbart & Posner, 2005). Amaca yönelik eylemde bulunmak üzere hazır olma, görev boyunca kendini kontrol etme gibi süreç ve becerileri içermektedir (Tominey & McClelland, 2011). Araştırmalar, küçük çocukların kelime ediniminde ve özellikle matematikte başarılı olmaları için dikkat dağıtıcı şeyler arasında bile etkinliklere katılmaları gerektiğini öne sürmektedir (Duncan vd., 2007; Howse vd., 2003). Çalışma belleği yeni uyaranlarla karşılaşırken ve bunları işleme tabi tutarken bilgileri hatırlama ve uygulama yeteneğidir (Gathercole & Pickering, 2000). Bu beceri, matematik ve dil becerileri ile olumlu yönde ilişkilendirilmiştir (Adams, Bourke & Willis, 1999; Espy vd., 2004). Çalışma belleğinin özellikle örgün eğitime geçiş sırasında önemli olduğu belirtilmektedir (Senn, Espy & Kaufmann, 2004). Önleyici kontrol, yürütücü işlevler ve çaba gerektiren kontrol becerisinin önemli bir bileşenidir. Bireyin uygun davranışı ortaya koyabilmek için uygun olmayan davranışı engellemesidir (Carver & Scheier, 2011; Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018). Amaca uygun davranışı gösterebilmek için, bireyin uygun davranışı istemli bir şekilde gerçekleştirmeye çalışması ve davranışı sergilemesi için çaba sarf ederek kendisini kontrol edebilmesidir (Tominey & McClelland, 2011). Çocuğun kontrolsüz bir şekilde şekerlemeye uzanıp saliseler içinde şekerlemeyi ağzına atmak üzere harekete geçen elini durduran becerileri engelleyici kontrol becerileridir. Çocuğa hayır dendiğinde yaptığı eylemden kolay bir şekilde vazgeçebilmesi, yönergeleri iyi bir şekilde takip edebilmesi, tehlikeli olduğu söylenen yerlere yaklaşmaması ya da dikkatli yaklaşması gibi durumların çocuğun kendisini engelleyebilme becerisine bağlı olduğu ifade edilmektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018). Okul öncesi dönemdeki çocuklardan sınıf kurallarını takip edebilmek için daha sık engelleyici kontrol kullanmaları beklenmektedir ve bu becerilerin matematik ve erken okuryazarlık becerileriyle olumlu şekilde ilişkili olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Blair & Razza, 2007; Wanless vd., 2011, s. 3). Ayrıca engelleyici kontrol becerisi yüksek olan çocukların, ileriki eğitim kademesinde sınıfta diğer çocuklarla karşılaştırıldığında daha az davranış problemi sergiledikleri ifade edilmektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018). Konuya ilişkin gerçekleştirilen araştırmada ilkokula giden çocukların engelleyici kontrol becerileri ile iki yıl sonraki davranış problemleri arasında negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir (Riggs, Blair & Greenberg, 2003).

2.7.3. Öz Düzenlemenin Önemi

Çocukların birçok gelişim görevini okul öncesi dönemde gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu gelişim görevleri kendi istek ve gereksinimleri ile toplumun istek ve beklentileri arasında denge kurma, yönergeleri anlama, akademik becerilerini geliştirme ve yaşadığı topluma uyum sağlama gibi becerileri içermektedir. Bu gelişim görevlerinin ortaya konmasında en önemli etkenlerden birinin öz düzenleme becerileri olduğu belirtilmektedir (Eisenberg, Smith & Spinrad, 2011, s. 265). Öz düzenlemenin okul başarısında etkili olduğu düşünülen sayı sayma, okuma yazma, toplama çıkarma yapabilme gibi akademik beceriler üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. Ancak öz düzenlemenin asıl önemli etkisi çocuğun duygularını, düşüncelerini, davranışlarını kontrol edebilmesini sağlaması ve bunun sonucunda okulda başarının elde edilmesidir. Çocuğun okula hazır olması bakımından önemli destek sağlayan sosyal beceriler, problem çözme becerileri, akran ilişkileri, akademik başarı, matematik becerileri, üst biliş, motivasyon ile öz düzenleme arasında yaşamın ilk yıllarından bu yana anlamlı ilişkilerin olduğu gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarla tespit edilmiştir (Blair & Razza, 2007; Demir & Budak, 2016; Pazarbaşı & Cantez, 2019; Shields, Cicchetti & Ryan, 1994; Slot, Mulder, Verhagen & Leseman, 2017; Torres, 2011).

Öz düzenleme becerileri gelişmiş çocukların bu becerileri gelişmemiş çocuklara kıyasla olumsuz durumlarda kaygılarının daha az olduğu ve daha az depresyona girdikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte öz düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar hem yaşadıkları stresli olaylar karşısında nasıl hareket edecekleri konusunda hem de ilerleyen zamanlarda stres oluşturabilecek durumlarla karşı karşıya kaldıklarında nasıl davranışta bulunacakları konusunda daha bilinçli olmaktadırlar (Buckner, Mezzacappa & Beardslee, 2009, s. 19). Benzer şekilde bir çocuğun yeni karşılaştığı duygusal ve stresli durumlarla başa çıkma yeteneğinin, dikkat düzenleme becerilerinin geliştirilmesine bağlı olduğu ifade edilmektedir (Blair, Granger & Razza, 2005; Derryberry & Rothbart, 1997). Daha yüksek düzeyde dürtü kontrolüne sahip çocukların, davranışlarını yönetmekte zorlanan çocuklara göre daha sonraki uyum sorunları açısından önemli ölçüde daha düşük risk altında olduğu belirtilmektedir (Olson, Bates, Sandy & Schilling, 2002; Raver, 2002).

Olumsuz koşullarda çeşitli risklerle büyüyen çocukların, çocuklukta ve sonraki yaşamında çeşitli olumsuz sonuçlarla karşılaşma olasılığının daha yüksek olduğuna vurgu yapılmaktadır (Gutman, Sameroff & Cole, 2003; Pungello vd., 2010). Özellikle, düşük anne ve baba eğitimi, düşük aile geliri ve depresyonlu anneler gibi sosyo-demografik risk faktörlerine sahip çocukların, akademik ve gelişimsel olarak olumsuz sonuçlarla karşılaşma

olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Burchinal vd., 2002; Luster & McAdoo, 1994). Spesifik olarak, yaşamlarının erken dönemlerinde risk altında yaşayan çocukların, düşük öz düzenleme (dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol alanları dahil) dahil olmak üzere çeşitli olumsuz durumlarla mücadele etme olasılığının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (McClelland & Wanless, 2012, s. 3). Bu çocukların akademik başarı açısından okula genel olarak akranlarının gerisinde başladıkları görülmektedir ve bu farkın zamanla devam ettiği veya biraz daha açıldığı belirtilmektedir (McClelland, Acock & Morrison, 2006). Öz düzenlemenin çocuğun gelişimi ve okul başarısı açısından hayati nitelikteki önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Çünkü, iyi bir öz düzenlemenin, demografik olarak olumsuz koşullarda yaşayan risk altındaki çocuklar için telafi edici bir faktör olarak hizmet edebileceği ifade edilmektedir (Sektnan, McClelland, Acock & Morrison, 2010).

Son araştırmalar, öz düzenleme süreçlerinin öğretilebilir olduğunu ve öğrencilerin motivasyonunda ve başarısında artışa yol açabileceğini göstermektedir (Schunk ve Zimmerman'dan aktaran Zimmerman, 2002, s. 69). Öğrencilerin öz-düzenleme süreçlerini kullanmalarının niteliği ve niceliği üzerine yapılan araştırmalar, standartlaştırılmış test puanlarındaki başarının yanı sıra akademik başarı sıralaması ile de yüksek korelasyonlar olduğunu ortaya koymuştur. (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri ile sosyal yeterlikleri arasında ilişki olduğu ve bu becerilerinin daha sonraki sosyal ve akademik yeterlikler üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Denham vd., 2003; Izard vd., 2001).

İnsanlar hayatlarını devam ettirebilmek için düşük ya da yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahiptirler. Asıl önem verilmesi gerekenin bireyin sahip olduğu özellikler göz önünde bulundurularak uygun uyarıcılarla, destekle ve rehberlikle öz düzenleme becerilerini en iyi seviyeye ulaştırmaktır. Öz düzenleme becerisine sahip bireylerin etkinlikleri başlatabilme ve uygun bir şekilde sonlandırabilme, istenilenlere uygun cevaplar oluşturma, isteklerini erteleyebilme, yalnız olduğu durumlarda dahi toplum tarafından kabul edilebilecek davranışlar sergileme, sosyal çevrede ya da eğitim ortamında davranışlarının ya da sözel ifadelerinin sıklığını, süresini ve yoğunluğunu ayarlayabilmelidir. Okul öncesi dönemin çocuğun gelişiminde ve öz düzenlemedeki önemi göz önünde bulundurulduğunda erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine sağlanacak destek son derece önemli görülmektedir (Bronson, 2019).

2.7.4. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemenin Gelişimi

Öz düzenlemeye ilişkin süreçler doğum öncesi dönemde gelişmeye başlar ve bebeklik, okul öncesi ve ilk okul yıllarına kadar uzanır (Stone Tucker, 2010, s. 21). Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuklar kendi faaliyetlerini kontrol ederek ve çevrede etki üreterek ödüllendirilmiş görünmektedirler. İlginç görüntüleri ve sesleri kontrol etmekten haz alır ve onları üretmek için ısrarla çalışırlar (Piaget'den aktaran Bronson, 2019, s. 38). Öz düzenlemenin gelişimini, içsel faktörler, kişiler arası faktörler, bağlamsal veya sosyokültürel faktörler etkilemektedir (Boekaerts, Maes & Karoly, 2005). Öz düzenlemenin, büyük ölçüde erken ebeveyn-çocuk etkileşimleri bağlamında ortaya çıkan, gelişimsel olarak edinilmiş bir süreç olduğu ifade edilebilir (Maughan & Cicchetti, 2002). Bu bölümde, öz-düzenlemenin okul öncesi dönemde gelişim süreci bebeklik (0-12 ay), 12-36 ay ve 36-72 ay olarak üç dönemde incelenecektir.

2.7.4.1. Bebeklik Dönemi (0-12 ay)

Yaşamın ilk aylarından itibaren çocuklar, doğuştan gelen düzenleme sistemlerini çevreye uyarlamaya başlarlar ve öz yönelimli istemli eylemlere imkân tanıyan içsel kontrol mekanizmalarını geliştirirler (Bronson, 2019, s. 68). Sosyal standartlara uygun hareket etme ve davranışlarını düzenleme yeteneği, ilk yıllardaki gelişimin ve sosyalleşmenin ayırt edici özellikleri arasında gösterilir (Kochanska, Coy & Murray, 2001). Bu dönem çocuğun doğduğu andan 12 aylık olana kadarki dönemi kapsamaktadır. Öz düzenleme 0-3 aylar arasında, refleksif tepkiler ve uyarılma durumlarının kontrol edilmesi şeklinde görülür. Bebek ve bakım veren arasındaki etkileşim kontrol süreci için son derece önemlidir. Çünkü öz düzenlemenin temelinin oluştuğu bu evrede bakım veren kişiler bebeğin refleksleri ve uyarılma durumlarının farkında olarak bu durumları düzenlerler. Uyku ve beslenme gibi günlük rutin faaliyetlerin düzenlenmesi, bebeğin çevresindeki uyaranlara daha kolay odaklanmasını sağlamaktadır (Kopp, 1982, s. 202).

Bebekler ilk üç ayda açlık, rahatsızlık gibi içsel etkenler ya da ilginç görüntüler veya sesler ve hareketler gibi belli dışsal uyaranlar tarafından uyarılırlar. Açlığın ya da rahatsızlığın giderilmesi ve kucağa alma, sallama ya da ona bakan kişinin görüntüsü, sesi ya da kokusu gibi dışsal uyaranlar sayesinde rahatlarlar. Kalp atışı sesleri ve annenin sesi doğumdan önce açık bir şekilde anne karnında duyulduğu için bebeğin rahatlamasında etkili olabileceği belirtilmektedir. Bebek sosyal ya da diğer uyaranları sürdürmek, sonlandırmak ya da

onlardan kaçınmak için bakışını kullanmaktadır. Bunun için uyarı kaynağına doğru baktığı ya da bakışını çevirdiği ifade edilmektedir (Bronson, 2019, s. 69).

Bebekler 3 ay ile 9 ay arasında, çevreye tepki olarak davranışlarını değiştirmeye başladıkça, öz düzenlemenin temel biçimleri tipik olarak ortaya çıkmaya başlar (Kopp, 1989). Çocuk uzanma ve kavrama gibi istemli bir motor eylemde bulunma ve ortaya çıkan olaylara tepki olarak davranış değiştirme becerisini göstermeye başlar. Bebekler birinci yılın ortalarında duyu-motor becerilerini aktif olarak kullanmaya ve dikkatlerini düzenlemeye başlarlar (Cohen, Salapatek ve Haith'den aktaran Kopp, 1982, s. 203). Bebekler yaklaşık 9 ila 12 aylıkken çevresinden gelen talepler hakkında bir anlayış geliştirmeye başlarlar, böylece uyarı sinyallerine ve bakıcılarının isteklerine duyarlı hale gelirler. Bu aylarda çocuk öz düzenleme becerileri açısından hala kısıtlı durumdadır ancak, uyarılma düzeyini kendi kendine düzenleme konusunda dikkat odaklı bazı stratejiler kullanabilir. Örneğin, çocuk gözlerini kaçırarak olumsuz durumları azaltır ve böylece olumlu durumlar yaratmış olur (Calkins & Fox, 2002, s. 483). Öz-düzenleme yapılarına benzerlik gösteren davranışların ilk tezahürleri çocuk 9-10 aylık olduğunda görülmeye başlar. Bunlar, komutlara uyma ve kendi kendine başlatılan bir davranışı izlemedir (Kopp, 1982, s. 204).

Bebeklik döneminde bebek, farklı nitelik ve yoğunluklardaki duyusal uyaranlara büyük ölçüde yanıt vermektedir (Calkins & Fox, 2002, s. 479). Bebekler, uyaranlara yanıt verme eşiklerinde başlangıçta küçük farklılıklarla doğarlar (Calkins, Fox & Marshall, 1996). Bebeklik döneminde çocuk hızlı bir nörofizyolojik olgunlaşma sürecinden geçmekte ve psikomotor, sosyal, bilişsel ve duygusal alanlarda önemli gelişmeler yaşamaktadır (Kopp, 1982). Örneğin, bebeğin uzanma ve kavrama becerilerini geliştirdikçe, nesneleri ve kendi fiziksel varlığını daha iyi keşfedebileceği ifade edilmektedir (Stone Tucker, 2010, s. 22).

Bebeklik döneminde, bebeğin kendisine bakan kişi ile gerçekleştirdiği sosyal etkileşimin çok önemli olduğu belirtilmektedir (Kopp, 1989). Bağımsız öz düzenleme mekanizmaları geliştiremeden önce bebek kendi yaşamını ve çevresini düzenlemek için dış desteğe ihtiyaç duymaktadır (Cole vd., 1994, s. 92; Kopp, 1989). Bebeğin özellikle, herhangi bir gereksinimi olduğunda ya da bir sorunla karşılaştığında, ifadesinden veya tepkilerinden bunun hemen anlaşılarak yanıt verme noktasında bakıcının farkındalığına ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Calkins & Fox, 2002, s. 479). Bir bebeğin yaşamını düzenlemeye yardımcı olmak için, bakıcının izlemesi gereken yol öncelikle sorun yaratan uyarandan bebeğin dikkatini uzaklaştırmak olmalıdır. Örneğin, bebeğin yatıştırılması için dikkatinin hoşlanabileceği bir uyarana çevirerek rahatsız edici uyaranlardan uzaklaşması sağlanabilir. Sosyal etkileşimler

ve dış düzenleme yoluyla bebek, farklı uyarılma durumlarının farkındalığını geliştirir ve kişinin bakıcılarından etkilenebileceğini algılamaya başlar (Kopp, 1989).

Bebeklik döneminin sonlarına doğru önemli bir mizaç değişkeni olan, çaba gerektiren kontrol yeteneği görülmeye başlar (Posner & Rothbart, 2000, s. 434). Çaba gerektiren kontrol yeteneği, öz düzenlemenin ortaya çıkmasını destekleyen bir mizaç sistemidir (Rueda, Posner & Rothbart, 2005, s. 573). Bir bebek, bakıcılarıyla dış uyaranların deneyimini düzenlemeye yardımcı olacak yeterli sosyal etkileşimi almazsa, dış talepler için uygun bir anlayış geliştiremeyebilir veya uyarılma durumunu etkili bir şekilde değiştiremeyebilir. Ayrıca kişilerarası faktörler birbiriyle ilişkili olduğundan, bebeğin kendisine bakan kişiyle ilişkisindeki erken bozulma, nörofizyolojik olgunlaşmasının gelişmesini olumsuz etkileyebilir (Kopp, 1989; Stone Tucker, 2010, s.23).

2.7.4.2. 12-36 Ay Öz Düzenleme Gelişimi

Gerçek istemli kontrolün başlangıcı 12-24 aylar arasında, öz kontrol ile öz düzenlemenin ortaya çıkışı ise 24-36 aylar arasında görülmektedir (Kopp, 1982). Bu dönemde çocuk kendi niyetlerini oluşturabilmeye ve gerçekleştirebilmeye; fiziksel eylemlerini, iletişimlerini ve duygu ifadelerini kontrol etmeye yönelik dışsal taleplere uyabilmeye başlarlar. Dışsal kural ve kısıtlamaları giderek daha fazla anlayabilmekte ve bunlara uyum sağlamakta, yasaklanan eylemlerden kendilerini alıkoyabilmektedirler. Ayrıca, çeşitli türlerde etkinlikleri diğerlerini taklit ederek düzenleyebilmektedirler (Bronson, 2019, s. 72). Yaşamın ikinci yılından itibaren çocuk, bakıcısından ayrı bir kimlik ve bağımsızlık kazanmaya başlar. Çocuk bu dönemde dürtü kontrolü ve uyumu geliştirmeye başladığında, öz düzenleme davranışlarının kullanımı kritik hale gelmektedir (Calkins & Fox, 2002). Bakıcıların isteklerine uyum gösterebilme yeteneği, erken öz-düzenlemenin ilk örneklerinden biridir, çünkü ebeveyn standartlarına göre kişinin davranışını başlatma, durdurma veya değiştirme kapasitesini gerektirir (Gralinski & Kopp, 1993; Kochanska vd., 2001; Kopp, 1982). Uyum becerisinin iki türlü olduğundan söz edilmektedir. Bunlar, durumsal uyum ve kararlı uyumdur. Durumsal uyum, tipik olarak, yürümeye başlayan çocuk iki yaşına gelmeden hemen önce gelişiminin en yüksek seviyesine ulaşır. İşbirlikçi olan ancak olayları tam olarak benimsememiş gibi görünen çocukları ifade eder. Kararlı uyumluluk ise yaşamın ikinci yılında meydana gelen en büyük kazanımlarla durumsal uyumluluğun gelişimini takip eder (Kochanska vd., 2001). Durumsal uyum biraz istikrarsızdır ve sürekli dış kontrole ihtiyacı

vardır. Kararlı uyum ise, çocukların uyum sağlamak için çaba göstererek günlük olayları kendilerininmiş gibi kabul ettiklerinde gösterdikleri davranışları tanımlar. Kararlı uyumun, ebeveyn kurallarının içselleştirilmesini ve gelişen öz düzenlemeyi yansıtan daha olgun bir uyum biçimi olduğu belirtilmektedir (Stone Tucker, 2010).

Bu yıllarda uyumun gelişmesini sağlayan önemli bilişsel kilometre taşları meydana gelir (Kopp, 1989). Çocuğun dış kontrolden öz kontrole gelişimi, temsili düşünmenin ve hatırlama belleğinin büyümesinde başat rol oynamaktadır (Kopp, 1982). Çocuk öz farkındalık kazanmaya başlar ve kendisini hem nesne hem de özne olarak görmeye başlar (Stone Tucker, 2010). Doğmakta olan öz farkındalıklarıyla, kapasiteleri ve başarılarından gurur, başarısızlık ve suçlarından dolayı utanç duygularının ilkel hallerini deneyimlemeye başlarlar. Paltolarını çıkarabildikleri ya da bir yapbozu başarıyla tamamlayabildiklerinde memnuniyet, yasaklanmış bir davranışta bulunurken yakalanırlarsa huzursuzluk duydukları belirtilmektedir (Bronson, 2019, s. 73).

Çocuk olgunlaştıkça, öz düzenlemenin gelişimine katkıda bulunan aile ve sosyal standartları içselleştirmeye başlar. Bu dönemde yürümeye başlayan çocuğun karşılaştığı belirli talep bağlamlarının uyumluluğun gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Kochanska vd., 2001, s. 1101). Sosyal bağlam, yürümeye başlayan çocuğun kuralları içselleştirmesine, eylemlerinin sonuçlarını anlamasına ve sosyal çevrenin beklentilerine dayalı uyum geliştirmesine yardımcı olmada da önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, yürümeye başlayan çocuk diğer çocukların oyuncaklarını izin almadan almaya çalıştığında ebeveynleri ona sürekli olarak "hayır" demezse çocuk beklentileri net bir şekilde anlayamayabilir veya kuralları içselleştiremeyebilir. Çevresel talepler konusunda sağlam bir anlayışa sahip olmadan, çocuğun etkili uyum göstermesinin çok da olası olmadığı belirtilmektedir (Stone Tucker, 2010, s. 25).

Bu dönemde çocuklar duygularını yönetmekte sorunlar yaşayabilirler. Kendilerini engellenmiş ya da öfkeli hissettiklerinde fiziksel olarak saldırganlaşma eğilimi gösterebilirler. Böyle durumlarda ağlayabilir veya öfke krizleri geçirebilirler. Bu dönemde çocuklar ne kadar asi ve zor görünürlerse görünsünler, inatçılıkları artma olasılığı olan içsel bir kontrolün varlığına işaret etmektedir. Kendilerini yönetmek için çok çaba harcamaktadırlar ancak henüz yeterince becerikli değillerdir. Çevrelerindeki yetişkinler ve toplumun neye izin verdiğini de öğrenmeleri gerekmektedir. İki yaş çocuğunun “hayır” ifadesinin gücü ve potansiyelini görmek ona bakan kişiler için kolay olmayabilir. Aslında “hayır” ifadesi doğru şekilde ele alındığında hem kararlılık hem de öz kontrolün tohumlarını

taşıdığı görülebilir. Kendini kontrole kalkışmayacak kadar ilgisiz, kafası karışık ya da korkan bir çocuk kendi hedeflerini önemsemeyi ve gerçekleştirmeyi öğrenmek için desteğe ihtiyaç duyabilir (Kopp ve Nucci'den aktaran Bronson, 2019, s. 74).

2.7.4.3. 36-72 Ay Öz Düzenleme Gelişimi

Çocukların yaklaşık olarak 36. ayda, genel olarak bir bakıcının doğrudan yardımı olmadan temel öz düzenleme becerilerine sahip olduğu görülmektedir (Kopp, 1982). Okul öncesi dönemin ilk yıllarında çocuk aşamalı olarak bağlama özgü daha esnek bir öz düzenlemeye geçiş yapmaya başlamaktadır. Bu aşamada öz düzenleme; davranışa rehberlik etmek, uygun süreler boyunca ve birkaç farklı durumda izlemeyi sürdürmek ve beklentilere yönelik bir dizi yaklaşımda bulunmayı öğrenmek için bir dizi beklenmedik durumlarda kuralları kullanma becerisini içermektedir. Okul öncesi yıllarda çocukların öz düzenleme için kullandıkları stratejilerde bir artış olduğu belirtilmektedir (Fabes & Eisenberg, 1992). Bu dönemde çocuklar davranışı yönlendirmede kurallar, stratejiler ve planlar kullanan gerçek içsel öz düzenleme kapasitesine daha fazla sahiptir (Kopp, 1982).

Öz-düzenleme önemli bilişsel talepleri içerir ve bilişsel becerilerdeki ilerlemeye paralel olarak gelişir (Kopp, 1982; Posner & Rothbart, 2000). Yürütücü dikkat yaşamın 3. yılında dramatik bir değişime uğradığından, okul öncesi yıllar önemli bir bilişsel büyüme dönemidir. Dikkat kontrolü öz düzenlemenin önemli bir alanıdır ve çatışma çözme becerisi 2 ila 5 yaş arasında önemli bir gelişme gösterir (Rueda, Posner & Rothbart, 2005, s. 581). Bu yaş grubundaki çocuklar davranışlarını daha iyi kontrol edebilir, başka insanlarla etkileşimlerinde duygularını küçük çocuklara göre daha iyi ifade edebilirler (Achenbach & Edelbrock, 1981; Fabes & Eisenberg, 1992).

Bu dönemde dil gelişimi önemlidir ve genel olarak duyguların daha fazla sözel kontrol altına alınabildiği okul öncesi yıllarda ortaya çıkmaktadır (Kopp, 1989). Dil gelişimi farklı duygu durumlarının tanınmasına katkıda bulunur ve çocukların duygularını tanımalarına ve başkalarına ifade etmelerine, duygularının uygunluğu hakkında sözlü geri bildirim almalarına ve duygularını yönetmenin yollarını düşünmelerine olanak tanımaktadır (Stone Tucker, 2010). Dil gelişimi ayrıca hafızaya yardımcı olarak, bireyin zamanda geriye bakabilmesine ve geleceğe yönelik öngörü yapabilmesine, böylece geçmiş deneyimlerinden öğrenmeye ve gelecek için plan yapabilmesine yardımcı olmaktadır. Bir iletişimin ya da mesajın duygusal ve olgusal içeriği arasında ayrım yapabilmeyi sağlayarak duygu

düzenlemeyi desteklemektedir. Çocuğun davranışta bulunmadan önce alternatifleri zihninde değerlendirmesini sağlayarak içsel düşünceye, derinlemesine düşünme ve planlama yapabilmesine yardım etmektedir. Problemlere çözümler üretebilmesi, yeni kavramlar oluşturması ve plan yapması için hafızadaki yapının kurma, yeniden kurma ve yeniden birleştirme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca artan sembolik ve temsil kapasiteleri bu yaş grubu çocukların duygularını oyun ile ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Psikanalitik teoriye göre çocuk zor ya da acı veren duygularını hayali oyunlarında çözümlemeye çalışmaktadır (Breger ve Bronowski'den aktaran Bronson, 2019, s. 77).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, uygun davranışı sürdürebilmek için daha az yetişkin desteği ve rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Hem okul hem de ev ortamında yetişkinlerin koyduğu kurallara uymaları yaşlarına uygun talep ve yönergelere cevap vermeleri daha olasıdır. Gerektiğinde yetişkinlerin bilgi ve desteğine başvurabilirler ancak küçük çocuklara göre yetişkinlerin müdahalesine ve sürekli gözetimine daha az ihtiyaç duymaktadırlar. Bu dönemde çocuklar davranış standartlarını içselleştirirler ve kendi davranışlarını izlemeye başlarlar (Kopp, 1982, s. 208). Bu dönemde ayrıca çocuğun sosyal dünyasında artan bir şekilde genişleme meydana gelmektedir. Çocukların sosyal ortamları kardeşlerini, sınıf arkadaşlarını ve oturduğu mahalledeki akranlarını içerecek şekilde genişledikçe, okul öncesi dönemde çocuğun yaşadığı sosyal değişimler daha belirgin hale gelmektedir. Okul öncesi dönemde öz-düzenleme yeteneği, çocukların oyunlarında ve yeni karşılaştıkları durumlarda ortaya koydukları duygusal ifadelerinde görülebilir. Yeni sosyal etkilerin, duygu düzenleme ve sosyal beklentiler hakkında önemli bilgiler sağladığı ve çocukların öz düzenleme mekanizmaları etrafında bilişsel gelişimine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Cole vd., 1994, s. 95).

Bir çocuğun davranışlarını kontrol etme yeteneği, kişilik gelişiminde ve sosyalleşmesinde önemli rol oynamaktadır (Rueda vd., 2005, s. 574). Okul öncesi döneme kadar çocuk, birincil bakıcılarıyla etkili dürtü kontrol ve uyum mekanizmaları geliştirmek için yeterli sosyal etkileşime girmemişse, çocuğun dünyası akranları ve yeni bağlamları içerecek şekilde genişledikçe çocukların gerçek zorluklarla karşı karşıya kalacağı öngörülebilir. Ayrıca çocuğun başıbozukluk ve sosyal problemler geliştirme riski altında olacağı belirtilmektedir (Stone Tucker, 2010, s. 27).

2.8. Psikolojik İyi Oluş

Sağlık alanında çalışan araştırmacılar hastalık oranı, engellilik hali, yaşam kalitesi ve psikolojik iyi oluş dahil olmak üzere bir dizi sonucu incelemek için sağlıkla ilgili tek ölçü olarak ölüm oranlarına bakmayı çoktan geride bırakmışlardır. Ruh sağlığı ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle depresyon ve anksiyete gibi olumsuz sağlığa odaklanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte günümüzde ruh sağlığının olumsuz öğelerinin yanı sıra olumlu öğelerini de inceleme arzusu giderek artmaktadır. Bu araştırmaların çoğunluğunun iyi oluş ile ilgili psikoloji literatürüne olumlu katkılarda bulunduğu belirtilmektedir (Springer & Hauser, 2006, s. 1081). Ancak akılda tutulması gereken önemli bir nokta, psikolojik iyi oluşun ruh sağlığından farklı olduğu gerçeğidir. Çünkü psikolojik iyi oluş, olumlu olma, davranma ve hissetme durumlarını ifade etmektedir. Ruh sağlığı ise, kişinin çok iyi bir ruh sağlığından ciddi ruh sağlığı sorunlarına kadar yaşayabileceği bir dizi psikolojik soruna işaret etmektedir (Abed, Pakdaman, Heidari & Tahmassian, 2016, s.104; Exenberger & Juen, 2014; Stewart-Brown & Janmohamed, 2008). İzleyen bölümde psikolojik iyi oluşun tanımı, kapsamı ve psikolojik iyi oluşu açıklayan modellere değinilmiştir.

2.8.1. Psikolojik İyi Oluşun Tanımı ve Kapsamı

Psikolojik iyi oluş kavramının esenliğin alternatif bir kavramsallaştırması olarak nitelendirildiği görülmektedir (Ryff, 1989a). Psikoloji alanında çalışan araştırmacılar, psikolojik iyi oluşu tanımlamada önemli zorluklar yaşamışlardır (Ryff & Keyes, 1995). Bu durumun kısmen alanın ruh sağlığına katkıda bulunan değişkenlere odaklanmak yerine akıl hastalığını anlama, değerlendirme ve tedavi etmeye odaklanmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Duckworth, Steen & Seligman, 2005). Tanımlamada zorlanılmasının diğer bir nedeninin psikolojik yapı gibi psikolojik iyi oluşun da çok yönlü doğası ve birden çok boyutu kapsaması olduğu ifade edilmektedir (Christopher, 1999; Vredeveld, 2009, s.6). Literatürde birbirinin yerine kullanılan çok çeşitli kavramlar da psikolojik iyi oluş kavramını derinlemesine anlamayı ve tanımlamayı zorlaştırmaktadır. Örneğin; yaşam doyumu (Wood, Wylie & Sheator, 1969); yaşam kalitesi, zihinsel veya duygusal sağlık, öznel iyi oluş, ruh hali ve duygulanım (Kozma, Stones & McNeil, 1991); esenlik, mutluluk (Bradburn, 1969) kavramlarının literatürde psikolojik iyi oluş ile eşanlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir.

Stull (1987) ise bu kavramlar arasında ilişki olduğunu kabul etmekle birlikte bu kavramların özdeş olmadıklarını ifade etmektedir (Stull'dan aktaran Akın, 2008, s. 742).

Psikolojik iyi oluş Dünya Sağlık Örgütü tarafından "kişinin yeteneklerinin farkına vararak yaşamında meydana gelen stres ile baş edebilmesi, iş hayatında üretken ve faydalı olabilmesi ve yetenekleri ölçüsünde içinde yaşadığı topluma katkı sunması" olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2004, s. 36). Keyes, Shmotkin ve Ryff (2002) psikolojik iyi oluşu; kişisel amaçları devam ettirebilme, kişisel gelişimi devam ettirebilme ve insanlarla anlamlı ilişki kurabilme becerilerinin bir bütünü olarak tanımlarken; Linley ve Joseph (2004) bireyin yaşamının zihinsel, psikolojik ve duygusal yönlerini içeren ve gelişme ile sonuçlanan herhangi bir olumlu durum olarak tanımlamıştır. Psikolojik iyi oluşu Myers ve Diener (1995) ise bireyin yaşamına ilişkin olumlu duygu ve düşüncelerin daha yoğun olması şeklinde tanımlamaktadır. O'na göre iyi oluş seviyesi düşünce olarak daha yüksek olanlar, yaşamlarından genel olarak memnuniyet duymaktadırlar. İyi oluş seviyesi duygu bakımından yüksek olanlar ise olumlu duyguları daha sık yaşamaktadırlar. Yaşamlarına ilişkin olumsuz değerlendirmelerde daha sık bulunanların ise psikolojik iyi oluş düzeyi daha düşük olanlar arasından çıktığı belirtilmektedir (Myers & Diener, 1995). Ryff'in ortaya koyduğu psikolojik iyi oluş kavramı ise son yıllarda araştırmalara rehberlik eden en belirgin tanımlardan biri olmuştur. Bu tanıma göre psikolojik iyi oluş bireyin hayatında olumlu ve olumsuz duygulanımların bir dengesi, kişinin yaşam doyumu ile bilişsel değerlendirmelerinin bir işlevi olarak görülmektedir (Ryff & Keyes, 1995).

Bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel, ruhsal ve kişisel süreçlerle psikolojik iyi oluşun kavramsallaştırılabileceği belirtilmektedir (Roothman, Kirsten & Wissing, 2003). Ayrıca psikolojik iyi-oluş, olumlu psikolojik sağlıkla ilgili iyi-oluş durumu olarak da ifade edilmektedir (Ryff, 1995, s. 99). Psikolojik iyi oluşun aynı zamanda insanların psikolojik performansı, yaşam doyumu ve olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirme ve sürdürme becerisine katkıda bulunduğuna değinilmektedir. Bununla birlikte özerklik, kendini kabul, kişisel gelişim deneyimleme yeteneği, benlik saygısı, benlik kavramı ve kendine güven gibi faktörlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Abed vd., 2016, s. 104). Örneğin iş ve özel hayattaki başarılarının, beden ve zihinsel sağlıklarının, öz güvenlerinin, motivasyonlarının ve pozitif düşünme potansiyellerinin daha yüksek düzeyde olduğu kişilerin psikolojik açıdan iyi olan bireyler arasından çıkma olasılığının son derece yüksek olduğu belirtilmektedir (Deneve & Cooper, 1998).

Psikolojik iyi oluşun, akademik başarıya ve öğrencilerin kariyer kararlarına olumlu katkılarda bulunduğu belirtilmektedir. Üstün zekalı öğrencilerin topluma kendilerinden beklendiği gibi başarılı bir şekilde katkıda bulunabilmeleri için sadece akademik ihtiyaçlarının değil aynı zamanda sosyo-duygusal ihtiyaçlarının da karşılanması gerektiği ifade edilmektedir (Robertson, 2010, s. 5). Bu görüşü destekler nitelikte Lyubomirsky, King ve Diener (2005)'in gerçekleştirdiği çalışmada, mutluluk ve memnuniyet algıları ile yaşam başarısı arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gelişen nöropsikoloji ve pozitif psikoloji alanları, psikolojik iyi oluşun en iyi düzeyde bilişsel işlevsellik, öğrenme ve akademik kurslar gibi derslere katılım için gerekli olan hazır bulunuşluğu sağladığına dair yeni araştırma sonuçlarını ortaya koymaktadır (Olençak'tan aktaran Robertson, 2010, s. 5). Bununla birlikte olumlu duygulanım ve psikolojik iyi oluşun, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Damasio, 1994; Immordino-Yang & Damasio, 2007; Knuver & Brandsma, 1993). Akademik başarı ve bilişsel işlevsellik dışında psikolojik iyi oluşun insanların sağlıklarına ve yaşam sürelerine olumlu katkılarda bulunduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Diener & Chan, 2011). Bu çalışmalarda daha yüksek psikolojik iyi oluş düzeyine sahip bireylerin sağlıklı beslenmeye dikkat ettikleri görülmektedir (Huang & Humphreys, 2012) ve bu kişilerde hipertansiyon, diyabet gibi hastalıklara daha düşük düzeyde rastlandığı belirtilmektedir (Richman vd., 2005).

Psikolojik iyi oluş kavramı çocukları da kapsamakta ve onlar için özel olarak tanımlanmaktadır. İngiltere'nin ulusal sağlık sistemi, psikolojik iyi oluş düzeyleri daha yüksek olan çocukların aşağıdaki niteliklere sahip olduğunu belirtmektedir:

- Psikolojik, duygusal, yaratıcı, entelektüel ve ruhsal olarak gelişim göstermek,
- Karşılıklı olarak tatmin edici kişisel ilişkiler başlatmak, geliştirmek ve sürdürmek,
- Yalnızlığı kendi yararına olacak şekilde kullanabilmek ve bu durumdan keyif alabilmek,
- Diğer insanların farkına varmak ve onlarla empati kurabilmek,
- Yeterince oyun oynamak ve oyun esnasında öğrenmek,
- Doğru ve yanlış hakkında bir duygu geliştirmek,
- Sorunlarla ve aksiliklerle yüzleşmek ve onlardan kendi yaşına uygun dersler çıkarmak (Dwivedi ve Brinley Harper'dan aktaran Abed, vd., 2016).

UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) çocukların sağlığı, güvenliği, eğitimi, sosyalleşmesi, aile ve toplum içinde kendilerini değerli ve sevilebilir hissetmeleri, kendilerini ilgilendiren kararlara katılmaları, saygı görmeleri ve sözlerinin dinlenilmesi gibi

bazı kriterleri çocukların iyi oluşlarının ilk göstergesi olarak kabul etmektedir (McAuley & Rose, 2010). Psikolojik iyi oluşun ayrıca olumsuz davranışlar ve zihinsel durumlarla da bağlantıları olduğu belirtilmektedir. Örneğin saldırganlık, antisosyal davranışlar, depresyon, uyumsuzluk gibi davranışlar ve zihinsel durumların psikolojik iyi oluşla negatif yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Abed vd., 2016, s. 105). Benzer şekilde Gutman ve Feinstein (2008)'in psikolojik iyi oluş ve ruh sağlığının olumsuz göstergelerini inceledikleri araştırmasında fiziksel veya sözlü saldırganlık, akran zorbalığı ve mağduriyet gibi antisosyal davranışların psikolojik iyi oluşla negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun, akran saldırganlığının veya kurbanlarının, depresyon yaşadıkları ve daha düşük özgüvene sahip oldukları anlamına geldiği ifade edilmektedir. Çocuklarda depresyonun aynı zamanda yetersiz işlevsellik, kişilerarası ve davranışsal sorunlar ve nihayetinde daha düşük psikolojik iyilik hali ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Gutman & Feinstein, 2008). Konuya ilişkin gerçekleştirilen başka bir araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklarda daha yüksek duygusal ve davranışsal problem oranlarının (uyku bozukluğu, beslenme sorunları, kaygı, saldırganlık, hiperaktivite vb.) daha düşük psikolojik iyi oluş ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Dwivedi ve Brinley Harper'dan aktaran Abed, vd., 2016).

İyi oluş olabilecek en iyi düzeyde deneyim ve işlevsellik ile ilgili karmaşık bir yapıdır (Abed vd., 2016). Psikolojik iyi oluş üzerine yapılan araştırmalar iki genel perspektiften türetilmiştir: Hedonik olarak adlandırılan öznel bir yaklaşım ve eudaimonik olarak adlandırılan psikolojik bir yaklaşım. Hedonik yaklaşım, mutluluğa odaklanır ve iyi oluşu hazza ulaşma ve acıdan kaçınma açısından ele alır. Bireyin olumlu duyguları daha fazla, olumsuz duyguları daha az yaşaması ve hayatından yüksek doyum alması olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984, s. 543; Kahneman, 1999, s. 5). Eudamonik yaklaşım ise, hayatın anlamı ve amacına, kendini gerçekleştirmeye odaklanır ve iyi oluşu bir kişinin tam olarak işlevsel olma derecesi açısından tanımlamaktadır. Bireyin kendi varlığını kabul etmesi, özerk olması, diğer insanlarla etkili iletişim ve etkileşim kurması, olanakları dahilinde kişisel gelişimini sağlaması esasına dayanmaktadır (Ryan & Deci, 2001, s.145). İyi oluş ve mutlulukla ilgili ilk çalışmalar büyük ölçüde hedonik bir yaklaşımı yansıtırken, son yapılan araştırmalar eudaimonik bir bakış açısını yansıtmaktadır (Ryff, 2013, s. 11).

Eudaimonizm kavramı Aristoteles'in Nikomakhos'a Etik adlı kitabında söz ettiği mutluluk ile ilgili görüşlerine dayanmaktadır. Aristoteles'e göre iyi hissetme, mutluluk, ya da gereksinimlerin karşılanması iyi oluş olarak nitelendirilmemelidir. O'na göre iyi oluşun erdemli olmakla açıklanabileceği ve kişinin iyi oluşa ulaşabilmesinin ancak özüne dönmesi

ile mümkün olabileceği belirtilmektedir (Ryff, 2013, s. 11; Ryff & Singer, 2008). Eudaimonia böylece iki büyük Yunan buyruğunun özünü yakalamıştır. Bunlardan birincisi kendini tanımak, ikincisi ise olduğun kişi olmaktır. İkincisi kişinin benzersiz yeteneklerini (herkesin içinde bulunan gücü) fark etmesini ve ardından onları gerçeğe dönüştürmek için çalışmasını gerektirmektedir. Aristoteles iyi oluşun göstergelerinin sadece mutluluk, iyi hissetmek veya istek ve arzuları tatmin etmek olmadığını ifade etmiştir. O, insanın içindeki en iyiye ulaşması için çabalamak anlamında detaylandırdığı, ruhun erdemle uyumlu şekilde faaliyet göstermesi gerektiğini belirtmiştir (Ryff, 2013, s. 11). Eudamonik bir çerçeve ile psikolojik iyi oluş; yaşam doyumu, olumlu duygu, destekleyici ve yaşamı zenginleştirici sosyal ilişkiler, günlük etkinliklere ilgi ve bağlılık, yaşamın anlamı ve amacı, başarı duygusu, özerklik duyguları ve iyimserlik gibi kavramları içeren bütünleşik bir iyi oluş modeli olarak tanımlanmaktadır (Su, Tay & Diener, 2014).

Psikolojik iyi oluş kavramı, ilk olarak Bradburn (1969) tarafından ifade edilmiştir. Bradburn olumlu duygulanımın olumsuz duygulanımdan daha fazla olduğu durumda kişinin psikolojik iyi oluş düzeyinin de daha yüksek olacağını belirtmektedir. Olumsuz duygulanımın olumlu duygulanımdan daha fazla olduğu durumda ise kişinin psikolojik iyi oluş düzeyinin daha düşük olacağını ifade etmektedir. Bu modele göre kişinin iyi oluş ya da mutluluk düzeyinin yüksek olabilmesi için hazza ilişkin deneyimlerinin acı deneyimlerinden anlamlı düzeyde daha fazla olması gerekmektedir (Bradburn, 1969). Diğer bir ifade ile Bradburn kişinin olumlu duyguları daha fazla, olumsuz duyguları ise daha az yaşaması durumunda psikolojik olarak daha iyi hissedeceğini vurgulamaktadır. Günümüzde ele aldığımız şekliyle psikolojik iyi oluş Ryff (1989a) tarafından ortaya konulmuştur. Ryff (1989a) psikolojik iyi oluşu anlama ve açıklamada alan yazında genel olarak Bradburn'un (1969) etkisiyle gerçekleşen olumlu-olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunun kullanıldığını belirtmektedir. Ancak, bu modellerde yaşam doyumunun genel olarak sağlıklı yaşlananlar ile sağlıksız yaşlananlar arasındaki farkı ölçtüğünden dolayı belirtilen yaklaşımların yaşam doyumunun değerlendirilmesinde yeterli olmadığını düşünmektedir. Ryff (1989a) bu durumu söz konusu modellerin en önemli eksikliği olarak görmektedir.

2.8.2. Carol Ryff'in Çok Boyutlu Psikolojik İyi Oluş Modeli

Ryff ve Keyes (1995) psikolojik iyi oluş üzerine yapılan daha önceki araştırmaları, "psikolojik olarak iyi olmak ne demektir?" temel sorusuna gerçekten uygun yanıt

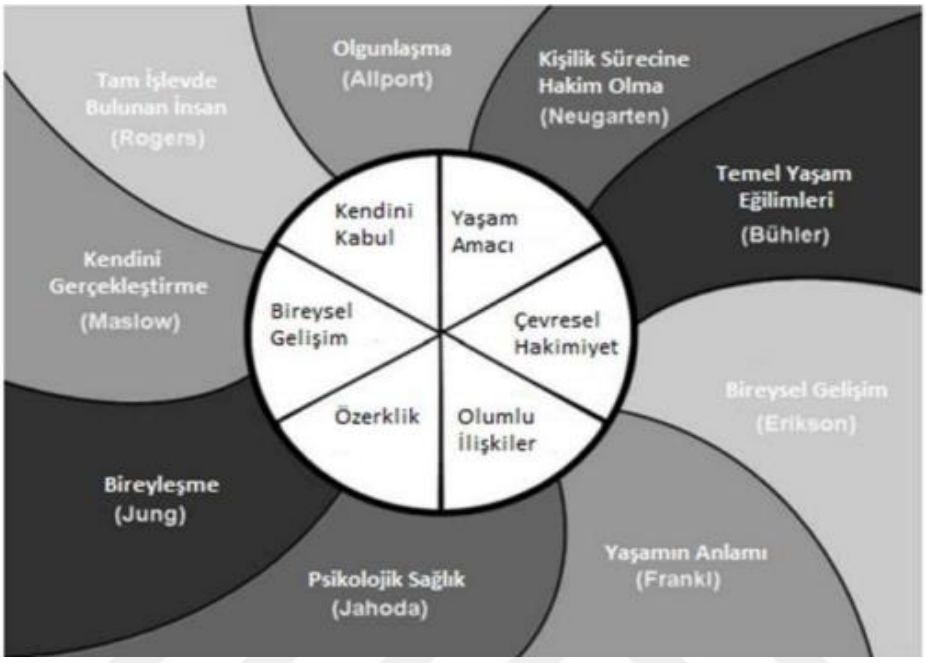
veremedikleri için eleştirmiştir. Bununla birlikte Ryff (1989b) daha önceki psikolojik iyi oluş teorilerinin üç nedenden dolayı sınırlı etkiye sahip olduklarını öne sürmüştür. Bu üç neden aşağıda belirtilmektedir.

- Birkaç güvenilir değerlendirme prosedürünü yeniden ürettikleri için
- Psikolojik iyi oluş ile ilgili önerilen kriterlerinin oldukça çeşitli ve çelişkiler içeriyor olduğu için,
- Yaklaşımların her birinin yüzeysel olduğu ve derinlik içermedikleri için.

Ancak Ryff, daha önce ortaya konan pozitif insan işlevi formülasyonlarındaki eksiklikleri ele almak için bir psikolojik iyilik modeli geliştirmiştir (Ryff, 1989a). Psikolojik iyi oluş modelini geliştirirken Ryff ve Keyes (1995) insanın iyi oluşunun basit bir şekilde mutluluk veya olumlu duygulanımla tanımlanamayacağını savunmuştur. Aksine, olumlu işleyişin belirli yönlerinin, kısa vadeli mutlulukla çelişebilecek çaba ve disiplin gerektirebileceğini ifade etmiştir (örneğin ileri derecede akademik unvan gibi bir hedefe doğru çabalamak). Ayrıca yaşamları adaletsizlikle tanımlanmasına rağmen öznel olarak mutlu olabilecek birçok tarihsel insan örneği olduğunu da belirtmiştir.

Ryff, psikolojik iyi oluş modelini oluştururken; klinik psikoloji, ruh sağlığı ve gelişim psikolojisi (özellikle yaşam boyu gelişim psikolojisi) yaklaşımlarının psikolojik açıdan sağlıklı insan özelliklerine ilişkin görüşlerinden faydalanmıştır. Alport'un olgunluk hakkındaki görüşleri, Maslow'un kendini gerçekleştirme kavramı, Rogers'in pozitif psikolojik işlevsellikte olma ve Jung'un bireyselleşme kavramı klinik psikolojinin psikolojik iyi oluşun tanımlanmasına sunduğu katkı olarak belirtilmektedir. Erikson'un psiko-sosyal gelişim evreleri modeli, Neugarten'in yetişkinlik ve yaşlılıktaki kişilik değişikliği açıklamaları ve Buhler'in temel yaşam eğilimleri formülasyonu (Basic Life Tendencies) gelişim psikolojisinin psikolojik iyi oluşun tanımlanmasında sunduğu katkı olarak ifade edilmektedir. Ruh sağlığı ile ilgili çalışmalar genel olarak psikolojik sorunlar ve hastalıklarla ilgili gerçekleştirilse de Johada'nın pozitif sağlık ölçütleri hakkındaki açıklamaları ile Birren'in yaşlılıktaki pozitif işlevsellik konusundaki çalışmaları klinik psikoloji ve gelişim psikolojisinin, psikolojik iyi oluşun kuramsal temeline sağladığı ortak katkı olarak belirtilmektedir. Bu kuramların ve görüşlerin her birinin pozitif psikolojik işlevselliğin benzer ve ilişkili yönlerini vurguladığı ifade edilmektedir (Ryff, 1995, s. 99). Ryff bu kuramların ortak noktalarını bütünleştirerek yeni bir yapı ortaya çıkarmıştır (Ryff, 1989a, 1989b, 1995; Ryff & Keyes, 1995, Ryff & Singer, 2008). Ryff (1989)'in psikolojik iyi oluş

modeli; öz kabul, yaşam amacı, çevresel hakimiyet, olumlu ilişkiler, özerklik ve bireysel gelişim olmak üzere altı temel boyuttan oluşmaktadır (Şekil, 2).



Şekil 2. Psikolojik iyi oluşun temel boyutları ve teorik temelleri (Ryff & Singer, 2008, s. 20).

Bu boyutların her birinin sağlıklı, iyi ve tam olarak işlevsel olmanın ne anlama geldiğine dair sıklıkla onaylanan yönleri temsil ettiği belirtilmektedir (Ryff & Singer, 2008, s. 19). Altı boyutun her birinin daha önceki bakış açılarının entegrasyonundan nasıl ortaya çıktığı izleyen bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.8.2.1. Carol Ryff'in Çok Boyutlu Psikolojik İyi Oluş Modelinin Boyutları

Psikolojik iyi oluşun her bir boyutunun, bireylerin yaşamda olumlu bir şekilde işlev görmeye çabalarken karşılaştıkları farklı zorlukları ifade ettiği belirtilmektedir (Keyes, Schmotkin & Ryff, 2002, s. 1008). Bu durum bireylerin belirtilen boyutlardaki zorluklarla karşılaşmalarına rağmen kendileri hakkında olumlu hissetmeye çalıştıkları anlamına gelmektedir (Schultz, 2008). Örneğin Keyes, Schmotkin ve Ryff (2002) insanların kendi yeteneklerinin sınırlarını kabullenseler bile (kendini kabul) yine de kendileri hakkında iyi hissetmeye çalıştıklarını ifade etmektedir. İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamasına (çevresel

hakimiyet) ve başkalarıyla güçlü ilişkiler kurmasına (başkalarıyla olumlu ilişkiler) olanak sağlayacak ortamlar yaratmak için çaba göstermektedir. Kişiler bu dünyadaki bireyselliğini şekillendirmek için, kişisel otorite ve kendi kaderini tayin etme (özerklik) duygusu geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bireyler ayrıca sürekli olarak gelişmek isterler (kişisel gelişim). Son olarak, mücadele etmek, karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmeye çalışmak ve çabalamak için bir anlam duygusu yaratmak insan için önemlidir (yaşam amacı). Bunlar insanın yaşamına anlam katmasını sağlar. King ve Napa (1998) anlamın yaşamı arzu edilir kılan şey olduğunu belirtmektedir. Psikolojik iyi oluş teorisi, bireylerin yaşamlarında nasıl anlam oluşturduklarını anlamakla ilgilenmektedir.

2.8.2.1.1. Öz Kabul/Kendini Kabul (Self acceptance)

Ryff ve Keyes (1995) kendini kabulü, insanların kendilerinin hem iyi hem de kötü tüm yönlerini kabul etme derecesi olarak tanımlamaktadır. Ryff'e göre birey, geçmiş yaşantılarını kabul etmeli ve bunları kendine ait bir parça olarak görmelidir. Kendini kabul, sağlıklı bir zihin için de önemli bir anlam taşımaktadır (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). Öz kabul ruh sağlığının temel bir özelliği olduğu kadar; kendini gerçekleştirme, optimal işleyiş ve olgunluğun da bir özelliği olarak belirtilmektedir. Yaşam boyu gelişim teorileri kişinin geçmiş yaşamı da dahil olmak üzere kendini kabul etmesinin önemini vurgulamaktadır (Ryff & Singer, 2008, s. 20).

Kendilerini koşulsuz kabul etmeyen insanlar, kötü nitelikleriyle mücadeleye girişerek başka biri olmak isteyebilirler. Bu şekilde olumsuz düşünen insanlar, belirli bir davranışı sergilemek yerine başka bir kişi olmayı isteyebilirler. Bu kişiler kendileri için davranış hedefleri belirlemek yerine başka biri olmayı arzu edebilirler ve bu arzularıyla tutarlı bir şekilde hareket edebilirler. Bu durum bir memnuniyetsizlik ve umutsuzluk duygusuna işaret etmektedir. Bir kişi genellikle kendini kabul ediyor ve kendisine gelişme fırsatı tanıyorsa hem kendilerine hem de yaşamında olumlu değişiklikler yapma yeteneklerine güvenmeye başlarlar. "Kişiliğimin çoğu yönünü seviyorum" gibi bir ifadeye kesinlikle katılan bir kişinin, büyük bir olasılıkla kendini kabul düzeyi yüksek olacaktır. Bu ifadeye katılmayan bir kişi, genel olarak geçmiş yaşamından hayal kırıklığına uğrayabilir ve keşke farklı şeyler yapsaydım veya farklı niteliklere sahip olsaydım diyebilir (Schultz, 2008, s. 25).

2.8.2.1.2. Başkalarıyla Olumlu İlişkiler (Positive Relations with Others)

Ryff ve Keyes (1995) başkalarıyla olumlu ilişkiler kuran bireylerin, başkalarıyla sıcak ve tatmin edici ilişkiler kurabildiklerini, onların sağlığı için endişe gösterebildiklerini ve onlara karşı güçlü empati, şefkat ve yakınlık duygularına sahip olduklarını belirtmektedir. Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilen bir kişi, güven duyguları yaratmada önemli olan bir destek ve aidiyet duygusuna sahip olacaktır. Bir kişi olumlu ilişkiler olmadan olumlu işlev görmeye elverişli olmayan cesaret kırıklığı ve aidiyet eksikliği hissedebilir (Schultz, 2008, s. 26).

Psikolojik iyi oluşa ilişkin daha önceki yaklaşımların çoğu kişilerarası ilişkilerin olumlu, iyi yaşanmış bir hayatın temel bir özelliği olarak tanımlamaktadır. Örneğin; Aristoteles'in Ethics isimli çalışması dostluk ve aşk üzerine uzun bölümler içermektedir, Mill'in otobiyografisi hayatının büyük aşkı hakkında çok fazla ayrıntı sunmaktadır ve Russell sevgiyi iki büyük mutluluk kaynağından biri olarak görmektedir. Buna karşılık Jahoda, sevme yeteneğini ruh sağlığının ana bileşeni olarak kabul ederken, Maslow kendini gerçekleştirenlerin tüm insanlara karşı güçlü empati ile şefkat duygularına ve başkalarıyla büyük sevgi, derin dostluk ve yakın özdeşleşme kapasitesine sahip olduğunu belirtmektedir. Alport başkalarıyla kurulan sıcak ilişkilerin bir olgunluk kriteri olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ayrıca yetişkin dönemi gelişim evreleri kuramları, diğerleriyle yakın birlikteliklerin yanı sıra diğerlerine rehberlik edebilmenin başarılmasını da vurgulamaktadır (Ryff & Singer, 2008, s. 21).

2.8.2.1.3. Kişisel Gelişim (Personal Growth)

Kişisel gelişim, sürekli gelişim hissine sahip olmak olarak tanımlanmaktadır (Ryff & Keyes, 1995). Psikolojik iyi oluşun tüm boyutları içerisinden, Aristoteles'in Eudiamonia kavramına anlam olarak en çok yaklaşan boyut kişisel gelişimdir, çünkü o açıkça bireyin kendini gerçekleştirmesiyle ilgili bir süreçtir. Pozitif işlevin bu kısmı bu nedenle dinamiktir ve kişinin potansiyelini geliştirmeye yönelik kesintisiz devam eden bir süreci içermektedir. Maslow tarafından formüle edildiği ve Norton tarafından detaylandırıldığı şekliyle kendini gerçekleştirme, tıpkı Jahoda'nın olumlu ruh sağlığı anlayışı gibi, temel olarak kişisel potansiyelin gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Rogers ayrıca kişinin en uygun psikolojik işlevselliğe, sadece tüm sorunlarını çözerek, istediklerini elde etmesi ve sabit bir duruma

gelmesiyle değil; aynı zamanda potansiyelini geliştirmesi, bir insan olarak gelişmeye ve büyümeye devam etmesiyle ulaşabileceğini belirtmektedir. Yaşam boyu gelişim kuramcıları da (Buhler, Erikson, Neugarten, Jung) sürekli olarak gelişmeye ve yaşamın farklı dönemlerinde yeni zorluklarla karşılaşıldığında onlarla yüzleşilmesi gerektiğine açık bir şekilde vurgu yapmaktadırlar (Ryff & Singer, 2008, s. 21-22). Yaşamı boyunca kesintisiz olarak büyüme ve gelişme yaşayan bir kişinin kişisel hedeflerine ulaşmada genel olarak başarılı olması beklenmektedir. Bu nedenle de bu kişilerin kontrol ve güven duygusuna sahip oldukları belirtilmektedir. Kişisel gelişimi yüksek olan bir kişi için hayatın sürekli bir öğrenme, değişme ve büyüme süreci olduğu ifade edilmektedir (Schultz, 2008, s. 28).

2.8.2.1.4. Yaşam Amacı (Purpose in Life)

Ryff ve Keyes (1995) yaşam amacını, bireyin belirli bir hedefe ve sürekli motivasyon ile geleceğe yönelim sağlayan birleşik amaç duygusuna sahip olması olarak tanımlamaktadır. Jahoda'nın ruh sağlığı tanımında, kişiye yaşamda bir amaç ve anlam duygusu veren inançların önemine vurgu yapılmaktadır. Allport'un olgunluk tanımında yaşam amacının, geleceğe yönelim sağlayan birleşik amaç duygusunun ve kasıtlılığın açık bir kavrayışına vurgu yapılır. Hayat boyu gelişim kuramlarının ise, yaratıcı ve üretken olmak ya da yaşamın ilerleyen dönemlerinde duygusal bütünleşmeyi sağlamak gibi yaşamdaki çeşitli amaçlara veya hedeflere atıfta bulunduğu belirtilmektedir (Ryff & Singer, 2008, s. 22).

Hayatta bir amacı olan bir kişi zamanını öncelikle amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olacağını düşündükleri faaliyetlere ayırmak için çaba gösterir. Kişinin hedeflerine ulaşmak için çalışması ve bunu elde etmesi harcanan emeğe değer bir başarı duygusu yaratacaktır. Hayatında belirli bir yaşam amacı olmayan kişiler, kendisi için anlamlı olan bir amaç için çalışmadıkları ve bu nedenle genel olarak faaliyetleri anlamsız olduğu için umutsuzluk yaratan faaliyetlere katılabilir. Yaşam amacına sahip olan kişilerin kişisel inanç ve hedeflere sahip oldukları için geçmiş ve şimdiki hayatın bir anlamı olduğunu hissedecekleri belirtilmektedir. Yaşamda bir amaç duygusuna sahip olmayan kişilerin ise hedeflerden, inançlardan ve yön duygusundan yoksun kalacağı ifade edilmektedir (Schultz, 2008, s. 27-28).

2.8.2.1.5. Çevresel Hâkimiyet (Environmental Mastery)

Çevresel hakimiyet, bir kişinin yakın ve uzak çevresini yönetmede yeterlilik hissetme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Ryff & Keyes, 1995). Jahoda bireyin kendi ruhsal koşullarına uygun ortamları seçme veya yaratma yetkinliğini ruh sağlığının temel bir özelliği olarak tanımlamıştır. Yaşam boyu gelişim kuramları bireyin karmaşık yapıdaki ortamları düzenleme ve kontrol edebilmesinin yanı sıra zihinsel ve fiziksel aktiviteler aracılığıyla çevresini yaratıcı bir şekilde değişebileceğini vurgulamaktadır. Allport'un olgunluk kriterlerinin, kendi dışında önemli bir faaliyet alanına katılımı gerektirdiği görülmektedir. Bu bakış açıları, çevreye aktif katılımın ve çevreye hakimiyetin, pozitif psikolojik işlevselliğin bütünleşik yapısının önemli bileşenleri olduğunu göstermektedir. Bu iyi oluş boyutu, kontrol duygusu ve öz yeterlilik gibi diğer psikolojik yapılarla paralellik gösteriyor gibi görünse de bireyin kişisel ihtiyaçlarına ve kapasitelerine uygun bir çevre bağlamı bulma veya yaratma vurgusu çevresel hakimiyete özgüdür (Ryff & Singer, 2008, s. 23). Bir kişi çevresi üzerinde kontrolden yoksun olduğunu hissederse, dış engeller nedeniyle bunun umutsuz olduğunu düşündüğü için hedeflerine ulaşmak için gerekli olan adımı atamayabilir. Çevresini olumlu bir şekilde kullanabileceğini hisseden bir kişi, kendisi için hedefler belirleyebilir ve kişisel olarak anlamlı olan bu hedeflere ulaşmak için zamanını ve olanaklarını kullanabilir. Çevresine hâkim olan bir kişi genellikle günlük hayatının sorumluluklarını iyi bir şekilde yönetir (Schultz, 2008, s. 27).

2.8.2.1.6. Özerklik (Autonomy)

Özerklik bireyin kendi kaderini tayin edebilmesi, bağımsız olması, belirli şekillerde düşünmesi ve davranışta bulunabilmesi için sosyal baskılara direnebilmesi, davranışlarını düzenleyebilmesi ve kendisini kişisel standartlara göre değerlendirebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Ryff & Keyes, 1995). Kendini dış standartlara ve sosyal baskıya maruz bırakan bir kişi, kendi inançlarına ters düşen davranışta bulunabilir. Sadece kendisi için içsel beklentiler oluşturan bir kişi, kendi inanç ve amaçlarını destekleyecek şekilde hareket edebilir ve böylece kendi kriterlerine göre olumlu bir bakış açısı oluşturabilir. Özerklik yönü gelişmiş kişilerin diğer insanların çoğunun düşündüğünden farklı olsalar bile genellikle kendi fikirlerine güvendikleri belirtilmektedir (Schultz, 2008, s. 26).

Bu iyi oluş boyutunun altında yatan kavramsal çerçevelerin çoğu, kendi kaderini tayin etme, bağımsızlık ve davranışın içeriden düzenlenmesi gibi nitelikleri vurgulamaktadır. Örneğin

kendini gerçekleştirenlerin, bağımsız işleyiş ve kültürleşmeye direnç (Maslow) gösterdikleri belirtilmektedir. Rogers'in tanımladığı tam işlevli kişi, içsel bir değerlendirme odağına sahiptir. Bu sayede kişi başkalarının onayını beklemeden kişisel standartlarına göre kendini değerlendirmektedir. Özerklik ayrıca, kişinin artık kitlelerin kolektif inançlarına, korkularına ve yasalarına ait olmadığı bir "geleneklerden kurtulma" (Jung) eylemini kapsaması olarak belirtilmektedir. Yaşam boyu gelişimciler (Erikson, Neugarten, Jung) yaşamın ilerleyen yıllarında içe dönmenin ve buna bağlı olarak günlük yaşamı yöneten normların özgürlüğü duygusunu kazanmanın önemini vurgulamışlardır (Ryff & Singer, 2008, s. 23).

2.9. Karakter/Değerler Eğitiminin Sosyo-Ahlaki Gelişim, Öz Düzenleme ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisi

İyi yetişmiş insanların bir toplumun geleceğine yön verebileceği görüşü genel olarak insanlar tarafından kabul edilir. İnsanlar iyi ahlaki özellikleri kendiliğinden kazanamazlar. Bu nedenle okula başlamış her bireyin iyi ahlaki özellikler kazanmasına yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması okulların en önemli hedeflerinden birisidir (Ekşi, 2003). Okulların bu amaçlarına ulaşmada en etkili yöntemi ise karakter/değer eğitimidir. Karakter/değerler eğitimi öğrencilerin adalet, dürüstlük, eşitlik, saygı, sorumluluk, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik vb. temel insani değerleri kendi kişiliklerinin tamamlayıcı parçası haline getirmelerine katkı vermek için yapılan kasıtlı faaliyetler olarak tanımlanabilir (Ekşi & Katılmış, 2022, s. 2). Bazı araştırmacılar karakter/değer eğitimini, sosyo-duygusal ve ahlaki gelişimi şekillendirmeye yönelik maksatlı çabalar olarak ifade etmiştir (Berkowitz & Grych, 1998). Nitekim alan yazında yapılan bazı araştırmalar da karakter/ değer eğitiminin çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Bakan & Şahin, 2018; Berkowitz & Grych, 1998; Cheung & Lee, 2010). Dilmaç (1999) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine insani değerler eğitimini vermiş ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile programın etkililiğini sınamıştır. Araştırma sonucunda İnsani Değerler Eğitimi programının ilköğretime giden çocukların ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Berkowitz ve Bier (2004) karakter eğitiminin öğrencinin sosyal/ahlaki/duygusal gelişimi, prososyal davranışları, ahlaki muhakeme ve sosyal becerileri üzerinde son derece etkili bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan İyiliği Büyütmek Eğitim Programı ile sosyo-ahlaki gelişim arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Çocuklar okul öncesi dönemde düşünce, duygu ve dürtülerini kontrol etmek için zihinsel düzenlemelerde bulunmaya, davranışlarında sosyal ve ahlaki değerlere dikkat etmeye, kendilerinin oluşturduğu amaçlar doğrultusunda ve diğer insanların beklentilerine ters düşmeyecek şekilde kendi düşünce ve davranışlarını yönlendirmeye başlarlar. Okul öncesi dönemde kazanılması amaçlanan tüm bu davranışlar öz düzenleme becerileri olarak ifade edilmektedir (Bayındır & Ural, 2016, s. 121). Okul öncesi dönemin sonuna kadar çocukların birçok gelişim görevini gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu gelişim görevleri; toplumun istek ve gereksinimleri ile kendi istek ve gereksinimleri arasında denge kurma, topluma uyum gösterme, akademik olarak gelişme ve yönergeleri anlama olarak sıralanmaktadır. Bu gelişim görevlerinin gerçekleştirilmesine etki eden en önemli becerilerden biri öz düzenleme becerileridir (Vohs & Baumeister, 2011, s. 265).

Kişinin öz düzenleme becerilerini ortaya koyabilmesi için herhangi bir durum karşısında duygu, düşünce ve davranışlarını uyumlu hâle getirebilmesi, uyumlu olmayan davranışlarını engelleyebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, haz duyduğu durumları erteleyebilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Çelik-Özden, 2013; Ertürk-Kara & Gönen, 2015). Okul öncesi dönemde ise çocuk öz düzenleme becerisini oyunda veya benzer durumlarda duygusal durumunu ifade ederek göstermektedir (Cole, Michel & Teti, 1994). Konuya ilişkin yapılan açıklamalardan öz düzenleme becerilerinde duygu ifadesinin, duygu kontrolünün ve duygu düzenlemenin önemli rol oynadığı görülmektedir. Nitekim duyguları tanımlama, anlama, ifade etme ve düzenleme yeteneğinin hepsinin öz düzenleme becerileri için temel oluşturduğu belirtilmektedir (Housman, Denham & Cabral, 2018, s. 5).

Değer davranışlarının gelişimi zihinsel, sosyal ve duygusal olgunlukla yakından ilişkilidir. Başka bir ifadeyle değerler eğitimi çocukların sosyal duygusal ve zihinsel gelişimlerine önemli katkı sağlayabilen sosyal duygusal öğrenme programları olarak ifade edilmektedir (Sigurdardottir & Einarsdottir, 2016; Ülavere, 2017). Değerler ve karakter eğitiminin çocukların duygusal gelişimlerine önemli katkıda bulunduğunu destekleyen bir ifadede Knafo ve Schwartz (2004) aile içindeki değerlerle ilgili yaşanılan tartışmaların olumsuz duyguları ortaya çıkardığını belirtmiştir. Söz konusu açıklamalardan hareketle ahlak, karakter ve değer eğitimi ile öz düzenleme becerileri arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Nitekim alan yazında gerçekleştirilen araştırmalarda bu ilişkiyi ortaya koymaktadır (Aydoğan, 2018; Dos Santos vd., 2020; Schütz & Koglin, 2022; Stifter, Cipriano, Conway & Kelleher, 2009). Ergün (2013) ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği

çalışmasında değer eğitiminin onların öz düzenleme stratejilerinin gelişimine olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eke (2018) okul öncesi dönem çocuklarında değerler, öz düzenleme becerileri ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda çocukların değerleri ile öz düzenleme becerileri ve sosyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan İyiliği Büyütmek Eğitim Programı ile öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik iyi oluş, kişisel amaçları devam ettirebilme, kişisel gelişimi devam ettirebilme ve insanlarla anlamlı ilişki kurabilme becerilerinin bir bütünü olarak tanımlanmaktadır (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). Aristoteles ise iyi oluşun göstergelerinin sadece mutluluk, iyi hissetmek veya istek ve arzuları tatmin etmek olmadığını ifade etmiştir. O'na göre iyi oluşun erdemli olmakla açıklanabileceği ve kişinin iyi oluşa ulaşabilmesinin ancak özüne dönmesi ile mümkün olabileceği belirtilmektedir. O, insanın içindeki en iyiye ulaşması için çabalamak anlamında detaylandırdığı, ruhun erdemle uyumlu şekilde faaliyet göstermesi gerektiğini belirtmiştir (Ryff, 2013, s. 11; Ryff & Singer, 2008). Eudamonik bir çerçeve ile psikolojik iyi oluş; yaşam doyumu, olumlu duygu, destekleyici ve yaşamı zenginleştirici sosyal ilişkiler, günlük etkinliklere ilgi ve bağlılık, yaşamın anlamı ve amacı, başarı duygusu, özerklik duyguları ve iyimserlik gibi kavramları içeren bütünleşik bir iyi oluş modeli olarak tanımlanmaktadır (Su, Tay & Diener, 2014). Aristoteles ve Eudamonik yaklaşımın iyi oluş için belirlediği ölçütlerin karakter/değerler eğitiminin ve İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın öğretmek için gerçekleştirdiği çabalardan bazıları olduğu göze çarpmaktadır. Nitekim karakter/değer eğitiminin topluma hizmet ve hoşgörü çeşitliliği, empati, sosyal ve duyuşsal öğrenme, saygı ve sorumluluk, vatandaşlık erdemleri gibi birçok özelliği öğretmek için odaklanmış çabaları tarif eden şemsiye bir terim olduğu ifade edilmektedir (Schwartz, Beatty & Dachnowicz, 2006, s. 26). Ayrıca karakter ve değer eğitiminde ulaşılmak istenen bazı hedefler olduğu belirtilmektedir. Bunlar; iyi yurttaş yetiştirme, bireyin doğruluk, adalet, dürüstlük yardımseverlik ve ahlaki konularda doğru seçim yapabilmesine yardımcı olma, bireyi mutlu etmek, insan haklarına karşı duyarlı olması ve farklılıklara saygı duyması, kendini kontrol edebilmek, değerleri eylemlerinde gösterebilmek, milli değerleri sahiplenme, çatışma durumlarında problemleri iletişim kurarak çözme, akademik bilgi ve gerçek hayatta rehberlik edecek ahlaki değerlerle donatılmış öğrencileri yetiştirme olarak ifade edilmiştir (Edwards, 1996, s. 168).

Yaşamın nihai amaçlarından birinin mutlu olmak olduğu belirtilmektedir. Mutluluğun en önemli nedenlerinden birinin ise sağlam bir değerler bütününe sahip olmak olduğu vurgulanmaktadır (Eyre & Eyre'den aktaran Doğanay, 2006). Nitekim bireyin mutluluğunun amaç ve anlam gereksinimi sebebiyle değerlerle bağlamı olduğunun altı çizilmektedir. Batı kültürlerinde mutluluk daha bireysel ifadelerle tasvir edilse de doğu toplumlarında mutluluktan söz ederken daha çok toplumsal değerlere vurgu yapılır. Bireyin mutlu olabilmesi için toplumsal rol ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği belirtilir (Özdemir & Koruklu, 2011). İnsanların yaşam doyumunun, olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirme ve sürdürme becerisinin, özerkliğinin, kendini kabulünün, kişisel gelişimi deneyimleme yeteneğinin, benlik saygısının ve kendine güven gibi faktörlerin psikolojik iyi oluşla bağlantılı olabileceği belirtilmektedir (Abed, Pakdaman, Heidari, & Tahmassian, 2016, s. 104). Bu görüşleri destekler nitelikte Maslow (1968) değerlerin olmadığı var sayımıyla değer yoksunluğunu hayattan zevk almama, ümitsizlik, gelecek endişesinin hâkim olduğu bir hayatın varlığı ile sağlıksız bir ruh haline sahip olmak olarak tasvir etmektedir. Psikolojik iyi oluş ile karakter ve değer eğitimine ilişkin alan yazında yapılan araştırmalar ve açıklamalar ışığında karakter/değer eğitimi, erdem, değer, ahlak ile psikolojik iyi oluş arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Nitekim araştırmalarda bu ilişkinin varlığını desteklemektedir (Brunstein, Schultheiss & Grassman, 1998; Gleason, Narvaez, Cheng, Wang & Brooks, 2016; Seki & Dilmaç, 2015; Sheldon & Elliot, 1999; Türkgeldi, 2019). Sagiv ve Schwartz (2000) değerler ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapmış oldukları araştırmada başarı, öz yönelim, geleneksellik, uyma ve güvenlik değerlerinin duygusal iyi oluş ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada, 12 ila 16 yaş arası İspanyol ergenlerin psikolojik iyi oluşu ile gelecek için arzuladıkları değerler arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Casas, Figuer, González & Malo, 2007). Bu araştırmada ele alınan tüm değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini ortaya koyan bir çalışmada Narvaez vd. (2021) okul öncesi dönemdeki çocuklarda iyi oluş, öz düzenleme, empati ve vicdan arasındaki ilişkilerde sosyo-ahlaki mizacın aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyo-ahlaki mizacın; iyi oluş, empati, vicdan ve öz-düzenleme arasındaki ilişkilerde aracı rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmaların bazıları kronolojik bir sıra dahilinde ele alınmıştır.

2.10.1. Okul Öncesi Dönemde Karakter ve Değer Eğitimine Yönelik Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Topaç (2022) deneysel bir araştırma ile şarkı ağırlıklı değerler eğitimi programının anasınıfı çocuklarının sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 çocuk oluşturmuştur. 12 hafta süresince 24 oturum şeklinde Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programı deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar herhangi bir program uygulanmamış kendi eğitim programına devam etmişlerdir. Programın etkililiğinin ortaya konmasında deney ve kontrol grubundan elde edilen verilerin karşılaştırması için Mann – Whitney U testi, ölçümlerin zaman içinde değişip değişmediğini gözlemek için ise Friedman testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinde de Wilcoxon testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre şarkı ağırlıklı değerler eğitimi programının, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri kazanımında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Hasanah ve Deiniatur (2020) aile içinde karakter eğitiminin her ebeveynin anlayışına göre çeşitli eğitim uygulamalarına yol açacak şekilde kavramsallaştırılmadığını belirterek, erken çocukluk döneminden itibaren bir aileye hangi değerlerin içselleştirilebileceğini betimlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada araştırma yöntemi olarak literatür taraması kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından sorunlara ve araştırma amaçlarına ilişkin bir dizi kitap, dergi, broşür vb. toplanmış ve incelenmiştir. Elde edilen bulgular, aile toplumun en küçük birimi olduğu için çocukların karakter eğitimine aileden başlanması gerektiğini ve çocuklara erken yaşlardan itibaren karakter eğitiminin sağlıklı bir şekilde uygulanmasının ise ebeveynlere bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılar çocukların aile içinde karakter oluşturmasının sistemli bir şekilde ele alınmasını gerektirdiği için kolay bir uygulama olmadığını belirtmektedirler. Karakter eğitiminin sağlıklı bir şekilde uygulanması için okullar vb. ortamlar, aile ve diğer bileşenlerin karşılıklı ilişkilerinin gerekli olduğuna değinilmektedir. Sonuç olarak erken çocuklukta karakter eğitiminin aileden başlaması ve sekiz aile işlevini içerecek şekilde ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu sekiz aile işlevi; eğitim işlevi, koruma işlevi, sevgi işlevi, sosyalleşme işlevi, rol model işlevi, dini işlev, ekonomik işlev ve boş zamanı değerlendirme etkinlikleri işlevi olarak belirtilmiştir.

Sigurdardottir, Williams ve Einarsdottir (2019) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okul öncesi eğitimde öğrenmeleri için önemli olduğunu düşündükleri değerleri iletip

iletmediklerini ve iletiyorlarsa nasıl ilettiklerini ortaya koymayı amaçlayan deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma aynı zamanda İskandinav anaokullarında değerler eğitimi üzerine gerçekleştirilen bir İskandinav araştırma projesinin de bir parçası olma özelliği taşımaktadır. Değerler insan eylemlerine rehberlik eden arzu edilen ilkeler olarak anlaşılmaktadır. Teorik olarak bu çalışma sosyokültürel bir perspektiften ve Habermas'ın iletişimsel eylem kuramından yararlanmaktadır. Araştırma verileri, okul öncesi öğretmenleri ve çocuklar arasındaki iletişimin yaklaşık 17 saatlik video gözlemlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda bakım, saygı ve disiplinin okul öncesi dönemdeki çocuklara iletilmesi gereken önemli değerler olduğu kabul edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin, mesleki ve kişisel geçmişlerine bağlı olarak bu değerleri iletmek için farklı yaklaşımlar kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca değerler çocuklara açık bir şekilde değil örtük olarak iletilmiştir. Bu çalışmanın erken çocukluk eğitiminde değerler eğitimi araştırmalarına katkıda bulunduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları üzerine düşünmek için nedenler sunduğu ifade edilmektedir.

Yıldız (2019) okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynleri İçin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Değerlendirme Ölçeği'ni geliştirmek ve çeşitli değişkenlere göre ebeveynlerin değerler eğitimi yaklaşımlarının tespit edilmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokullarına devam eden 48-72 aylık çocukların ebeveynlerinden elde edilmiştir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Ebeveynler İçin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada "Ebeveynler İçin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Değerlendirme Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik analizi gerçekleştirilmiş, analiz sonuçları ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ebeveynlerin değerler eğitimi yaklaşımları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; ebeveynlerin yüksek düzeyde değerler eğitimi yaklaşımlarına sahip olduğu, değerler eğitimi yaklaşımlarının, yaş, öğrenim durumu, anne veya baba olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği; aile gelir durumuna, çocuk sayısına ve mesleklerine göre ise anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Ebeveynlerin değerler eğitiminde öncelik verdiği değerlerin ise sırasıyla sevgi, dürüstlük, saygı ve sorumluluk olduğu belirlenmiştir.

Çatalbaş (2018) okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi konusundaki görüşlerini ve karakter eğitiminin eğitim programındaki yerini incelemek amacıyla nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemi Kahramanmaraş ilinin beş ilçesinde bulunan devlet okullarında görevli 20 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde görüşme tekniği için yarı yapılandırılmış görüşme formu, doküman incelemesi için ise program inceleme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim programında 63 kazanımın yer aldığı, karakter eğitimi değerlerini içeren kazanımların ise 28 adet olduğu tespit edilmiştir. Programdaki karakter eğitimi değerlerini içeren bu kazanımların; dürüstlük, nezaket, saygı, misafirperverlik, iş birliği, sevgi, güven, empati, sorumluluk, merhamet, doğruluk, fedakârlık, özgüven, yardımseverlik, hoşgörü, adalet, sabır, vatanseverlik, paylaşma, vefa, başarı, arkadaşlık, cesaret, azim, çevre duyarlılığı, tutumluluk, iyilik, barış, mutluluk, özgürlük, kanaatkarlık ve alçakgönüllülük değerlerinin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri karakter eğitiminde Türkçe-dil, okuma-yazmaya hazırlık, fen, oyun, sanat, müzik, drama, gezi, özel gün ve serbest zaman etkinliklerinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Öğretmenler karakter eğitimi ile ilgili ailenin temel sorumluluklarını çocuklarına olumlu model olmak, tutarlı davranışlar sergilemek ve okul-aile dayanışmasına önem vermek olarak belirtmektedir. Okulun temel sorumluluğunun ise etkinliklerde bireysel farklılıklara önem vermek, olumlu okul iklimi oluşturmak ve okul-veli-öğretmen arasında sağlıklı bir iş birliği sağlamak olarak belirtilmektedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu karakter eğitimi konusunda okul öncesi öğretmenlerinin yetersiz olduğuna vurgu yapmışlardır.

Erikli (2016) deneysel desende gerçekleştirdiği bir araştırma ile 5-6 yaş çocuklara yönelik olarak hazırlanan değerler eğitimi programının çocukların saygı, sorumluluk, dürüstlük, iş birliği, paylaşım ve arkadaşlık değerlerine olan etkisini incelemiştir Ankara'nın Gölbaşı ilçesinde bir devlet okulundaki 5-6 yaş grubu 24 deney, 23 kontrol olmak üzere toplam 47 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmacının geliştirmiş olduğu Okul Öncesi Değerler Eğitimi Programı'nın etkililiğini ortaya koymak için Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından hazırlanan Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Deney grubuna haftada üç gün olmak üzere toplam altı hafta hazırlanan program uygulanmıştır. Kontrol grubu ise normal eğitim akışlarına devam etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda deney grubunda yer alan çocukların saygı, iş birliği, dürüstlük, arkadaşlık ve paylaşma ile ilgili değerlerinde anlamlı düzeyde artış gözlenmiş, sorumluluk

değerinde ise anlamlı bir artış gözlenmemiştir. Kontrol grubundaki çocuklarda ise belirlenen hiçbir değerde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Kaya, Günay ve Aydın (2016) değerler eğitiminde drama yönteminin çocukların değerlerle ilgili farkındalıklarında olumlu etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda Diyarbakır il merkezindeki bir anaokulunun iki sınıfı deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 19 kontrol grubunda ise 17 çocuk olmak üzere beş yaş grubu toplam 36 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Belirlenmiş olan bu gruplardaki çocuklara araştırmacılar tarafından hazırlanan ve alan uzmanlarından görüş alınarak son şekli verilen Resimli Kartlar Farkındalık Testi uygulanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine Aile Davranış Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Bu form araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve alan uzmanlarının görüşüne başvurularak son şekli verilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak drama yöntemi ile uygulanan değerler eğitimi etkinliklerinin çocukların değerlerle ilgili farkındalık düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Ülavere ve Veisson (2015) okul öncesi eğitim kurumlarının müdürleri, öğretmenleri ve velilerinin çocuklara öğretilmesinde önemli gördükleri değerlerin ve onlara göre bu kurumlarda değerler eğitimini uygulamak için hangi etkinliklerin kullanılması gerektiğinin ana hatlarını ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Estonya'nın 15 ilinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarındaki 163 müdür, 425 öğretmen ve 390 ebeveyn olmak üzere toplam 978 katılımcı araştırmaya dahil olmuştur. Katılımcılara konuya ilişkin nicel ölçme araçları verilmiş ve geri toplanmıştır. Elde edilen nicel verilerin işlenmesi için istatistiksel veri analizi uygulanmıştır. Okul müdürlerine göre çocuklara öğretilmesi daha önemli olan değerler arasında mizah duygusu, gurur ve yaratıcılık yer alırken, öğretmenler sabırlı olmayı öğretilmesi gereken çok daha önemli bir değer olarak değerlendirmişlerdir. Ebeveynler okul müdürleriyle karşılaştırıldığında güven ve bağlılığın daha önemli olduğunu düşünürken, ebeveynler öğretmenlere kıyasla anaokullarının iyi bir eğitim vermesini daha önemli görmektedir. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitiminin öncelikle günlük iletişim ve faaliyetler sırasında ilgili grubun kurallarına bağlı kalınarak gerçekleştiği ifade edilmektedir. Ayrıca değerler eğitiminde kişisel rol modellerin çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Sapsağlam (2015) deneysel desende tasarladığı çalışma ile Sosyal Değerler Eğitimi Programının okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini

incelemiştir. Tokat ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi iki ilkokulun anasınıfları deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 20 kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna 12 hafta süresince haftada üç gün olmak üzere Sosyal Değerler Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırmada veri analiz yöntemi olarak Mann Whitney U Testi ve Wilcoxen İşaret Testi kullanılmıştır. Eğitimin kalıcı olup olmadığını belirlemek için eğitim programı tamamlandıktan üç hafta sonra Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği deney grubundaki çocuklara tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonucunda; çocukların sosyal beceri kazanımında Sosyal Değerler Eğitimi Programının etkili olduğu ve bu etkisinin kalıcı olduğu ortaya konmuştur.

Turan (2014) tarama modelinde gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları resimli öykü kitaplarını karakter eğitimi, öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu Ankara'da resmi anaokullarında görevli 245 öğretmen, öğretmenlerin en çok yararlandıkları resimli öykü kitapları (n=100) ve odak grup görüşmesi için belirlenen 24 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma sonucunda kitaplarda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak araştırma, öğrenme, nezaket/kibarlık, mutluluk değerlerinin yüksek düzeyde; tutumluluk, saygı, başarı, liderlik ve barış/uzlaşı, doğayı ve çevreyi sevme değerlerinin ise düşük düzeyde ele alındığı; öğretmenlerin hikayelerde öz güven ve empati değerlerine daha çok yer verilmesini istedikleri; öğretmenlerin resimli öykü kitaplarının karakter eğitiminde kullanılabileceği görüşünde olduğu; karakter eğitimini öykü kitabı ile verme noktasında kendilerini "kısmen" yeterli olarak değerlendirdikleri; öykü kitaplarında dürüstlük, saygı, sorumluluk, sevgi değerlerinin olmasını daha çok istedikleri; karakter eğitiminde amaca ulaşabilmek için öğretmenin rol model olması gerektiğini; öğretmenlerin karakter eğitiminde drama, soru-cevap, oyun, beyin fırtınası, anlatım yöntemleri, örnek olay incelemesi, grup tartışmasını tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmanın önerileri arasında; resimli öykü kitaplarında farklı değerlere daha fazla değinilmesi, öğretmenlerde öykü kitapları ile karakter eğitimi uygulamaları konusunda seminer, panel vb. ile farkındalık oluşturulması, karakter eğitimine yönelik yayınların artırılması yer almaktadır.

Ferreira ve Schulze (2014) öğretmenlerin eğitimdeki değerlerin sınıf içi uygulamasına ilişkin deneyimlerini araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri 14 katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgular değerler eğitimine ilişkin politika yapıcıların niyetleri ile öğretmenlerin bakış açıları arasında bir boşluk

olduğunu ortaya koymuştur. Bu boşluk, öğretmenlerin 'eğitimde değerler' kavramını yetersiz anlamaları, öğretmen kimliğinin eğitimdeki değerler üzerindeki etkisini anlamada başarısızlık gösterilmesi, değerler eğitiminin uygulaması sırasında karşılaşılan güçlüklerin nasıl üstesinden gelineceği, eğitimde değerleri kolaylaştırmak için farklı stratejilerin etkili bir şekilde nasıl kullanılacağı ve uygun eğitim ihtiyacı üzerine yeterince bilgiye sahip olunamamasıyla ilgilidir. Ayrıca araştırmanın ana sonucu olarak şu ana kadarki eğitim girişimlerinin seçilen okullarda eğitimde değerlerin uygulanması üzerinde çok az etkisi olduğu belirlenmiştir.

Franciamore (2014) araştırmaların karakter eğitiminin etkili bir şekilde uygulanmasında ebeveyn katılımının önemini gösterdiğini belirterek bir fenomenolojik çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada evrensel okul öncesi eğitim programında çocukları olan ebeveynlerin karakter eğitimi ile ilgili algılarını keşfetmek ve karakter eğitimi ile yaşadıkları deneyimleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmada ebeveyn katılımı teorileri, ebeveynlik uygulamaları, ahlaki gelişim ve sosyal öğrenme kuramları erken çocuklukta karakter eğitimi olgusunun tartışılmasında ve analiz edilmesinde önemli bir destek sağlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu evrensel okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların ebeveynleri olan 6 yetişkin birey oluşturmaktadır. Nitel veriler görüşmeler ve günlükler kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizine yardımcı olmak, temaları ve modelleri belirlemek için kodlama tekniği kullanılmıştır. Bulgular, evrensel okul öncesi eğitim programının doğasında bulunan karakter geliştirici yönlerin, bu programı seçmelerinin ana nedenlerinden biri olmasına rağmen, ebeveynlerin karakter eğitimi terimine aşina olmadıklarını göstermiştir. Ayrıca ebeveynler, çocuklarının karakter ve davranış gelişimi için güçlü bir sorumluluk duygusu içinde olduklarını ifade etmişler, ancak bu gelişimi en iyi şekilde nasıl teşvik edecekleri konusunda sıkıntıya düştüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bu çalışmanın okul öncesi eğitim programı tasarımcıları ile yöneticilerine karakter eğitimi ve çocuklarda karakter gelişimi için ebeveyn desteğini okul öncesi eğitim programlarına dahil etmenin önemine ışık tutarak sosyal değişimi güçlendirmeye yardımcı olabileceği vurgulanmaktadır.

Mei-Ju, Chen-Hsin ve Pin-Chen (2014) okul öncesi dönemde karakter eğitiminin olumlu özelliklerini ve ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Güney Tayvan şehirlerinde bir yıldan fazla bir süredir ailenin günlük yaşamına entegre edilmiş karakter eğitimi programını benimseyen on anaokulundaki 12 çocuğun ebeveynleri oluşturmaktadır. Erken çocukluk

eğitimi uzmanları ve öğretmenler ebeveynler ile derinlemesine görüşmeler yapmışlardır. Araştırma sonucunda çocuklar için karakter geliştirme Tayvan'da okul öncesi çocukların ebeveyn-çocuk ilişkisine entegre edilen karakter eğitimi için en çok vurgulanan boyut olarak kabul edildiği görülmüştür. Karakter eğitiminin ebeveynler ve çocuklar arasındaki bağı derinleştirmenin yanı sıra okul öncesi dönemdeki çocukların karakter gelişimini önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına hikâye anlatımı, oyun, müzik ve sanat alanlarındaki desteğinin ebeveyn-çocuk ilişkisine çok önemli katkılar sunduğu ortaya konmuştur.

Öztürk Samur (2011) deneysel desende tasarlayıp gerçekleştirdiği araştırmada Değerler Eğitimi Programının okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu Konya ilinde bir ilköğretim okulunun altı yaş grubunda yer alan anasınıflarındaki 22 deney 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 44 çocuktan oluşmuştur. Uygulamanın sonunda deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre toplam sosyal duygusal gelişim, duyguları düzenleme, sosyal güven, okul hazır bulunuşluğu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Aileye aitlik puanlarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Ayrıca deney grubunda yer alan çocukların okul hazır bulunuşluğu, duyguları düzenleme, aileye aitlik, sosyal güven, toplam sosyal ve duygusal gelişim ön test/son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ise okul hazırbulunuşluğu, duyguları düzenleme, sosyal güven, toplam sosyal ve duygusal gelişim ön test/son test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Aileye aitlik alt boyutunda ise son testlerin ön testlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların son test/kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bu sonuç programının etkisinin devam ettiği biçiminde yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin değerler eğitimi programı ile pozitif yönde desteklendiği ortaya konmuştur.

2.10.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyo-Ahlaki Gelişime Yönelik Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Gülmez ve Akduman (2022) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ahlaki kural algısı ile annelerinin duygusal zekâları arasında ilişki olup olmadığının ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim

öğretim yılında Diyarbakır'ın Ergani ilçesinde resmi anaokulu ya da ana sınıfına devam eden 60-72 ay aralığındaki 180 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada çocukların cinsiyetine göre ahlaki kural algılarında anlamlı farklılık bulunmazken, annenin öğrenim durumu ve yaşına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Annelerin duygusal zekâ düzeyi öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşırken, yaşına göre anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırma sonucunda çocukların ahlaki kural algısı ölçeğinin alt boyutlarından ahlaki otorite ve ahlaki genelleme puanları ile annelerin duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Annelerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi puanı arttıkça çocuğun ahlaki otorite ve ahlaki genelleme puanının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan ve Tezel Şahin (2022) Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nin (ÇOSAYÖ), geçerlik ve güvenirlik analizlerini yaparak Türk Kültürüne uyarlamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık 665 çocuğun annesi oluşturmaktadır. Uzman görüşünden yararlanılarak ölçeğin dil geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi ile de ölçeğin yapı geçerliği sağlanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğe ilişkin elde edilen model uyum indeksleri; $x^2/sd=2,95$, RMR=.045, AGFI=.87, CFI=.91, RMSEA=.054, GFI=.88 olarak bulunmuştur. Bu değerler ışığında ölçeğin faktör yapılarının kabul edilebilir ve geçerli olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .88'dir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alpha katsayıları sırasıyla; sosyal güvensizlik için .76, sosyal karşı koyma için .87, sosyal geri çekilme için .87, sosyal haz için .90, sosyal uyum için .84, sosyal düşünce için .85, sosyal hayal gücü için .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .49 ile .72 arasında değişen oranlarda değerler almaktadır. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında yapılan analiz sonuçları Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliliği sağladığını göstermiştir. Test tekrar test korelasyonu için gerçekleştirilen analizler de katsayıların yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeğinin 3-6 yaş aralığındaki çocukların sosyo-ahlaki yönelimlerinin belirlenmesinde kullanılabileceğini, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Essler ve Paulus (2022) ahlaki kural ihlallerine bakıcıların gösterdiği tepkilerin çocukların ortaya çıkan ahlaki muhakemeleri ile boylamsal olarak nasıl ilişkili olduğunu ortaya koymak

amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 5-46 aylık çocuğu olan 220 anne oluşturmaktadır. İlk ölçüm noktasında anneler 5 ila 46 aylık çocuklarının ahlaki kural ihlallerine karşı duygusal ve sözlü tepkilerini ve sırayla çocuklarının bu tepkilere nasıl tepki gösterdiğini arka arkaya dokuz akşam bildirmişlerdir. Bundan 5 ay sonra, anneler çocuklarının saldırgan ve olumlu sosyal davranışlarını (yardım etme, paylaşma, teselli etme) bildirmişlerdir. Araştırma sonucunda; ilk olarak bakıcı tepkilerinin çocukların paylaşma ve teselli etme davranışlarını desteklediği tespit edilmiştir. Bakıcı tepkilerinin altı ay sonra çocukların saldırgan davranışlarının daha düşük seviyelerde olmasıyla ilişkili olduğu görülmüştür. İkinci olarak bakıcının muhakemeye dayalı tepkileri çocukların kendi ihlallerine ilişkin olumsuz değerlendirmelerini desteklerken, itaate dayalı tepkileri (örneğin, fiziksel müdahaleler, azarlamalar) çocukların sonraki duygusal sıkıntılarını ve öfkelerini öngörmüştür. Üçüncü olarak bakıcının sosyal uygunluğu ve yansıtıcı işlevsellik becerileri bakıcının olumsuz ahlaki duygularının belirleyicileri olarak ortaya çıkmıştır.

Kayahan (2020) 5-6 yaş çocuklarının ahlaki yargı düzeyleri ile sosyal beceri ve problem davranışları arasında bir ilişkinin olup olmadığının ortaya konması amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Ataşehir ilçesinde anaokuluna giden 5 ve 6 yaşındaki 110 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Ahlaki Yargı Ölçeği, Anaokulu ve Okul Öncesi Beceri ve Problem Davranış Ölçeği (PKBS-2) ile elde edilmiştir. Verilerin analizi için t-testi ve pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 5-6 yaş çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile sosyal iş birliği sosyal etkileşim ve sosyal beceri arasında yüksek; sosyal bağımsızlık arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ahlaki yargı düzeyi ile dışa yönelim problemi ve problem davranışları arasında yüksek düzeyde, içe yönelim problemi arasında ise orta düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin varlığı ortaya konmuştur. Sosyal beceri ile dışa yönelim ve içe yönelim problemi arasında yüksek düzeyde, problem davranışı ile de çok yüksek düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Narvaez, Wang, Cheng, Gleason, Woodbury, Kurth & Lefever (2019) yaşamın erken dönemlerindeki olumlu ve olumsuz temaslar ile iyi oluş ve sosyo-ahlaki gelişim arasındaki bağlantıları ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma üç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci çalışmada, okul öncesi dönemde çocuğu olan 156 anne ile çalışılmıştır. Anneler olumlu ve olumsuz temasa karşı çocuklarının iyi oluş ve sosyo-ahlaki sonuçlarına ilişkin tutumlarını bildirmişlerdir. Annelerin çocuklarına olumlu temas etme

davranışları ile çocukların sosyo-ahlaki kapasiteleri ve yönelimleri arasında pozitif korelasyonlar görülürken, psikopatoloji ile negatif korelasyonlar tespit edilmiştir. İkinci çalışmada erken yaştaki ahlaki kapasiteler ve sosyal davranışlar üzerindeki temas etme davranışının etkilerini test etmek için risk altındaki 682 anne ve çocukları ile hali hazırda var olan bir boylamsal veri seti kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar pozitif/negatif dokunma ile çocuk davranış düzenlemesi arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda düşük bedensel ceza ile çocuk sosyo-ahlaki yönelimleri arasında pozitif korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir. Yetişkinlerle yapılan üçüncü çalışmada 607 anne, çocukluk çağlarındaki temasların geçmişe dönük raporlarını bildirmişler. Çocukluk çağlarındaki temasların bağlanma güvenliği, zihinsel sağlık ve ahlaki kapasiteler aracılığıyla yetişkin ahlaki yönelimine bağlayan önemli arabuluculuk süreçleri tespit edilmiştir. Çalışmalarda genel olarak, daha şefkatli dokunuş, daha az cezalandırıcı dokunuşun, iyi oluş, ahlaki kapasitelerin gelişimi ve ilgili ahlaki yönelim ile pozitif olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arıkoç (2019) okul öncesi eğitim alan ve bir sonraki yıl ilköğretime geçmesi planlanan çocukların empati düzeyleri ve duygusal zekâları ile ahlaki ve sosyal kural algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada ayrıca duygusal zekâ ve empati düzeyi ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi çeşitli değişkenler açısından da değerlendirilmiştir. 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilindeki 12 resmi bağımsız anaokuluna giden 61-81 aylık 115 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; Demografik Bilgi Formu, Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; annenin çalışmasına ve ailedeki çocuk sayısına göre çocuğun ahlaki kural bilgisinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresine göre ise sosyal kural bilgisinin farklılaştığı görülmüştür. Çocuğun duygusal zekâ düzeyinin okul öncesi eğitime devam etme süresine ve ebeveynlerinin yaşlarına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Çocuğun cinsiyete göre empati düzeyinde farklılık gözlenmiştir. Çocuğun ahlaki kural bilgisi ile duygusal zekâsı arasında anlamlı bir ilişki gözlenirken, duygusal zekâsı ile sosyal kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir.

Van de Vondervoort ve Hamlin (2018) okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki bir yargı ya da ahlaki bir değerlendirmede bulunurken niyetlere ayrıcalık tanıyabileceğini ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Deneysel yöntemle yapılan araştırmaya

3 ve 4 yaşlarında 195 çocuk katılmıştır. Çocuklara bir canlı aksiyon kukla gösterisi izletilmiştir. Gösteriden sonra çocuklardan zorunlu seçimli bir sosyal yargı (hangi kuklanın sevildiği) ve iki zorunlu seçimli ahlaki yargıda (hangi kukla daha güzeldi, hangi kuklanın cezalandırılması gerektiği) bulunmaları istenmiştir. İki deneyde de çocuklar olumlu ya da olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilen, yardım etmek ya da engellemek için farklı niyetleri olan karakterleri değerlendirmiştir. Her iki yaştaki çocukların daha olumlu niyetli karakterleri daha iyi olarak değerlendirdiği ve daha olumsuz niyetli karakterlere de ceza verilmesinin uygun olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu değerlendirmelerin hiçbirinin karakterlerin davranışlarının sonuçlarına bağlı olmadığı görülmüştür. Üç yaşındaki çocukların tepkilerinin, 4 yaşındakilerden daha az tutarlı olduğu görülmüştür. Özellikle de çocukların sosyal yargılarının, ahlaki yargılarından daha az tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde 3-4 yaşlarında 100 kişiyle üçüncü ve son bir deney yapılmıştır. Bu deneyde çocuklar, aynı niyetle hareket eden ancak farklı sonuçlar elde eden karakterleri değerlendirmişlerdir. Çocukların, burada yaşlara göre tutarsız yanıtlar verdiği gözlenmiştir. Ancak iki karakteri olumlu niyetli olarak değerlendiren yalnızca 4 yaşındaki çocukların sonuca göre güvenilir yanıtlar verdiği görülmüştür.

Meriç ve Özyürek (2018) okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Okul öncesi eğitim alan 104 erkek 123 kız olmak üzere toplam 227 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini değerlendirebilmek için Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet değişkenine göre çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinde bir değişiklik olmadığı, sosyal kural bilgilerinin diğerlerine göre daha iyi düzeyde olan çocukların ise babalarının üniversite mezunu olduğu ve profesyonel bir meslek grubunda çalıştıkları saptanmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki kural bilgi düzeyleri ile sosyal kural bilgi düzeyleri arasında pozitif yönde bir korelasyon tespit edilmiştir.

Narvaez, Wang, Gleason, Cheng, Lefever ve Deng (2013) erken çocukluk döneminde pozitif sosyo-ahlaki sonuçlar için ek bakım verme uygulamalarının ne ölçüde kritik olduğunu incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada antropologlar tarafından küçük çocuklar için tanımlandığı şekliyle sık dokunma, emzirme, bakıcı tepkisi, birden fazla yetişkin bakıcı, oyun ve doğal doğum süreçlerini içeren evrimleşmiş gelişimsel niş olarak adlandırılan kavrama da özel olarak bakılmıştır. Çin'de 3 yaşında çocuğu olan 383 anneden

anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Anneler ayrıca çocuklarının davranış düzenlemesi, empati ve vicdanına ilişkin standartlaştırılmış ölçekleri de doldurmuşlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, annenin ekonomik durumunun ve eğitiminin bakım verme uygulaması ve tutumunu etkilediği bunun da çocuk sonuçları üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca evrimleşmiş gelişimsel nişi temsil eden uygulamaların sosyo-ahlaki gelişimi teşvik etmek için tek başına duyarlılığın üstünde ve ötesinde önemli olabileceği öne sürülmüştür.

Lane,Wellman, Olson, LaBounty ve Kerr (2010) zihin kuramı ve duyguları anlamanın günümüzde ve ileriki zamanlarda okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki muhakeme ve karar verme becerilerini nasıl yordadığını ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma boylamsal desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 3,5-5,5 yaşları arasında 128 çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklar zihin kuramı ve duyguları anlama bakımından değerlendirilmiştir. 5,5 yaşındaki çocuklar ayrıca bir hikâye kahramanının ihtiyaçlarının, başka bir hikâye karakterinin ihtiyaçlarıyla çatıştığı prososyal ahlaki ikilemleri müzakere etmek için kullandıkları ahlaki muhakeme ve karar verme biçimlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda daha gelişmiş duyguları anlama becerisinin daha fazla fiziksel ve maddi gereksinim muhakemesi kullanımını ve daha gelişmiş bir zihin kuramı becerisinin, daha fazla psikolojik gereksinimler muhakemesi kullanımını öngördüğü tespit edilmiştir. Araştırmadaki en dikkat çekici sonucun ise, zihin kuramı ve duyguları anlama becerisinin ortaklaşa olarak, çocukların güvenilir yetişkinlerin sahip olduğu bilgilere yönelik artan takdirlerinin ve çocukların sosyal beklentilere uygun davranma arzusunun bir ürünü olan üst düzey kabul-otorite muhakemesinin daha fazla kullanıldığını yordaması olduğu görülmüştür.

Seçer, Sarı ve Olcay (2006) okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin anne tutumları açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel bağımsız anaokulları ve anasınıflarına devam eden 302 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI) ile Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada veri analiz yöntemi olarak Mann Withney-U testi ve t testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgi düzeylerini annelerin demokratik tutuma sahip olmasının olumlu yönde etkilediği

gözlenirken ev kadınlığı rolünü reddetme ve aşırı koruyucu tutumun ise olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Chou (2004) okul yaşantılarındaki farklı sosyo-ahlaki atmosferlerin çocukların sosyo-ahlaki anlayışlarına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ayrıca bu çalışmada, masa oyunu oynarken arkadaşlığın çocukların sosyo-ahlaki anlayışları üzerindeki etkilerini değerlendirmek de amaçlanmıştır. Çocukların iki farklı sınıfta masa oyunu oynaması sırasındaki sosyo-ahlaki gelişimleri, Piaget'nin yapılandırmacı yaklaşımına dayalı olarak analiz edilmiştir. Sosyo-ahlaki anlayış, Tayvan'daki yapılandırmacı ve Montessori programında eğitim gören 40 çocukla incelenmiştir. Bu çalışmada masa oyunu oynayan iki çocuk videoya kaydedilmiştir. Selman'ın müzakere stratejilerinin ve paylaşılan deneyimlerinin üç seviyesinde hayata geçirilen kişilerarası anlayış kavramsallaştırması, video kasetlerin ve transkriptlerin mikro-analitik kodlamasında kullanılmıştır. 6933 müzakere stratejisi ve paylaşılan deneyimler analiz edilmiştir. Yapılandırmacı sınıftaki çocukların Montessori sınıfındaki çocuklardan, daha fazla sayıda müzakere stratejisi ve deneyim paylaşımına sahip olduğu ve kişilerarası olarak da daha aktif olduğu görülmüştür. Okul görüşmeleri, çocukların kurallar, cezalar, etkinlikler ve arkadaşlıklar hakkındaki algılarında programlar arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğretmen sınıftan ayrıldığında çocukların etkinliklerine devam etme derecesinde de gruplar arasında farklılıklar gözlemlenmiştir.

2.10.3. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemeye Yönelik Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Xie ve Li (2022) Çin'de aile faktörlerinden okul öncesi hazırbulunuşluk düzeyine giden yolda öz düzenlemenin aracı rolünü incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Güney Çin'in bir kıyı kentindeki 5 anaokulundan seçilen yaşları 31-58 ay arasında değişen toplam 661 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların ebeveynlerinden aile rutinleri, ebeveynlik stilleri ve çocuğun öz düzenlemesi hakkında bilgiler alınmıştır. Çocukların öğretmenleri de her çocuğun okul öncesi hazırbulunuşluk durumunu derecelendirmiştir. Yapısal eşitlik modelinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları şunları önermiştir:

- Öz düzenleme sınıf kurallarını takip etme becerileri, öğrenme eğilimleri ve sosyal yeterlilik dahil olmak üzere çocukların okul öncesi hazırbulunuşluk durumlarını önemli ölçüde yordamaktadır,
- Öz düzenleme aile rutinlerinden çocukların okul öncesi hazırbulunuşluklarına giden yolda aracılık etmiştir,
- Öz düzenleme aynı zamanda otoriter ebeveynlik ile çocukların okul öncesi hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkilere aracılık etmiştir,
- Otoriter ebeveynlik, çocukların sosyal yeterliliğini doğrudan etkilemiştir,
- Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi sadece çocukların özbakım ve duygusal olgunluğu ile ilişkili bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular, çocukların okul öncesi için hazırbulunuşluklarını şekillendirmede çocukların öz düzenlemelerinin, aile rutinlerinin, ebeveynlik stillerinin ve ailenin sosyo-ekonomik seviyesinin ortak etkilerini dikkate almanın önemini vurgulamaktadır.

Saraç, Abanoz ve Ogelman (2021) okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyet ve ebeveyn öğrenim durumu değişkenleri bakımından öz düzenleme becerilerinin incelenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 10 farklı şehirde (Samsun, İzmir, İstanbul, Gaziantep, Eskişehir, Diyarbakır, Bursa, Aydın, Antalya, Ankara) özel okul öncesi eğitim kurumlarına giden 60-72 aylık 2091 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların öz düzenleme ölçeğinin engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği alt boyutlarında ve ölçeğin geneline ilişkin aldıkları puanlar değerlendirildiğinde; kız çocukların elde ettikleri puanların erkek çocuklardan daha yüksek olduğu ve bu farkların tüm boyutlarda istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte annenin ve babanın öğrenim seviyesi arttıkça çocukların okul öncesi öz düzenleme ölçeğinin tüm alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden aldıkları puanların arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca anneleri çalışan çocukların öz düzenleme ölçeğinden aldıkları puanların anneleri çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tekin ve Koçyiğit (2020) ilkokula hazırbulunuşluk üzerinde öz düzenleme becerilerinin etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla ilinde yer alan iki özel anaokulu, iki resmi anaokulu ve üç resmi ilkokul bünyesinde bulunan anasınıfına gitmekte olan ve bir sonraki eğitim öğretim döneminde ilkokula başlaması beklenen 255 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel

tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri; Smith-Donald vd. (2007)'nin geliştirdiği ve Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak Türk Kültürüne uyarlanan "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ile Hiltreth vd. (1949)'nin geliştirdiği ve Oktay (1980) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak Türk Kültürüne uyarlanan Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, Bağımsız grup t-testi anova testi kullanılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları arası ilişkileri incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyonu, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için ise basit doğrusal regresyon tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda; çocukların öz düzenleme becerileri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Skibbe, Montroy, Bowles ve Morrison (2019) çalışmalarında, çocuğun öz-düzenleme gelişiminin (erken, orta, geç) okuma yazma ve dil becerilerinin okul öncesi ve ikinci sınıfa kadar nasıl geliştiğini tahmin ederek daha gelişimsel bir bakış açısı elde etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma boylamsal desende tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi dönemde bulunan 351 çocuk oluşturmuştur. Çocuklar kod çözme, okuma anlama, fonolojik farkındalık ve kelime bilgisi göstergeleri üzerinde yılda iki kez olmak üzere dört yıl süresince değerlendirilmiştir. Doğrusal olmayan büyüme eğrisi modelleri kullanılarak, daha önce öz-düzenleme gösteren çocukların okul öncesi ile ikinci sınıfta daha yüksek dil ve okuma yazma becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Daha spesifik olarak, önceki öz-düzenleme gelişim seyrinin hem kod çözme hem de okuduğunu anlamanın daha erken ve daha yüksek düzeyde gelişimi ile ilişkilendirilmiştir, ancak daha hızlı gelişim değildir. Erken öz-düzenleme gelişimine sahip olan çocuklar, geç öz-düzenleme gelişimine sahip olanlara göre daha önce fonolojik farkındalık geliştirmişlerdir. Ayrıca erken öz-düzenleme gelişimi olumlu olan çocukların, orta düzeyde öz düzenleme gelişimine sahip olan çocuklardan daha yüksek düzeyde kelime dağarcığına sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular çocukların öz-düzenleme, dil ve okuma yazma gelişiminin kalıcı ve birbirine bağlı doğasına işaret etmektedir.

Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüs ve Cengiz (2019) okul öncesi dönemdeki çocukların benlik algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri ile benlik algıları demografik özelliklere göre incelenmiştir. Resmi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 220 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veriler Öz

Düzenleme Becerileri Ölçeği ve DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve yaşlarına göre öz düzenleme becerilerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Çocukların anne ve baba öğrenim durumu ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre benlik algılarının farklılaştığı ortaya konmuştur.

Coelho, Cadima, Pinto ve Guimaraes (2019) çocukların gelişimsel işlevlerini göz önünde bulundurarak kapsayıcı okul öncesi ortamlarda öz-düzenleme ve sınıf etkinliklerine katılım arasındaki ilişkileri analiz etmek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda araştırmacılar çalışmanın ana amacını gelişimsel işlevin öz-düzenleme ve etkinliklere katılım arasındaki ilişkide aracı olup olmadığını incelemek olarak belirtmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu üç çocuk grubu oluşturmaktadır. Bunlar engelli (54), risk altında (78) ve normal gelişim gösteren (115) olmak üzere toplam 247 çocuktur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar daha yüksek öz-düzenleme seviyelerinin daha yüksek etkinliklere katılım seviyeleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Öz düzenleme ile gelişimsel işlev arasında bir aracılık etkisi de bulunmuştur. Engelli çocuk grubunda, öz düzenlemenin etkinliklere katılım üzerindeki etkisinin daha büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu, özellikle de gelişimsel işlevi düşük olan çocuklarda öz düzenlemeyi teşvik etmenin önemini vurgulamaktadır.

McCoy, Gonzalez ve Jones (2019) okul öncesi zenginleştirme programının (Chicago okula hazırlık projesi) düşük gelirli çocukların uzun vadeli gelişimsel sonuçlarına katkıda bulunabileceği potansiyel yollar olarak çocukların erken akademik ve öz düzenleme becerilerini araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi dönemde bulunan 31-61 aylar arasındaki 466 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmacılar Chicago okula hazırlık projesinin lise notları üzerindeki etkisinin kısmen kelime bilgisi ve matematik becerilerindeki erken kazanımlarla açıklanabileceğini öngörmüşlerdir. Projenin lise yürütücü işlevler üzerindeki etkileri daha belirsiz olsa da araştırma sonuçları, Chicago okula hazırlık projesinin etkisiyle çocuğun matematik becerilerindeki erken gelişiminin yürütücü işlev becerilerindeki uzun vadeli kazanımlarını öngördüğünü göstermektedir. Elde edilen bu sonuçların akademik ve öz-düzenleyici beceriler arasındaki alanlar arası ilişkilere ışık tuttuğu belirtilmektedir.

Özbey, Mercan ve Alisinanoğlu (2018) okul öncesi eğitim alan ve yaşları 48-72 aylar arasında değişmekte olan çocukların öz düzenleme becerileri ile yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada aynı zamanda bazı değişkenlere göre yaşam kalitesinin değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Avcılar ilçesinde resmi anasınıfı ve bağımsız anaokulları ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel anaokullarına devam etmekte olan 48-72 aylık 203 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, devam ettikleri okul türü, anne-baba öğrenim durumu, aile tipi değişkenlerine göre çocukların Yaşam Kalitesi Anketi'nden elde etmiş oldukları puanlar anlamlı bir şekilde farklılaşırken, cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Araştırmada ayrıca çocukların öz düzenleme becerileri ile yaşam kalitesi arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Yaralı ve Aytar (2017) öz düzenleme becerisi yeteri kadar gelişim göstermemiş çocukların problem davranışlarını araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma nicel ve nitel verilerin kullanıldığı karma desende planlanmıştır. Ankara'da anaokuluna devam eden 64 çocuk araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nitel boyutun çalışma grubu ise yine Ankara'da anaokuluna devam eden öz düzenleme becerisi yeteri kadar gelişmemiş sekiz çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öz düzenleme becerileri ölçeği, görüşme tekniği ve "var olmayan bir hayvan çiz" testi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun analizi için SPSS. 16 paket programı kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Nitel boyutun analizinde ise içerik analizi gerçekleştirilmiş ve durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öz düzenleme becerileri gelişmemiş çocukların kurallara uymama ve grup dinamiğini bozma gibi davranışlarda daha çok sorun yaşadıkları görülmüştür. Çocukların çizdikleri var olmayan bir hayvan resminde ise sadece bir çocuğun saldırganlık içeren çizim ya da anlatımlarda bulunmadığı geriye kalan yedi çocuğun saldırganlık içeren çizim ya da anlatımlarda bulunduğu tespit edilmiştir.

Lonigan, Spiegel, Goodrich, Morris, Osborne, Lerner & Phillips (2017) okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerilerinin ilkokulun başlangıcındaki genel ve spesifik dışsallaştırıcı davranış sorunları üzerindeki etkisini ve bu ilişkilerin dil, öz düzenleme ve dışsallaştırıcı davranışlar arasındaki ilişkilerden bağımsız olup olmadıklarını incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bununla birlikte, dışsallaştırma davranış problemleri, öz-düzenleme ve dil becerilerinin sunumlarındaki genel cinsiyet farklılıkları göz önüne alınarak

bu ilişkiler için cinsiyet farklılıkları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini yaşları 35 ile 72 ay arasında değişen 815 çocuk oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerileri ve dil gelişiminin hem dışsallaştırıcı davranış problemleri hem de belirli dikkat eksikliği sorunları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Genel olarak, öz düzenleme becerilerinin kız çocuklara göre erkek çocuklarda dışsallaştırma davranışıyla daha güçlü bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek çocuklara kıyasla kız çocukların dil gelişiminin hiperaktif/dürtüsel davranışların daha güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Aksoy ve Yaralı (2017) çocukların cinsiyetlerine göre oyun becerileri ve öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde bir üniversiteye bağlı anaokulunda bulunan 60-72 aylık 64 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi öz düzenleme ölçeği ve oyun becerileri değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans analizi, Pearson Korelasyon analizi ve ilişkisiz ölçümlerde t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, oyun becerilerinin ve öz düzenlemenin olumlu duygu alt boyutunun cinsiyete göre farklılık göstermediği, kızların genel olarak öz düzenleme becerisinde erkeklere göre daha gelişmiş oldukları ve öz düzenlemenin dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda daha iyi bir performans gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca çocukların oyun becerileri ile öz düzenlemenin olumlu duygu alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Razza, Bergen-Cico ve Raymond (2015) okul öncesi dönemdeki çocuklarda farkındalık temelli bir yoga müdahalesinin öz düzenleme üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 16 deney, 13 kontrol olmak üzere 3-5 yaş arasındaki 29 çocuk oluşturmuştur. Çocuklar ön test/son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmış bir yıl süren bir çalışmaya katılmışlardır. Farkındalık temelli yoga müdahalesi deney grubuna sınıf öğretmeni tarafından düzenli olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların, ebeveyn raporu ve doğrudan değerlendirmelerin bir kombinasyonu kullanılarak öz-düzenleme becerileri değerlendirilmiştir. Doğrudan değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar, farkındalık temelli yoga müdahalesinin öz düzenlemenin üç boyutunda da (dikkat, hazzın gecikmesi ve engelleyici kontrol) önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda ayrıca öz-düzenleme becerisi açısından riski en fazla olan çocukların müdahaleden en çok fayda sağladığına dair bazı sonuçlar da elde edilmiştir.

Becker, McClelland, Loprinzi ve Trost (2014) anaokulunda serbest zaman sırasındaki aktif oyunun çocukların öz düzenleme ve akademik başarıları ile ilişkili olup olmadığını araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Head Start çocuklarının yaklaşık yarısının bulunduğu sınıflardaki toplam 51 çocuk öz düzenleme, aktif oyun ve erken akademik başarı açısından değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda, daha yüksek aktif oyunun daha iyi öz düzenleme ile ilişkili olduğu ve bunun da erken okuma ve matematik değerlendirmelerinde daha yüksek puanlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tanrıbuyurdu ve Yıldız (2014) Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeğini Türk Kültürüne uyarlayarak Türkiye'deki geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak amacı ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 48-72 ay arasında değişen 233 çocuk oluşturmuştur. Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007)'ın geliştirmiş olduğu ölçek ilk olarak kaynak dilden Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra uzmanlar tarafından tekrar kaynak dile çevrilmiş ve metinlerin tutarlılığı kontrol edilmiştir. Ölçekte yer alan görevleri alan uzmanları inceleyerek değerlendirmiştir. Puanlama, değerlendirici güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı ve bir uzman tarafından eş zamanlı olarak yapılmıştır. Analizler ölçeğin toplam varyansın %52'sini açıklayan iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanırken, dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu için 0,88 ve olumlu duygu alt boyutu için 0,80 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlik korelasyon katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeğinin Türkiye'deki çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

2.10.4. Okul Öncesi Dönemde Psikolojik İyi Oluşa Yönelik Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Ling, Kao, Robbins ve Wahman (2023) bakıcıların ve okul öncesi dönemdeki çocukların yaşam tarzı davranışlarının (uyku, ekran başında kalma süresi, fiziksel aktivite, yeme davranışı) çocukların duygusal iyi oluşu (üzüntü, korku, öfke ve olumlu duygulanım) ile ilişkili olup olmadığını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Kesitsel desen kullanılarak Head Start kuruluşlarından ve Qualtrics panelinden düşük gelirli 408 bakıcı (ortalama yaş = 31) örneklem olarak belirlenmiştir. Katılımcılar çevrimiçi bir anketi doldurmuşlardır. Araştırma sonucunda bakıcıların uyku bozukluğunun, okul öncesi

dönemdeki çocukların öfke, korku ve üzüntüsüyle pozitif, pozitif duygulanımı ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, bakıcıların uyku süresinin, okul öncesi dönemdeki çocukların üzüntüsü ile pozitif, pozitif duygulanımı ile negatif olarak ilişkili olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemdeki çocukların uyku süresinin korku ile negatif, pozitif duygulanım ile pozitif olarak ilişkili olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, çocukların fiziksel aktivitesinin korku, üzüntü ile negatif, pozitif duygulanım ile pozitif olarak ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgulara ek olarak çocukların meyve/sebze yemesinin öfke, korku, üzüntü ile negatif, pozitif duygulanım ile pozitif olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen davranış-duygu ilişkisinin, okul öncesi dönemdeki çocukların ruh sağlığını geliştirmede aile temelli yaşam tarzı müdahaleleri geliştirmek için bir temel sağladığı belirtilmiştir.

Özoğul (2022) aileye ve çocuğa ilişkin değişkenler açısından okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocukların psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitime devam eden 3-6 yaşları arasındaki 58'i kız, 62'si erkek olmak üzere 120 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun cinsiyeti, yaşı ve kardeş sayısı ile çocukların psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. PERİK Ölçeğinden en yüksek puanları 6 yaşındaki çocukların aldığı görülmüştür. PERİK Ölçeğinden alınan toplam puanlar ile kardeş sayısı arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak söz konusu değişkenler ile ebeveyn-çocuk ilişkisi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Özbey, Erata ve Yavuz (2022) okul öncesi dönem çocuklarında değer davranışları ve öz düzenleme becerilerinin çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıklarını yordama düzeylerini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemi Trabzon ili ve ilçelerinde resmi anasınıfları ile anaokullarına devam eden 36-72 aylık 315 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK), Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Davranışta Değer Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek maddeleri çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Veriler SPPS 26.00 paket programı ile betimsel istatistik, pearson korelasyon testi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin

yüksek olduğu, öz düzenleme ve değer davranışları ile iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyler arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca değer davranışlarının ve öz-düzenleme becerilerinin iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Taştüner (2021) Covid-19 salgını sürecinde 3-6 yaş çocuklarının psikolojik iyi oluşlarını ve sosyal duygusal sağlamlıklarını değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemi 3-6 yaş aralığında 120 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ve Okul Öncesi Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynin eğitim durumunun çocukların kaygı düzeyleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların kaygı düzeylerinde bir azalma gerçekleştiği görülmüştür. Yaş cinsiyet, kıdem gibi diğer demografik değişkenlerin ölçeklerden alınan puanlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Çelik (2021) tarama modelinde gerçekleştirdiği çalışmada 60-72 aylık çocukların okula uyum düzeyleri, öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma iki çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma grubu resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 231 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci çalışma grubu ise 263 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçekteki maddelerin tümünün birinci boyutta yüksek faktör yüküne sahip olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda okula uyum konsantrasyon problemleri alt boyutunun öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutları ile negatif yönde ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları fiziksel sağlık, yaşam doyumu, öğrenme davranışları, öz düzenleme ve bilişsel yetkinliğin konsantrasyon problemlerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun okula uyum alt boyutu yıkıcı/istenmeyen davranışlar ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre öğrenme davranışları, değer davranışları ve düşük dışsallaştırma yıkıcı/istenmeyen davranışların anlamlı birer yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Olumlu sosyal öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş ile okula uyum alt boyutu arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre olumlu sosyal davranışın yordayıcılarının öğrenme davranışları, değer davranışları, sosyal yetkinlik ve yaşam doyumu olduğu tespit edilmiştir.

Sobko ve Brown (2021) doğaya bağlılıktaki belirli değişikliklerin küçük çocukların psikolojik iyi oluşlarına olumlu katkıda bulunup bulunmayacağını araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu okul öncesi dönemdeki 639 çocuktan oluşmaktadır (%52 erkek, %48 kız, yaş 34,9 ± 9,5 ay). Çocuklar Play & Grow isminde erken çevre eğitimi programına katılmıştır. Çocukların doğaya bağlılık düzeyleri ve psikolojik iyi oluşları, geçerlik ve güvenirliği yapılmış ölçme araçlarıyla programdan önce ve sonra ebeveynler tarafından değerlendirilmiştir. Spesifik olarak doğaya bağlılık faktörlerinin sürekli olarak prososyal davranışları artırdığı, hiperaktivite ve duygusal sorunları azalttığı gözlenmiştir. Play & Grow eğitim müdahalesinin, çocukların doğaya bağlılığını olumlu bir şekilde artırdığı ve okul öncesi dönemdeki çocukları doğayla ilişkilendirmenin gelişimsel faydalarının bir ön kanıtı olan çocuklarda psikolojik iyi oluşun bazı yönleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının, ailelerin psikolojik sağlığının iyileştirilmesi için gerçekleştirilen eylemlerin umut verici yönünü gösterdiği belirtilmiştir.

Christner, Essler, Hazzam ve Paulus (2021) COVID-19'un insan sosyal hayatını dramatik bir şekilde değiştirirken, virüsün yayılmasını yavaşlatmaya yönelik kısıtlayıcı tecrit sürelerinin özellikle çocukların ve ailelerinin psikolojik iyi oluşlarını etkilediğini öne sürerek karantinayla ilgili etkileri geniş ölçekte yakalamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Almanya'da en kısıtlayıcı karantina döneminde 3-10 yaşları arasında 2.672 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada ebeveynler tarafından doldurulan çevrimiçi bir anket kullanılmıştır. Ebeveynler anketler aracılığıyla stres seviyelerini, çocuklarının psikolojik iyi oluşlarını ve sorunlu davranışlarını bildirmişlerdir. Araştırma sonuçları, çoğu ebeveynin ve çocuğun sokağa çıkma yasağıyla ilgili stres yaşadığını göstermiştir. Çocuklar söz konusu olduğunda ev dışında arkadaşlar ve aile üyeleri ile görüşememek birincil zorluk olarak ortaya çıkmıştır. Daha büyük çocuklar (7-10 yaş), daha küçük çocuklara (3-6 yaş) göre daha fazla duygusal semptom, daha az davranış sorunu ve hiperaktivite göstermiştir. Çocukların kendilerinin ve ebeveynlerinin stres düzeyi ile çocukların yaşı, diğer çocukları ne kadar özlediği ve genel yaşam doyumu arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Bekar ebeveynlik ve tek çocuk olmak, daha yüksek düzeyde çocuk sorunları ile ilişkilendirilmiştir. Birlikte ele alındığında, bu bulgular, hükümetin tecrit önlemleri sırasında çocukların ve ailelerinin psikolojik iyi oluşlarının yanı sıra çocukların başa çıkma durumları ile demografik geçmişleri arasındaki ilişkilere ışık tuttuğu belirtilmektedir.

Erata ve Özbey (2020) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın deseni ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Trabzon ili, Ortahisar, Yomra, Arsin, Araklı ve Sürmene ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden 36-72 aylık 315 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Örneklem grubundaki çocuklar için ölçek maddelerini çocukların öğretmenleri doldurmuştur. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyetine ve kardeş sayısına göre PERİK'den aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Anaokuluna devam etme süresine ve yaş değişkenine göre ise 60-72 aylık çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur. Öğrenim düzeyi üniversite olan anne ve babaların çocuklarının lehine PERİK'den aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Babası profesyonel meslek grubundaki çocukların ve annesi çalışan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Anaokuluna devam eden çocukların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Meslekte 15 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; 3 yıldan beri okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, öğrenim düzeyi yüksek anne ve babalara sahip olan, annesi çalışan, babası profesyonel meslekte olan ve 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden eğitim alan çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Atan (2020) okul öncesi dönemdeki 60-72 aylık çocuklara yönelik olarak psikolojik iyi oluş ile ilgili bir model geliştirmek ve öğretmenler ile ebeveynlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluşları ile 60-72 aylık çocukların psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında anne, baba ve öğretmen kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri ile çocukların psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Analiz sonucunda anne, baba ve öğretmene ilişkin değişkenlerin çocuklarda psikolojik iyi oluş düzeyini birçok boyutta anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda anne-baba öğretmenin psikolojik iyi oluşlarının çocukların psikolojik iyi oluşlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akyıl (2019) çocukluk çağı travmaları, bilişsel duygu düzenleme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca değişkenlerin psikolojik semptomlara olan etkisine de bakılmıştır. Çalışmaya gönüllü katılan 18 yaş üstü bireyler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Sosyo-Demografik Bilgi Formu, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği, Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmada analiz olarak t Testi, Varyans Analizi, Korelasyon Analizi ve Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda çocukluk çağı travmaları, bilişsel duygu düzenleme ve psikolojik iyi oluş arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen Doğrusal Regresyon Analizi sonucunda Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri ile değerlendirilen semptomların Psikolojik İyi Oluş Ölçeği puanlarını yordadığı görülmüştür.

Abed, Pakdaman, Heidari ve Tahmassian (2016) okul öncesi dönemdeki çocuklarda psikolojik iyi oluşu ölçmede kullanılacak bir ölçek geliştirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya Tahran'ın beş bölgesinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 6 yaşında 375 çocuk katılmıştır. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ile ilgili bireysel olarak her çocukla görüşülmüş ve çocukların öğretmenleri her biri hakkında Rutter Çocuk Davranışları Anketini doldurmuştur. Elde edilen veriler hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirliği ölçülmüş ve geçerliliği değerlendirmek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bulgular, ölçeğin 3 ana faktöre sahip olduğunu ortaya koymuştur; benlik kavramı, yaşam doyumu ve dayanıklılık. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin yapılan analizler de tatmin edici düzeydedir. Bu ölçekteki iyi oluş göstergelerinin, çocuklarda iyi olma halinin bileşenleri üzerine yapılan daha önceki araştırmalarla tutarlı olduğu görülmüştür.

Hinkley, Teychenne, Downing, Ball, Salmon & Hesketh (2014) erken çocukluk döneminde fiziksel aktivite, sedanter davranış ve psikososyal iyi oluş arasındaki ilişkilerin sistematik bir incelemesini yapmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma için 2013 yılında Medline, Psycinfo, Sportdiscus ve Embase elektronik veri tabanları bazı kriterler kullanılarak taranmıştır. Bu kriterler; “1980'den beri İngilizce'de hakemli yayın”, “0-5 yaş arası çocuklar, “erken çocukluk döneminde ölçülen fiziksel aktivite veya sedanter davranış”, “çocuk psikososyal iyi oluşun bir göstergesi”, “fiziksel aktivite/sedanter davranış ile psikososyal iyi oluş arasındaki ilişki olarak bildirilmiştir. Veriler araştırmacılardan biri

tarafından çıkarılmış ve standart bir forma girilmiştir. Analiz sonunda 19 çalışma tanımlanmıştır. Bunlardan 4'ü fiziksel aktivite, 13'ü sedanter davranış ve 2'si de fiziksel aktivite ve sedanter davranıştır. Hiçbir müdahalenin dahil edilme kriterlerini karşılamadığı görülmüştür. Dahil edilen tüm çalışmaların ise gözlemsel olduğu belirlenmiştir. Araştırmada toplamda psikososyal iyi oluşun 21 göstergesi incelenmiştir. Sonuç olarak fiziksel aktivitenin psikososyal iyi oluş ile pozitif yönde ilişkili ve sedanter davranış ile negatif yönde ilişkili olduğunu düşündüren bazı kanıtlar tanımlanmıştır. Ayrıca çalışmada ilişkilerle ilgili sonuçlar çıkarmak için çok az araştırma bulunduğu belirtilmektedir. Bunun için gelecekte daha büyük topluluklar ve destekleyici çalışmalarla araştırılmalar yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Graham ve Jordan (2011) dünyada birkaç milyon çocuğun çok uluslu ailelerde yaşadığını, ancak bu durumun sağlıkları üzerindeki etkileri hakkında çok az şey bilindiğini belirtmiş ve buradan hareketle dört Güneydoğu Asya ülkesinde (Endonezya, Tayland, Filipinler, Vietnam) geride bırakılan çocukların psikolojik iyi oluşlarını araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada 2008 yılında Güneydoğu Asya'daki çocuk sağlığı ve göçmen ebeveynler (CHAMPSEA) ile ilgili kesitsel bir çalışmanın bir parçası olarak toplanan veriler kullanılmıştır. Araştırmada hane halkının göç durumuna göre 3-11 yaş grubundaki 3876 çocuğun aralarındaki farklılıkları incelemek için bakıcıların doldurduğu Güçler ve Güçlükler Anketi'nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda çok değişkenli modeller, Endonezya ve Tayland'daki göçmen babaların çocuklarının, göçmen olmayan hanelerdeki çocuklara kıyasla daha zayıf psikolojik iyi oluşa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Filipinler veya Vietnam için böyle bir bulguya ulaşılmamıştır.

Sobolewski ve Amato (2005) geçmişte yapılan araştırmaların sürekli olarak yoksulluğun ve ekonomik sıkıntının çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu tespit ettiğini ancak az sayıda çalışmanın bu olumsuz etkilerin yetişkinliğe kadar devam edip etmediğini incelediğini belirtmiştir. Buradan hareketle bireyin çocukluğundaki ailesinin ekonomik durumunun yetişkinlikteki psikolojik iyi oluşu üzerinde uzun vadeli etkileri olup olmadığını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Özellikle, yaşamın erken dönemindeki ekonomik faktörler ile daha sonraki psikolojik iyi oluş arasındaki bağlantıyı açıklamaya yardımcı olabilecek iki süreç test edilmiştir. Bunlardan biri kişinin doğup büyüdüğü ailesindeki kişilerarası süreçleri, diğeri ise çocukların sosyoekonomik kazanımlarını içermektedir. İki kuşaktan oluşan 589 kişiden 17 yıllık boylamsal veriler toplanmıştır. Köken ailedeki ekonomik zorluğun, ebeveynlerin evlilik ilişkisi, ebeveyn-genç ilişkisi, çocukların

eğitim düzeyi ve çocukların kazandıkları gelir aracılığıyla daha sonraki yetişkin iyi oluşunu öngördüğüne dair kanıtlar bulunmuştur. Analizler sonucunda ekonomik sıkıntının özellikle uzun süreli olduğunda veya ergenlik döneminde ortaya çıktığında sorunlu olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve toplanan verilerin analizlerinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın (İYİ-BEP) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyo-ahlaki yönelimi, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaca yönelik olarak araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desende tasarlanmıştır. Deneysel model araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik araştırmalardır. Deneysel desenlerde araştırmacı en az bir bağımsız değişkeni manipüle ederek bir veya daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkiyi gözlemler. Eğitim araştırmalarında sıklıkla manipüle edilen bağımsız değişkenler; öğretim yöntemi, pekiştirme türü, öğrenme ortamının düzenlenmesi, öğrenme materyallerinin türüdür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013; Gay, Mills & Airasian, 2012).

Deneysel desenler diğer araştırma yöntemlerinden iki özelliğiyle ayrılırlar. Bunlardan ilki belirli bir değişkeni doğrudan etkilemeye çalışan tek araştırma yöntemidir ve ikincisi uygun şekilde uygulandığında, neden-sonuç ilişkileri hakkındaki hipotezleri test edebilmek için gerçekleştirilen en iyi yoldur. Deneysel modeller; gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve zayıf deneysel desenler olarak sınıflara ayrılır (Fraenkel & Wallen, 2005, s. 277). Sadece gerçek deneysel desenlerde denekler, denek havuzundan yansız (seçkisiz) bir şekilde

oluşturulabilir. Deneklerin yansız bir şekilde oluşturulamadığı durumlarda var olan eşleştirilmiş gruplar ile yarı deneysel çalışma gerçekleştirilir. Yarı deneysel desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Denek temelinde seçkisiz atamanın yapılamadığı ve grup eşleştirmesinin olmadığı çalışmalar ise zayıf deneysel desenler olarak sınıflandırılır (Büyüköztürk vd., 2013, s. 208).

Deneysel yönteme göre yürütülen bu araştırmada yarı deneysel desenlerden ön test – son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende yansız atama kullanılmaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar (Büyüköztürk vd., 2013, s.208). Ayrıca ön testlerin bulunması, deneysel işlem için uygulama sürecine başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının birbirlerine yakınlık derecelerinin bilinmesi ve son test sonuçlarının buna göre düzenlenmesi açısından önemlidir (Karasar, 2012, s. 87).

Bu araştırma deseninde bağımsız değişken, okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan İyiliği Büyütmek Eğitim Programı ve mevcut MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programıdır. Bağımlı değişken ise çocukların sosyo-ahlaki yönelimi, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşlarıdır. Bu çalışmada, faktöryel desenlerin içinde yer alan karışık desen kullanılmıştır. Karışık desenlerde, bağımlı değişkene etki edebilecek en az iki bağımsız değişken vardır. Bunlardan birisi farklı deneysel işlem koşullarını diğeri ise deneklere farklı zamanlarda uygulanan ve tekrar eden ölçümleri tanımlar. Ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanan araştırmanın simgesel olarak gösterimi Tablo 1'de sunulmuştur (Büyüköztürk vd., 2013, s.208-212).

Tablo 1

Araştırmanın Simgesel Tasarımı

Grup		Öntest	İşlem	Sontest	İzleme Testi
D (Deney)	M	O1	X	O3	O5
K (Kontrol)		O2		O4	

D: İyiliği Büyütmek Eğitimi Programı alan deney grubunu,

K: Kontrol grubunu,

M: Eşleştirilen grupların işlem grubuna seçkisiz atanmasını,

O1: Deney grubunun ön test ölçümlerini

O3: Deney grubunun son test ölçümlerini,

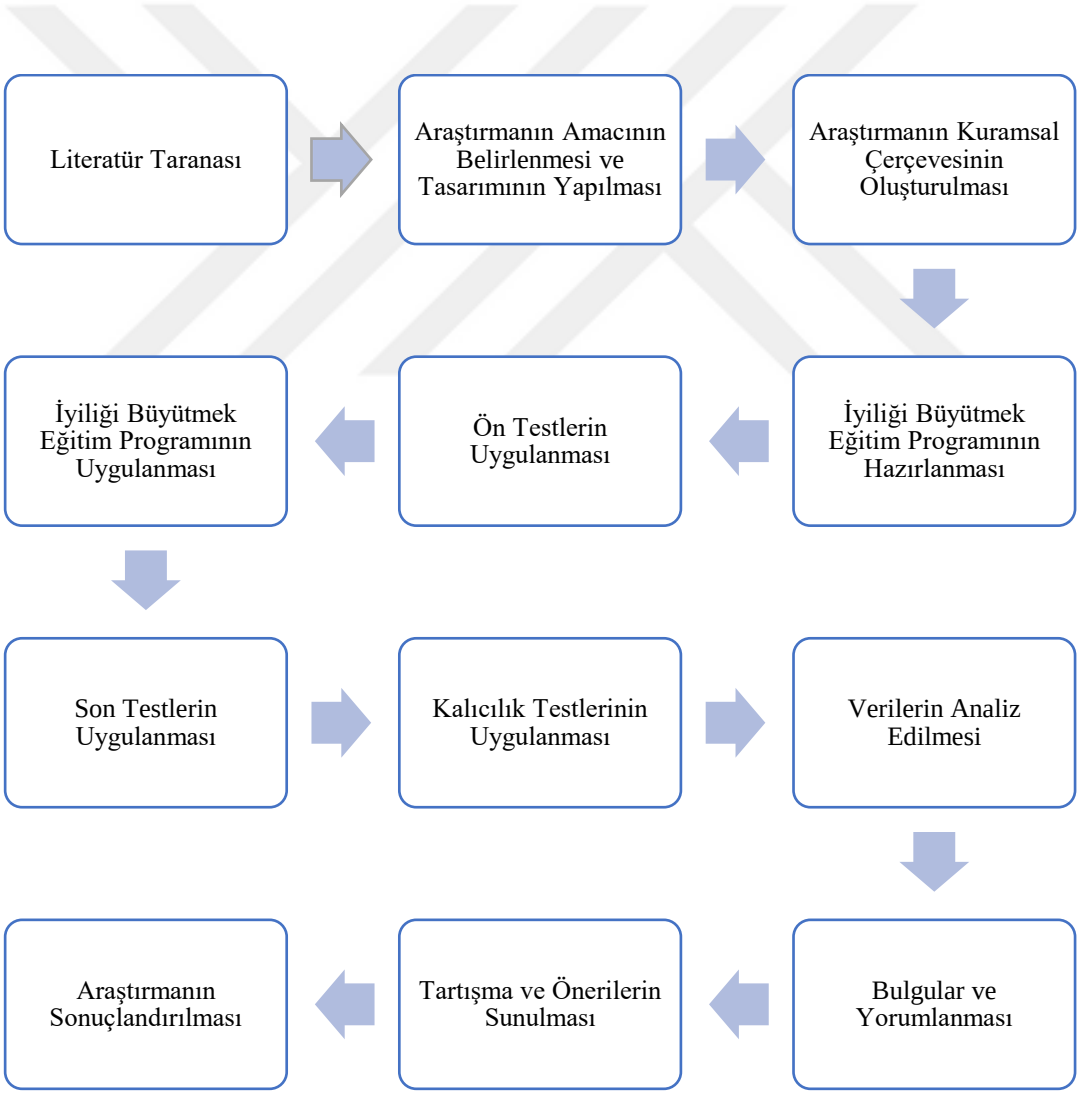
O2: Kontrol grubunun ön test ölçümlerini

O4: Kontrol grubunun son test ölçümlerini,

O5: Deney grubunun kalıcılık testi ölçümlerini,

X: Deney grubuna uygulanan İyiliği Büyütmek Eğitim Programını göstermektedir.

İyiliği Büyütmek Eğitim Programı deney grubundaki çocuklara haftada iki gün olmak üzere on iki hafta süresince araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise halen yürürlükte olan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanmasına devam edilmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen işlem basamakları Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırma süreci işlem basamakları

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme belli özelliklere sahip olan ve belli ölçütlerin karşılandığı bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde kullanılır. Ölçüt örneklemede ise örneklem için belirlenmiş ölçütleri karşılayan kişiler, nesneler olaylar vb. çalışma grubuna alınırlar (Büyüköztürk vd., 2013, s. 91). Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler etkili olmuştur. Buna göre çalışma grubunun belirlenmesinde esas alınan ölçütler;

- Çocukların 60-72 aylık olmaları,
- Okul öncesi eğitime devam ediyor olmaları,
- Tipik gelişim göstermeleri,
- Ailelerin gönüllü olmaları,
- Daha önce karakter, değerler veya sosyal-duygusal temelli içeriğe sahip bir eğitim programına katılmamış olmaları şeklinde belirlenmiştir.

Belirlenen ölçütleri karşılayan çalışma grubunun oluşturulması için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilmiştir. Görüşme sonrasında Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale merkez ilçelerinde bulunan bir asil üç yedek olmak üzere dört bağımsız anaokulu belirlenmiş ve Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan izinler alınmıştır. Belirlenmiş olan anaokullarından Denizli ili Pamukkale merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitime bağlı bir anaokulunda araştırmanın örneklem belirleme ölçütlerine uygun olan iki anasınıfı belirlenmiştir. Belirlenmiş olan okulun yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri ile görüşülmüş, eğitim programı hakkında kapsamlı bilgilendirmeler yapılmıştır. Okul yönetiminden de daha önce çocuklara karakter, değerler, sosyal-duygusal temelli eğitim programları gibi programların uygulanıp uygulanmadığına ilişkin bilgiler alınmıştır. Bu kapsamda deney ve kontrol grupları oluşturulurken gönüllük esasına önem verilmiş, okul yönetiminden ve öğretmenlerden çocukların yaş ve gelişim düzeyleri hakkında ayrıntılı bilgiler alınmıştır. Buna göre Denizli ilinin Pamukkale ilçesine bağlı bağımsız bir anaokulunun öğlenci olan bir sınıfı deney grubu olarak, aynı okulun sabahçı olan bir sınıfı da kontrol grubu olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocukların öğlen, kontrol grubundaki çocukların sabah grubundan seçilerek, kontrol grubunda yer alan çocukların ve öğretmenlerinin İyiliği Büyütmek Eğitim Programı uygulamalarından

etkilenmelerinin önüne geçileceği düşünülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 17 deney grubu ve 17 kontrol grubu olmak üzere 60-72 aylık toplam 34 çocuk oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgiler tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özellikleri

Özellik	Kategori	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
		F	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	7	41,2	10	58,8	17	50
	Erkek	10	58,8	7	41,2	17	50
Yaş	5 Yaş	6	35,3	5	29,4	11	32,3
	6 Yaş	11	64,7	12	70,6	23	67,6
Doğum Sırası	İlk çocuk	6	35,3	9	52,9	15	44,1
	Ortanca veya ortancalardan biri	3	17,6	1	5,9	4	11,8
	Son Çocuk	8	47,1	7	41,2	15	44,1
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	3	17,6	4	23,5	7	20,6
	1 Kardeş	6	35,3	11	64,7	17	50
	2 Kardeş	7	41,2	2	11,8	9	26,5
	3 Kardeş	1	5,9	-	-	1	2,9
Anne Yaş	26-30 Yaş	6	35,3	6	35,3	12	35,3
	31-35 Yaş	6	35,3	8	47,1	14	41,2
	36-40 Yaş	3	17,6	2	11,8	5	14,7
	41-45 Yaş	2	11,8	1	5,9	3	8,8
Baba Yaş	26-30 Yaş	-	-	2	11,8	2	5,9
	31-35 Yaş	7	41,2	6	35,3	13	38,2
	36-40 Yaş	5	29,4	7	41,2	12	35,3
	41-45 Yaş	3	17,6	1	5,9	4	11,8
	46-50 Yaş	2	11,8	1	5,9	3	8,8
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	3	17,6	2	11,8	5	14,7
	Ortaokul	5	29,4	4	23,5	9	26,5
	Lise	8	47,1	7	41,2	15	44,1
	Ön lisans	1	5,9	2	11,8	3	8,8
	Lisans	-	-	2	11,8	2	5,9
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	3	17,6	1	5,9	4	11,8
	Ortaokul	3	17,6	3	17,6	6	17,6
	Lise	9	52,9	8	47,1	17	50
	Ön lisans	1	5,9	3	17,6	4	11,8
	Lisans	1	5,9	2	11,8	3	8,8
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	2	11,8	5	29,4	7	20,6
	Çalışmıyor	15	88,2	12	70,6	27	79,4
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	16	94,1	17	100	33	97,1
	Çalışmıyor	1	5,9	-	-	1	2,9

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki çocukların f=7'si (%41,2), kontrol grubundaki çocukların f=10'u (%58,8) kız iken, deney grubundaki çocukların f=10'u (%58,8), kontrol grubundaki çocukların f=7'si (%41,2) erkektir. Araştırmanın deney grubundaki çocukların f=6'sı (%35,3), kontrol grubundaki çocukların f=5'i (%29,4) 5 yaşında olup deney

grubundaki çocukların f=11'i (%64,7), kontrol grubundaki çocukların f=12'sinin (%70,6) 6 yaşında olduğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan çocukların doğum sırası incelendiğinde; deney grubunda çocukların f=6'sının (%35,3), kontrol grubunda f=9'unun (%52,9) ilk çocuk olduğu, deney grubunda çocukların f=3'ünün (%17,6), kontrol grubunda çocukların f=1'inin (%5,9) ortanca çocuk olduğu ve deney grubunda çocukların f=8'inin (%47,1), kontrol grubunda çocukların f=7'sinin (%41,2) son çocuk olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayısı incelendiğinde; deney grubunda çocukların f=3'ünün (%17,6), kontrol grubunda f=4'ünün (%23,5) kardeşinin olmadığı, deney grubunda f=6'sının (%35,3), kontrol grubunda f=11'inin (%64,7) bir kardeşinin olduğu, deney grubunda f=7'sinin (%41,2) ve kontrol grubunda f=2'sinin (%11,8) iki kardeşinin olduğu ve sadece deney grubunda f=1'inin (%5,9) üç kardeşinin olduğu görülmektedir.

Tablo 2'ye göre deney grubundaki çocukların f=6'sının (%35,3) kontrol grubundaki çocukların f=6'sının (%35,3) annelerinin 26-30 yaş aralığında; deney grubundan f=6'sının (%35,3) kontrol grubundan f=8'inin (%47,1) annelerinin 31-35 yaş aralığında; deney grubundan f=3'ünün (%17,6) kontrol grubundan f=2'sinin (%11,8) annelerinin 36-40 yaş aralığında ve deney grubundan f=2'sinin (%11,8) kontrol grubundan f=1'inin (%5,9) annelerinin 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların babalarının yaşı incelendiğinde kontrol grubundan f=2'sinin (%11,8) babalarının yaşının 26-30 yaş aralığında; deney grubundan f=7'sinin (%41,2), kontrol grubundan f=6'sının (%35,3) babalarının yaşlarının 31-35 yaş aralığında, deney grubundan f=5'inin (%29,4), kontrol grubundan f=7'sinin (%41,2) babalarının yaşlarının 36-40 yaş aralığında; deney grubundan f=3'ünün (%17,6), kontrol grubundan f=1'inin (%5,9) babalarının yaşlarının 41-45 yaş aralığında ve deney grubundan f=2'sinin (%11,8), kontrol grubundan f=1'inin (%5,9) babalarının yaşlarının 46-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin eğitim durumu incelendiğinde deney grubunda f=3'ünün (%17,6), kontrol grubunda f=2'sinin (%11,8) ilkokul; deney grubunda f=5'inin (%29,4), kontrol grubunda f=4'ünün (%23,5) ortaokul; deney grubunda f=8'inin (%47,1), kontrol grubunda f=7'sinin (%41,2) lise; deney grubundan f=1'inin (%5,9), kontrol grubundan f=2'sinin (%11,8) ön lisans ve kontrol grubundan f=2'sinin (%11,8) lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların babalarının eğitim durumu incelendiğinde deney grubunda f=3'ünün (%17,6) kontrol grubunda f=1'inin (%5,9) ilkokul;

deney grubunda f=3'ünün (%17,6) kontrol grubunda f=3'ünün (%17,6) ortaokul; deney grubunda f=9'unun (%52,9) kontrol grubunda f=8'inin (%47,1) lise; deney grubunda f=1'inin (%5,9) kontrol grubunda f=3'ünün (%17,6) ön lisans ve deney grubunda f=1'inin (%5,9) kontrol grubunda f=2'sinin (%11,8) lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin çalışma durumu incelendiğinde deney grubundaki çocukların annelerinin f=2'si (%11,8) ve kontrol grubundaki annelerin f=5'i (%29,4) çalışıyorken, deney grubundaki çocukların annelerinin f=15'i (%88,2) ve kontrol grubundaki annelerin f=12'sinin (%70,6) çalışmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların babalarının çalışma durumuna bakıldığında deney grubundaki çocukların babalarının f=16'sı (%94,1) ve kontrol grubundaki çocukların babalarının f=17'sinin (%100) çalıştığı, deney grubundaki çocukların babalarının f=1'inin (%5,9) çalışmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu, araştırmaya dahil edilen çocuklar ve ebeveynleri hakkında ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Demografik Bilgi Formunda; çocuğun doğum yılı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın yaşı, öğrenim durumu ve çalışma durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.2. Çocuk Sosyo Ahlaki Yönelim Ölçeği (ÇOSAYÖ)

Çocuk Sosyo Ahlaki Yönelim Ölçeği (Child Sociomoral Orientation Measure) Narvaez, Gleason, Tarsha, Woodbury, Cheng ve Wang (2021) tarafından geliştirilmiştir (Gleason, Narvaez, Cheng, Wang, & Brooks, 2016; Narvaez, D., Gleason, T., Tarsha, M., Woodbury, R., Cheng, Y., & Wang, L. 2021). Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Özcan ve Tezel Şahin (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek Narvaez (2016) tarafından geliştirilen Üçlü Etik Yönelim Ölçeği'nin (Triune Ethics Orientation Measure) bir uyarlamasıdır. Çocukların sosyo-ahlaki yönelimine ilişkin bilgiler, Üçlü Etik Metateoriye (Triune Ethics Metatheory)

dayanmaktadır (Narvaez, 2008, 2014, 2016). Üçlü Etik Metateori (ÜEM), insanın ahlaki davranışının altında öz koruma, sosyal katılım-bağlılık ve hayal gücü olmak üzere üç etik düşüncenin yattığını öne sürmektedir. Öz koruma etiği, bir tehdit duygusu altında ortaya çıkar ve kendini korumaya odaklanır. Sosyal katılım-bağlılık etiği, herhangi bir önyargı, beklenti gibi talepleri olmadan doğal bir şekilde başkalarıyla birlikte olmaya ve sosyal etkileşime odaklanır. Hayal etiği ise sosyal ilişkiler ışığında öz disiplin, akıl yürütme ve hayal etme olanaklarını sağlayan yürütücü işlevleri içerir. Bu üç farklı etik düşünce yapısı, farklı zamanlarda etkinleştirilen sosyo-ahlaki yönelimleri temsil etmektedir. Örneğin; öz korumayı harekete geçiren durumlar, diğer insanlara karşı çıkma veya onlardan geri çekilme şeklinde ortaya çıkabilir. Sosyal katılım-bağlılık ve hayal gücü ise sosyal etkileşim ile oyun arayışını veya başkalarının ihtiyaçlarını dikkate alma çabalarını uyandırabilir (Gleason, Narvaez, Cheng, Wang & Brooks, 2016).

Orjinal Ölçek; sosyal karşı koyma (10 madde), sosyal güvensizlik (4 madde), sosyal geri çekilme (10 madde), sosyal haz (9 madde), sosyal uyum (8 madde), sosyal düşünce (6 madde) ve sosyal hayal gücü (6 madde) olmak üzere yedi alt boyut ve 53 maddeden oluşmaktadır. Çocuk Sosyo Ahlaki Yönelim Ölçeği kullanılarak, öz koruma etiği (sosyal karşı koyma, sosyal güvensizlik, sosyal geri çekilme), sosyal katılım-bağlılık etiği (sosyal haz, sosyal uyum, sosyal düşünce) ve hayal etiği (sosyal hayal gücü) olmak üzere üç boyutta da puanların toplamı hesaplanarak değerlendirme yapılabilmektedir. Ayrıca hayal etiği puanları sosyal katılım-bağlılık etiği puanının toplamına eklenebilmektedir. Ölçekte, annelerden çocuklarının çevresiyle kurduğu sosyal etkileşimlerini düşünmeleri, gördükleri veya duyduklarına göre çocuklarının sosyal ortamlarda ölçekte ifade edilen davranışları ne kadar sıklıkta gösterdiklerini "Hiçbir zaman=1" ve "Günde birçok kez=6" arasında değişen likert tipi bir ölçekte derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçekte ters puanlanması gereken bir madde bulunmamaktadır. Öz koruma etiği alt boyutunda alınan yüksek puanlar düşük sosyo-ahlaki işlevsellik ile ilişkilidir. Sosyal katılım etiği ve hayal gücü etiği alt boyutlarında yüksek puanlar pozitif sosyo-ahlaki işlevsellik ile ilişkilidir. Orijinal Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre yedi faktörlü yapının çok iyi bir uyum gösterdiği (RMSEA=0.07, CFI=.986) ve tüm standartlaştırılmış faktör yüklerinin .40'tan yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; sosyal karşı koyma .92, sosyal güvensizlik .61, sosyal geri çekilme .91, sosyal haz .93, sosyal uyum .88, sosyal düşünce .84 ve sosyal hayal gücü .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama

kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışması okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık 665 çocuğun annesi ile gerçekleştirilmiştir (Özcan & Tezel Şahin, 2022). Gerçekleştirilen bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda öz koruma alt boyutuna ait ikinci madde, sosyal güvensizlik alt boyutuna ait on dördüncü madde, sosyal haz alt boyutuna ait otuz ikinci madde, sosyal uyum alt boyutuna ait otuz dokuz ve kırk birinci maddelerin standardize edilmiş faktör yüklerinin .30'dan daha küçük olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin maddelerinin her birinin faktör yüklerinin .30 ve üzerinde bir değerde olması gerektiği ifade edilmektedir (Seçer, 2015, s. 187). Bu nedenle ilgili beş madde ölçekten çıkarılarak analiz işlemi tekrar yapılmıştır. Yenilenen analiz sonunda ölçekte yer alan maddelerin standardize edilmiş faktör yüklerinin .46 ile .96 arasında değerler aldığı görülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen model uyum indeksleri; x^2/sd=2,95, RMSEA=.054, RMR=.045, GFI=.88, AGFI=.87, CFI=.91 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin faktör yapılarının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olup, sosyal karşı koyma alt boyutu için .87, sosyal güvensizlik alt boyutu için .76, sosyal geri çekilme alt boyutu için .87, sosyal haz alt boyutu için .90, sosyal uyum alt boyutu için .84, sosyal düşünce alt boyutu için .85, sosyal hayal gücü alt boyutu için .86 olarak bulunmuştur.

Çocuk Sosyo Ahlaki Yönelim Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması kapsamında gerçekleştirilen analiz işlemleri sonrasında ölçeğin; sosyal karşı koyma (9 madde), sosyal güvensizlik (3 madde), sosyal geri çekilme (10 madde), sosyal haz (8 madde), sosyal uyum (6 madde), sosyal düşünce (6 madde) ve sosyal hayal gücü (6 madde) olmak üzere yedi alt boyut ve 48 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçları Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nin Türk Kültürü için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu, 3-6 yaş aralığındaki çocukların sosyo-ahlaki yönelimlerinin belirlenmesinde kullanılabileceğini göstermektedir (Özcan & Tezel Şahin, 2022).

3.3.4. Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)

Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) 48-72 aylık çocukların öz düzenleme yeterliklerini belirleyebilmek için bu ölçeği geliştirmiştir. Tanrıbuyurdu ve Yıldız (2014) Ölçeği Türkçeye uyarlamışlardır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin orijinal ölçekte olduğu gibi Dikkat/Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu olmak üzere iki alt boyuttan

oluştuğu tespit edilmiştir. Cronbach alfa .83 olarak bulunmuştur. OÖDÖ'nün alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayıları ise Dikkat/Dürtü Kontrolü için .88 ve Olumlu Duygu alt boyutu için .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısının ise .86 olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak Türkiye'deki çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek ve çocukların dikkat, dürtü ve duygularını ölçmek için O ÖÖDÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Ölçek, uygulayıcı değerlendirme formu ve uygulayıcı rehberi olmak üzere iki bölümden meydana gelmektedir. Uygulayıcı rehberinde çocukların öz düzenlemeye yönelik becerilerini değerlendirebilmek için on görev bulunmaktadır. Dil üzerinde şekerleme tutma, şekerleme saklama ve oyuncak paketleme çocukların hazzı erteleme düzeylerini tespit etmek için kullanılmaktadır. Çocukların yürütücü kontrollerini belirlemek için kalem tıklatma, denge tahtası ve kule yapma görevleri uygulanmaktadır (Smith Donald vd., 2007). Ölçeğin uygulayıcı değerlendirme formunda uygulayıcı ile çocuk arasında gerçekleşen etkileşime dayanarak çocuğun dikkat düzeyi, duygu ve davranışları değerlendirilebilmektedir. Bu ölçme aracının Uygulayıcı Değerlendirme Formundaki maddeleri 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılır.

3.3.5. 5/6 Yaş Çocukları için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (ÇOPİO)

Okul öncesi dönemde 5/6 yaş grubundaki çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerinin ölçülebilmesi için Atan (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek çocuklarda psikolojik iyi oluşu farklı kavramsal yapıları birleştirerek ölçmeyi amaçlamaktadır. ÇOPİO Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için 544 anne ve 682 öğretmenden çocuklar hakkında veriler toplanmış ve elde edilen bu veriler ile açımlayıcı faktör analizi, güvenirlik analizleri ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise 108 anne, 407 baba ve 101 öğretmenden oluşan farklı bir örneklemden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçek 5'li likert tipindedir ve toplam 66 madde ve 9 alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95 bulunmuştur. Alt boyutlara göre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise Fiziksel Sağlık alt boyutu için .69, Düşük İçselleştirme alt boyutu için .86, Düşük Dışsallaştırma alt boyutu için .93, Öz Düzenleme alt boyutu için .81, Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik alt boyutu için .87, Bilişsel Yetkinlik alt boyutu için .89, Değer Davranışları alt boyutu için .84, Psikolojik Dayanıklılık alt boyutu için .89 ve Yaşam Doyumu alt boyutu için .92 olarak bulunmuştur. ÇOPİO'nun uyum indeksleri; $x^2/sd=2,00$, RMSEA=.040, RMR=.047, GFI=.83, AGFI=.82, CFI=.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten

minimum 66, maksimum 330 puan alınabilmektedir. Ölçekte ters puanlanan maddeler 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 ve 22 numaralı maddelerdir. Ölçeği anne, baba veya öğretmen doldurabilir. Ölçek toplam puan hesaplanarak veya tek tek alt boyutlar hesaplanarak ayrı ayrı puanlanabilir.

3.4. İyiliği Büyütmek Eğitim Programının (İYİ-BEP) Hazırlanması

Bu tez çalışması kapsamında okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik olarak çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanlarına ait kazanımların yer aldığı, okul öncesi etkinlik türlerinin tümünü içeren, İyiliği Büyütmek Eğitim Programı (İYİ-BEP) geliştirilmiştir. Eğitim Programı'nın amacı 60-72 aylık çocukların; sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini, insani ve toplumsal değerlerini ve karakter özelliklerini desteklemektir.

Eğitimin tarih boyunca var olan iki hedefinden biri dünyadaki tüm insanların akıllarını kullanabiliyor olmalarını; diğeri ise iyi bireyler olarak yetişmelerini sağlamak olmuştur (Lickona, 1999). Eğitim bu önemli görevini günümüzde de sürdürmekte ve tüm dünyadaki eğitim kurumları sadece gençleri akademik olarak eğitmek için değil, aynı zamanda sosyal değişim süreçlerine katkıda bulunabilecek sosyal, ahlaki ve kültürel değerleri vermek için de hayati bir rol oynamaktadır. Entelektüel eğitim ve bilgi aktarımı okulun ana rolü gibi görünse de çocukların ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkisi de son derece önemlidir ve ihmal edilmemelidir. Çocuklar ve gençler, karakterlerinin kapsamlı bir şekilde gelişimine ihtiyaç duyarlar. Eğitim kurumlarında ahlaki ve duygusal gelişim için istikrarlı ve tutarlı bir etkiye maruz bırakılmazlarsa, çevrelerindeki yetişkinler tarafından sağlanan unsurları ahlaki ve duygusal gelişimleri için model alırlar (Velea & Farca, 2013).

Değerler ve ahlak, modern toplumları oluşturan önemli manevi kaynaklardır (Beachum, McCray, Yawn & Obiakor, 2013). Bu nedenle tüm dünyada tarih boyunca ahlaki gelişim ve karakter oluşumu, okul temelli eğitimin en önemli hedefleri arasında kabul edilmiştir (Lee, 2002). Okul öncesi eğitim ise okul temelli eğitim sürecinin başlangıç noktasıdır ve okul öncesi dönem çocuğun karakterinin ve değerlerinin şekillendiği en önemli dönemlerden birisidir. Çünkü çocuğun bu dönemde elde edeceği kazanımların daha sonraki tüm hayatı üzerinde etkisini sürdürmeye devam ettiği belirtilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun karakterinin olumlu yönde gelişmesi sağlanarak, doğru bir karakter sahibi olması

büyük önem teşkil etmektedir. Çocuğun karakterinin olumlu yönde gelişmesinde önemli etkisi olan faktörlerden birisi de karakter ve değerler eğitimidir.

Öğrencilerin yeterlilikleri ve ahlaki motivasyonları karakter ve değerler eğitimi aracılığıyla artırılmaya çalışılır (Berkowitz & Hoppe, 2009, s. 132) ve bu eğitimde bireyi mutlu hale getirmek, değerleri davranış haline getirme, iyi yurttaş yetiştirme, bireye sosyal ve ahlaki konularda iyiyi kötüyü ayırt etmede yardımcı olma, öğrencilerin insan haklarına karşı duyarlı olması ve farklılıklara saygılı olması gibi amaçlanan birtakım hedefler bulunmaktadır (Edwards, 1996, s. 168). Okul öncesi eğitiminin amaçlarından bazıları da topluma uyum sağlama, doğayı ve diğer insanları sevme, duygularını ifade edebilme, akranları ile yakın ilişkiler kurabilme, nezaketli olma gibi olumlu davranışları çocuklara kazandırmaktır. Çocukların akranları ve diğer insanlarla olan ilişkileri ile yaşam becerileri arasında pozitif korelasyon olduğu belirtilmektedir (Priest, 2007). Olumlu erken deneyimlerin sonraki davranış ve düşünce süreçlerinin sağlıklı gelişimi için, gerekli temeli sağlayabileceği belirtilmektedir (Gunnar & Barr, 1998). Çocukların erken yıllardan itibaren okul öncesi eğitim kurumuna başladıkları göz önüne alındığında, diğer alanlarda olduğu gibi değerlerinde kazandırılmasında aileden sonra en etkin kurumun okul olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda okullarda uygulanan programlar değerler açısından önem kazanmaktadır. Değerlerin günlük yaşantının bir parçası haline getirilerek çocuğa kazandırabilmek için ona yönelik düzenleme ve uygulamaların yapılması gerekmektedir (Aral & Kadan, 2018). Çocuk bu dönemde tüm gelişim alanlarında çok hızlı ilerlemeler göstermesinin yanında, bilgiyi çok kolay bir şekilde alabileceği özel bir dönemde bulunmaktadır (Sapsağlam & Ömeroğlu, 2016; Symons & Clark, 2000). Bu dönemde öğrenme merakı ve motivasyonu üst düzeye çıkmaktadır. Bu dönemin özelliklerinden yararlanılarak çocuklarda birçok olumlu davranışla birlikte evrensel ve kültürel değerlerinde kazandırılabileceği belirtilmektedir (Dereli-İman, 2014; Yaka, Yalçın & Denizli, 2014).

Karakter, değer ve iyilik (nezaket) eğitimine yönelik alan yazında gerçekleştirilen uygulamalar incelendiğinde bazı araştırmacıların akademik çalışmaları için karakter eğitim programı hazırladıkları gözlenmektedir. Bazı özel okulların ise kendi imkânlarıyla karakter eğitim programı hazırlattıkları ancak bu programların kurumsal düzeyin ötesine geçemediği ifade edilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır. Bu programda değerlere yönelik kazanımlar çeşitli etkinliklerin içinde verilmekte olup evrensel ve kültürel değerlere ait tema ve konuların ayrıca

belirlenerek belirli bir sarmallık içerisinde yoğun bir şekilde uygulanması sınırlı olmaktadır. Bu program çocuğun merakının ve öğrenme motivasyonunun üst düzeyde olduğu erken çocukluk dönemi özelliklerinden yararlanılarak çocuklara kültürel ve evrensel değerlere ilişkin temaların belirli bir program ve sarmallık içerisinde okul öncesi etkinlik türlerinin tümünün kullanılarak gelişim alanlarına ait kazanımların verilebileceği özgün bir okul öncesi karakter, değer ve iyilik (nezaket) eğitim programına gereksinim olduğu düşüncesi ile ortaya çıkmıştır.

Birinci aşamada, eğitim programı hazırlanırken ilk olarak alan yazın kapsamlı bir şekilde taranmıştır. Tarama sonucunda "değer", "değerler eğitimi" "karakter eğitimi", "iyilik (nezaket) eğitimi" "değer teorileri" ve "değerlerin sınıflandırılması" ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir. İnsanlık tarihi boyunca bilim adamları ve araştırmacılar değerler kavramına birbirinden farklı çok sayıda tanımlamalar yapmışlardır. Değer konusundaki tanımlamalarda farklılıklar olduğu gibi değer teorileri, değer sınıflamasında da birbirinden farklı yaklaşımların olduğu göze çarpmaktadır. Değer kavramının soyut olması ve kültürlerarası farklılık tanımlardaki ve yorumlardaki farklılığın nedeni olarak gösterilebilir. Bireyin düşünme karar verme ve davranışları üzerinde etkili olan değer kavramıyla ilgili yapılan tanımlamaların bazıları şu şekildedir: Rokeach (1973) değerleri, yaşamımıza şekil veren, insanın temel davranışları üzerinde etkili olan inançlardır şeklinde tanımlarken, bazı araştırmacılar değerler için, toplumun arzuladığı, olmasını istediği kurallar ve ilkelerdir ifadesini kullanmıştır (Sagiv, 2002; Cooper, 2014). Schwartz (1994) ise değeri, insan veya toplum hayatına yön veren, sürekliliği olan ve ani değişiklikler göstermeyen ilkeler olarak tanımlarken, bazı eğitimciler değerleri, bir topluluk tarafından kabul edilen bir dizi fikir, norm ve amaç ya da bireyin topluluğa katılmak için geliştirdiği davranış kalıpları olarak tanımlamışlardır. (Cooper, 2014; Ryan & Bohlin, 1999; Titus, 1994). Alan yazında birbirinden farklı çok sayıda değer tanımı olsa da tanımlarda belli özelliklerin öne çıktığı görülmektedir. Schwartz (1992) değerler hakkında yapılan tanımlarda beş özelliğin öne çıktığını ifade etmektedir. Bunlar;

a) Değerler arzu edilen davranışlarla ilgilidir
b) Değerler hem seçimlerimize hem de davranışlarımıza rehberlik eder
c) Değerler aşılması gereken özel durumlardır,
d) Değerler inançlar veya kavramlardır,
e) Her değerin önem derecesi birbirinden farklıdır

Değer kavramı ile ilgili yapılan tanımlardaki çeşitlilik değer yaklaşımları ve sınıflamalarında da görülmektedir. Eğitim programı hazırlanırken alan yazında en çok kabul gören değer yaklaşımları ve sınıflandırmaları taranmıştır. Bu kapsamda Milton Rokeach Değer Yaklaşımı, Shalom Schwartz Değer Yaklaşımı, Eduard Spranger Değer Yaklaşımı, Clare W. Graves Değer Yaklaşımı, Geert Hofstede'nin Değer Yaklaşımı, Lynn R. Kahle'nin Değer Yaklaşımı, Gordon Allport, Vernon ve Lindzey Değer Yaklaşımı, İşlevsel Değer Kuramı, Gordon Nelson Değer Yaklaşımı ve Dilmaç ve Arıcak Değer Yaklaşımı detaylı olarak incelenmiştir. Belirtilen değer kuramı ve sınıflandırmaları dışında ulusal ve uluslararası çeşitli araştırmacıların (Eisinberg & Narwaez, 2020; Dilmaç, 2007; Gleason, Narvaez, Cheng, Wang & Brooks, 2016; Hoffman, 2001; Kohlberg & Hersh, 1977; Lee, 2002; Lickona, 1993; Narvaez, 2008, 2014, 2016; Narvaez & Gleason, 2013; Nucci & Narvaez, 2008; Piaget, 2015; Seçer, Sarı & Olcay, 2006; Smetana, 1981; Smetana, Jambon, & Ball, 2014; Turan & Ulusoy, 2019) etik, ahlak, değer, değerler eğitimi ve karakter eğitimi konularındaki yapmış olduğu çalışmalar da ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu çalışmalarda kazandırılması gereken değerler ile karakter özellikleri ve bu konuda sunulan öneriler dikkate alınmıştır.

Okul öncesi dönemde çocuklara arzu edilen değer, tutum ve davranışların kazandırılması amacıyla dünyada pek çok ülkede farklı isimlerle karakter ve değerler eğitimi programları uygulanmaktadır. Bu eğitim programlarının başlıca olanları; bireysel gelişim için Ahlaki Değerler Rehberi (AEGIS), Lions-Quest Programı, Açık Halka, City Montessori School, Kişilik Eğitim Müfredatı, Gerekli Zorunlu Proje (Project Esential), Çocuk Gelişimi Projesi, Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (Living Values Education Program) ve Zürafa (Giraffe) Programıdır. Bu çalışmada "İyiliği Büyütmek Eğitim Programı"nı hazırlarken dünyanın çeşitli yerlerinde uygulanmakta olan eğitim programları incelenmiştir. Söz konusu eğitim programlarında öne çıkan değerler, kullanılan öğretim yöntemleri ve materyaller analiz edilmiştir**.**

Unesco (2002) erken çocuklukta değerler eğitimi programında çocukların değerlere yönelik olarak eğitim alması ve değerleri keşfetmesi için çocuklara zaman ve eğitim olanağı sunulması gerektiğini belirtmektedir. Aynı raporda Unesco (2002) erken çocuklukta karakter ve değerler eğitiminde kazandırılması gereken yedi konuyu temel almıştır. Bunlar;

- Kendine ve diğer insanlara karşı saygı duyma, iş birliğini teşvik etme ve çatışma çözme becerileri,

- Doğaya saygı ve doğa sevgisi
- Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili uygulamalara yer verme, çocukların potansiyellerini artırarak çocuklar için gerekli olan evrensel değerlerin kabulünü sağlama,
- Farklılığı takdir etme, evrensel farkındalık ve çok kültürlü eğitim,
- Yaratıcı etkinlikler yoluyla çocuğun hayal gücünün harekete geçirilmesi,
- Televizyon, film, drama ve oyuncaklar gibi tasvirler yoluyla tahrik edilen kültürel şiddetin betimlenmesi,
- Çok kültürlü programlar kurarak çocukların çok dilli ve çok kültürlü gruplarla bir araya gelerek deneyim kazanmalarını sağlamak için bir köprü oluşturma.

Ulusal ve Uluslararası alan yazında konuya ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların kapsamlı bir şekilde incelenmesinin ardından yaklaşımların, görüşlerin, teorilerin buluştukları ortak noktalar ve vurguladıkları temalar dikkate alınarak "İyiliği Büyütmek Eğitim Programının" kuramsal temelleri ve felsefesi oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, hazırlanacak olan eğitim programının temel ilkeleri belirlenmiştir.

İyiliği Büyütmek Eğitim Programının temel ilkeleri;

- İyiliği Büyütmek Eğitim Programı bütünsel ve kapsayıcıdır. Çocukların sosyal-duygusal gelişimi başta olmak üzere dil, bilişsel ve psikomotor gelişimini de destekleyen, ayrıca etkinliklerin birbiriyle kaynaştırılarak gerçekleştirilmesine önem veren bütünleştirilmiş bir programdır.
- İyiliği Büyütmek Eğitim Programı 60-72 aylık çocukların karakter özelliklerini, insani ve toplumsal değerlerini, sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimini destekleyen etkinliklere önem veren bir programdır.
- Eğitim programı çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi prososyal davranışlarını ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir.
- Programda çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi, hayal güçleri, yaratıcı düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını ifade edebilme davranışları desteklenmektedir.
- Programdaki etkinlikler oyun temellidir. Çocukların programdaki kazanım ve göstergelere haz duyarak ulaşması hedeflenmektedir.

- Eğitim programındaki etkinlikler çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlayarak onlara öz denetim kazandıracak şekilde düzenlenmektedir.
- Eğitim programında çocukların sosyal duygusal gelişimlerini ve karakter özelliklerini desteklemek için belirlenen kazanım ve göstergelere eğitim süreci boyunca farklı etkinlikler içinde tekrar yer verilmiştir. Program bu niteliği ile sarmal bir özelliğe sahiptir.
- Gelişim alanlarının tümünün geliştirilmesini hedefleyen gelişimsel bir programdır.
- Çocukların plan yapmalarına, uygulamalarına, araştırmalarına, sorgulamalarına, tartışmalarına ve aktif katılımlarına olanak tanıyan çocuk merkezli bir programdır.
- Programda kültürel ve evrensel değerlere önem verilmektedir.
- Program ailenin ve okulun yakın çevresinin özelliklerini dikkate almaktadır.
- Programda soyut ve uzak kavramlar somutlaştırılarak verilmekte, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları ile bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.
- Her etkinliğin sonunda, çocuklarla birlikte etkinlikler değerlendirilerek, tartışılmaktadır.
- İyiliği Büyütmek Eğitim Programı sistematik bir şekilde ve uygulama takvimine bağlı kalınarak belirli bir sırada ilerlemektedir.

Üçüncü aşamada, eğitim programının temel ilkeleri belirlendikten sonra programda yer verilecek kazanım ve göstergeler için MEB (1994, 2002) Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki hedef ve hedef davranışlar; MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programındaki amaç ve kazanımlar ve MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programındaki kazanım ve göstergeler incelenmiştir. MEB (1994, 2002) Okul Öncesi Eğitim Programlarında davranışçı yaklaşıma, MEB (2006, 2013) okul öncesi eğitim programlarında ise yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ kuramına önem verildiği görülmüştür. Bununla birlikte MEB (2013) eğitim programında sosyal duygusal gelişime yönelik kazanım ve göstergelerin daha kapsamlı olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımlar İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın kazanımları olarak belirlenmiştir. Bu yönüyle İYİ-BEP'de MEB (2013) program modeli temel alınmıştır.

Dördüncü aşamada, eğitim programın temalarını belirlemek için ulusal ve uluslararası düzeyde karakter, değerler ve iyilik (nezaket) eğitimine yönelik olarak farklı isimler altında hazırlanmış olan karakter eğitim programları, değer teorileri ve sınıflandırmaları, değer ve

değerler eğitimi konusunda çalışmalar yapan araştırmacı ve kuruluşların değerler eğitiminde önem verdiği kültürel ve evrensel değerler incelenmiştir. İlgili literatürün incelenmesi sonucunda uluslararası literatürde öne çıkan değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

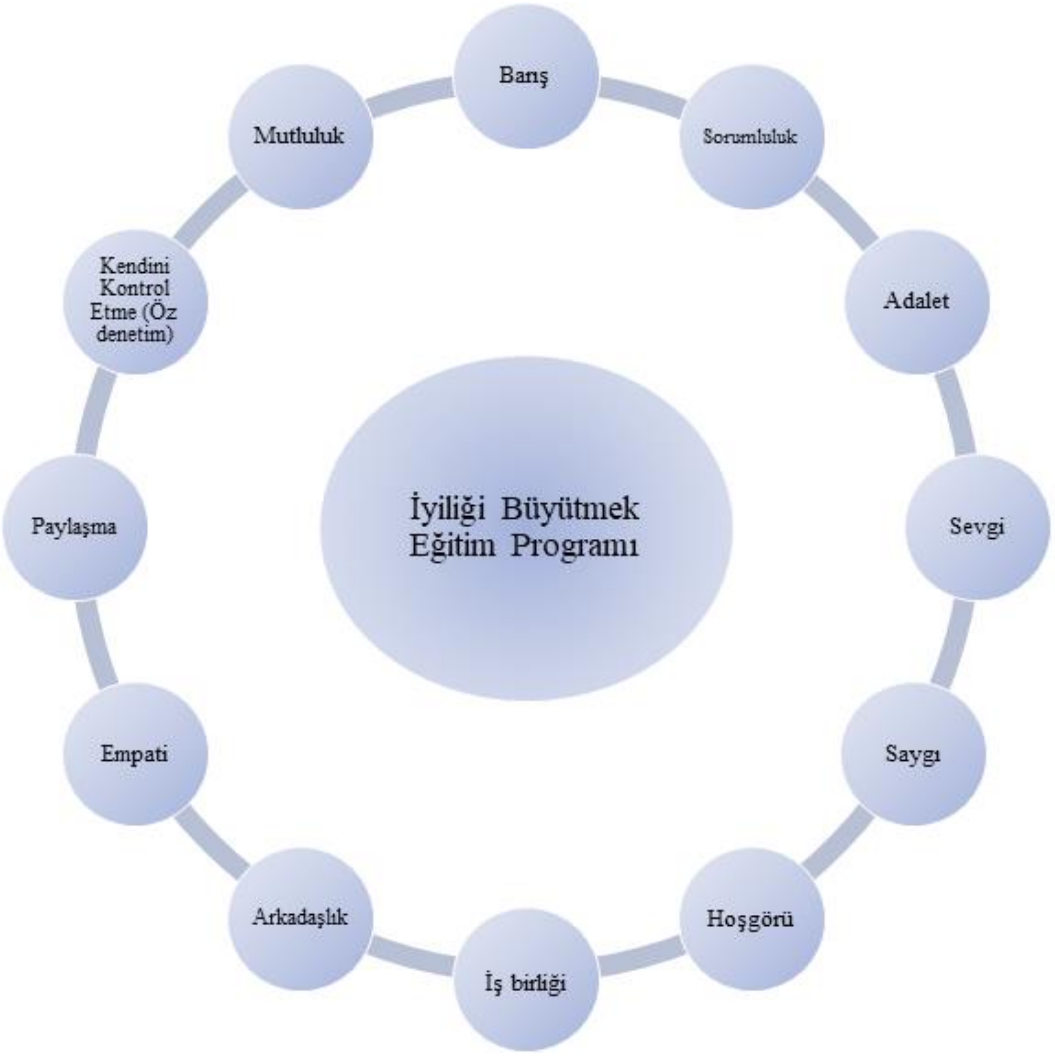
Tablo 3

Uluslararası Literatürde Değer Araştırmalarında Yer Alan Ortak Değerler

Schwartz Değer Araştırması (1992-1994)	Sosyal güç sahibi olmak, başarılı olmak, haz duymak, cesur olmak, bağımsızlık, yaratıcılık, barış, adalet, öz saygısı yüksek olmak, öz denetimli olmak, yardımseverlik, dürüst olmak, sorumluluklarını yerine getirmek, arkadaşlık, iyilik, sevgi, kibarlık
LVEP (Yaşayan Değerler Eğitimi Programı, UNICEF (1996)	İş birliği, barış, saygı, sevgi, özgürlük, mutluluk, alçakgönüllülük, sadelik, dayanışma, tolerans, dürüstlük, sorumluluk.
Rokeach Değer Araştırması (1973)	Barış, eşitlik, özgürlük, mutluluk, başarılı olma, gerçek dostluk, kendine saygı, dürüstlük, kendini kontrol etme, nezaket, sorumluluk sahibi olma, yardımseverlik, kendini kontrol etme,
Gordon Nelson Değer Teorisi (1974)	*Bireysel Değerler:* Seçim yapma, satın almak istediğimiz ürünler ve hobilerimiz gibi bireysel tercihlerimizle ilgilidir. *Grup Değerleri:* Aile, kulüp, politik grup gibi belirli bir grubun üyeleri tarafından benimsenen değerlerdir. *Sosyal Değerler:* Bireyin toplumda varlığını sürdürebilmesine yarayan eşitlik, adalet, saygı, farklılık, gibi değerlerdir (Naylor & Diem, 1987).
Thomas Lickona (1993)	Sorumluluk, saygı, hoşgörü, tedbirlilik, şefkat, iş birliği, cesaret, adalet, öz disiplin, dürüstlük, yardımseverlik.
Character Education Istitute (Kişilik Eğitim Müfredatı)	Adalet, yardımseverlik, dürüstlük, özgürlük, eşitlik, saygı, nezaket, onur, cömertlik, cesaret, inanç.

Ülkemizde de okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılabilecek değerlere ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Alpöge (2011) sevgi, saygı, sorumluluk, iş birliği, özdenetim, sabır, özsaygı gibi değerlerin okul öncesi dönemde bulunan çocuklara kazandırılabileceğini belirtmiştir. Balat, Beceren ve Özdemir (2011)'in yaptıkları çalışmada ebeveynler çocuklarının en çok sahip olmasını istediği değerleri; dürüstlük, sorumluluk, saygı, mutluluk, adalet, merhamet, iyi vatandaş olma ve barış olarak belirtmişlerdir. Sapsağlam ve Ömeroğlu (2016)'nun yapmış olduğu araştırmada ise öğretmenlerin etkinliklerde en sık yer verdikleri değerleri; sorumluluk, nezaket, saygı, yardımseverlik, sevgi, hoşgörü, arkadaşlık, iş birliği, özdenetim, dürüstlük olarak belirtmişlerdir. Dilmaç ve Arıcak (2012)'ın ortaya koyduğu Değerler Yaklaşımı'nda öne çıkan değerler; yardımseverlik, tevazu, nezaket, saygı, hoşgörü, eğitim, başarı, adalet, haz, özgürlük, cesaret, cömertlik, iç huzur, statü, adalet olarak belirlenmiştir. Aktepe (2019) ise aile içerisinde ve okulda çocuklara öğretilmesi gereken değerleri; sorumluluk, saygı, sevgi, adalet, mutluluk, dürüstlük, hoşgörü, iyilik, sadelik, özgürlük, estetik, birlik, öz saygı, iş birliği, paylaşma, barış, çalışkanlık, yardımseverlik, özdenetim, duyarlılık, özgüven, merhamet, azimli olmak, empati olarak sıralamıştır.

Ulusal ve Uluslararası literatürdeki değer teorileri ve gerçekleştirilen araştırmalarda yer alan değerler incelendiğinde adalet, sevgi, saygı, dürüstlük, hoşgörülü olma, iş birliği, sorumluluk, yardımseverlik, kendini kontrol etme gibi değerlerin öne çıktığı görülmektedir. İncelenen tüm kaynakların ışığında, İyiliği Büyütmek Eğitim Programında ele alınacak değerler belirlenmiştir. Bu değerler şekil 4'de gösterilmektedir.



Şekil 4. İyiliği Büyütmek Eğitim Programında (İYİ-BEP) ele alınan temalar.

Beşinci aşamada, özgün ve 21. yüzyıl becerilerine uygun, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılarak tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinlikler planlanmıştır. Etkinlikler planlanırken, İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın felsefesi, ilkeleri ve program kazanım ve göstergeleri göz önünde bulundurulmuştur. Ulusal ve uluslararası alanda gerçekleştirilen eğitim programları, bilimsel çalışmalar, okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan bilimsel nitelikli etkinlik kitapları, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı, konuya ilişkin dünyada yapılan etkinlik örnekleri konusunda da fikir sahibi olabilmek için ilgili internet siteleri incelenmiştir. Etkinlikler hazırlanırken, etkinliklerin özgün olmasına, çocukların etkinliklere aktif katılım sağlamasına, çocukların yaşına, gelişim düzeylerine ve bireysel farklılıklarına dikkat edilmiştir. Etkinliklerdeki aktif-pasif dengesi gözetilmiş bu anlamda aynı türdeki etkinliklerin üst üste gelmemesine özen gösterilmiştir.

Etkinlikler arasında bir geçiş etkinliği olmasına farklı etkinliklere yer verilmesine, etkinlikler arası geçişlerin bağlantılı olmasına önem verilmiştir. Eğitim programı için etkinlikler oluştururken Okul Öncesi Eğitim Programındaki Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri olmak üzere tüm okul öncesi eğitim etkinliklerine dengeli bir şekilde yer verilmeye çalışılmıştır.

İyiliği Büyütmek Eğitim Programı çocukların başta karakter özellikleri, sosyal ve duygusal gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarını destekleyen 24 özgün etkinlik ve öğrenme sürecinden meydana gelmiştir. Eğitim Programı'nda yer alan etkinlikler haftada iki gün olmak üzere 12 hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Etkinlikler, bütünleştirilmiş, bütünleştirilmiş ve tek bir etkinliğin birlikte uygulanması ve tek tek etkinliklerin art arda uygulanması şeklinde basitten karmaşığa doğru düzenlenmiştir. Eğitim Programı'ndaki tüm etkinliklerin formatı; etkinliğin ismi, tema, etkinlik çeşidi, kazanım ve göstergeler, materyaller, kavram ve sözcükler, öğrenme süreci ve değerlendirme sürecinden meydana gelmektedir.

Altıncı aşamada, geliştirilmiş olan İyiliği Büyütmek Eğitim Programı, 4 okul öncesi eğitim, 1 rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında olmak üzere 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nı oluşturan etkinlikleri değerlendirmeleri için uzmanlara yönelik olarak uzman değerlendirme formu hazırlanmış, etkinlikler ile birlikte bu form da uzmanlara gönderilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Uzman değerlendirme formu; eğitim programının amaca uygunluğunu, öğrenme sürecinin kazanım ve göstergelerle ilişkili olup olmadığını, materyallerin uygun ve ilgi çekici olup olmadığını, yönergelerin açık ve anlaşılır şekilde olup olmadığını, etkinliklerin çocukların aktif katılımına yönelik olup olmadığını, etkinlik sonunda değerlendirme sürecine yer verilip verilmediğini, kazandırılmak istenen değerler açısından uygun olup olmadığını değerlendirmek için uygun, uygun değil ve açıklama bölümlerinden oluşan bir formdur. Form da ayrıca uzmanların görüş ve önerilerini ayrıntılı olarak yazabilecekleri bir alan da mevcuttur. Uzmanların araştırmacı tarafından gönderilen programı incelemelerinin ve Uzman Değerlendirme Formunu doldurmalarının ardından gelen öneriler doğrultusunda etkinlikler sırasında kullanılacak olan bazı soru cümleleri değiştirilmiş (örneğin anne, baba veya kardeşlerinizle işbirliği olarak neler yapıyorsunuz? yerine evde hangi işlerde işbirliği yapıyorsunuz vb.), bazı etkinliklerde değişikliğe gidilmiş (örneğin Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bir alan gezisi yapmak yerine başka bir okuldaki arkadaşlarına kitap hediye etme etkinliği gerçekleştirilmiş), bazı etkinliklerde parkur etkinliklerinin yerine

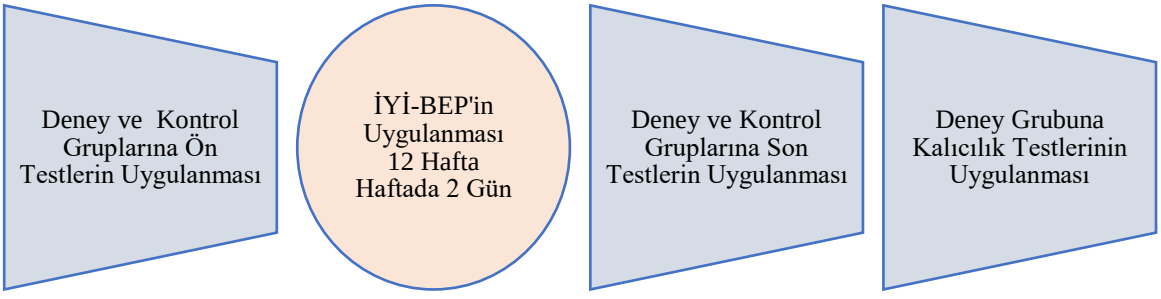
temaya uygun öykü konulmuş, öz denetime yönelik olarak gerçekleştirilen pasta yeme etkinliğinin daha öğrenci merkezli olması için bazı eklemeler yapılmış (örneğin şarkı ve tekerleme eklenmiş), Göçmen Kuş ve Ormanda Krallık Seçimi isimli öyküde geçen bazı ifadeler değiştirilmiş (örneğin gövdemde sana yer yok, hem sen benim palamutlarımı yer bitirirsin yerine, kusura bakma gövdemde sana yer yok çok üzgünüm, veya kaynamış tohum ifadesi yerine asla yeşermeyecek tohum vb.), bazı etkinlikler arası geçişlerdeki keskinliği azaltmak için geçiş etkinlikleri eklenmiş, anlatım bozuklukları giderilmiş, bazı etkinliklerin sonundaki değerlendirme bölümünde duyuşsal alana yönelik sorular artırılmış ve açık uçlu sorulara daha çok yer verilmiştir. Yapılan değişikliklerin ardından İyiliği Büyütmek Eğitim Programına son şekli verilmiştir.

Yedinci aşamada, eğitim programında yer alan etkinliklerde kullanılacak materyaller hazırlanmaya başlanmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukları bebeklikten itibaren gelişimsel olarak desteklemede eğitsel materyallerin önemli rolü bulunmaktadır (Oğuzkan & Avcı, 2004). Genel olarak tüm eğitim yaklaşımları ve öğrenme kuramları eğitimi ve öğrenmeyi desteklemek, öğretim sürecini zenginleştirmek, çoklu öğrenme olanakları sunmak, aktif katılımı sağlamak, öğrenmeyi kalıcı hale getirebilmek için eğitimde materyal kullanımının, somut uyaranların etkili koordine edilmesinin önemini vurgulamaktadır (Meriç, 2017, s. 40). Piaget, Bruner ve Vygotsky çocuğun bilişsel gelişiminde dışarıdan gelen uyarıcıların çok önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu uyarıcıların çoğunluğunu da çocuğun çevresindeki oyuncak materyaller oluşturmaktadır. Piaget'e göre çocuğun çevresindeki insan ve nesneler çoklu duyu deneyimleri oluşturarak bilişsel gelişimini destekler. Çocuk çevresinde bulunan uyarıcı materyallerle çevresini tanımakta ve anlamlandırmaktadır (Taylor, Bond & Woods, 2013). Öğretimde materyal seçiminde dikkat edilmesi gereken özelliklerin; öğretim hedefleri, öğrenci sayısı, fiziki koşullar, öğrencinin ve öğretmenin özellikleri olduğu belirtilmektedir (İzci, 2004, s.107). Materyalin çocuğun gelişim düzeyine ve hazır bulunuşluğuna uygun olması gerekmektedir. Materyallerin çocuğun yeteneği, başarı düzeyi ve ilgilerine ilişkin bilgilerine dayandırılması, materyallerin amacına uygun olarak kullanılması bakımından son derece önemlidir (Hollingsworth & Hoover, 1999, s.21). Materyallere ilişkin bu bilgiler göz önünde bulundurularak İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'ndaki etkinliklerde kullanılmak üzere etkinliklerin hedefiyle örtüşen materyaller kullanıma hazır hale getirilmiştir. Materyaller hazırlanırken güvenliği ve sağlığı tehdit eden unsurları barındırmamasına, çocukların gelişim düzeyine uygun, özgün, ergonomik, ilgi çekici, dayanıklı, küçük değişikliklerle farklı etkinliklerde ve açık alanlarda kullanılabilir

nitelikte olmasına ve çocukların yaratıcılıklarını desteklemek amacıyla yapılandırılabilir artık materyallerden oluşmasına dikkat edilmiştir. İyiliği Büyütmek Eğitim Programındaki etkinliklerde; ahşap çıtalar, çeşitli renklerde fon kartonu ve çöp poşetleri, rampa, plastik tuğlalar, şövale, farklı renk ve biçimlerde boncuk, düğme, deniz kabukları, balonlar, bilyeler, farklı özellikte boya, fırçalar ve kumaşlar (patiska, saten, pazen, pelüş), strafor, çeşitli kostümler, maske ve başlıklar, çeşitli büyüklükte kutular, emniyet ve ikaz bantları, kutudan yapılmış çeşitli maketler, resimli kartlar, dondurma çubukları, çeşitli renklerde pinpon topları, kuklalar, kullanılmış çeşitli dergiler, farklı özellikte kağıtlar (Grafon, kraft, mukavva, bristol, alüminyum folyo, kasap kağıdı, asetat, karbon,), zil, ebru teknesi ve malzemeleri (suda çözünmeyen boyalar, fırça, biz, spatula, öd, neft ve kağıt), mukavva, ritim araçları, pazen tahta, kum saati, sepet, hulahop, renkli şerit bantlar, çocuk sayısı kadar beyaz tişört, keçe, çeşitli renk kartları, bez torba, silikon, çeşitli renklerde ve uzunlukta ipler, mandallar ve artık materyaller (boncuk, bilye, düğme, kağıt bardak, pamuk, sünger, kağıt parçaları, strafor, kumaş parçaları, taş, kapak, mıknatıs, kavanoz, pet şişe, pipet, çubuk vb.) kullanılmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın amacı İyiliği Büyütmek Eğitim Programının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyo-ahlaki yönelimi, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç kapsamında ilk olarak deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön testlerin uygulanması, ardından deney grubundaki çocuklara eğitim programının uygulanması, sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocuklara son testlerin uygulanması ve son olarak deney grubundaki çocuklara kalıcılık testlerinin uygulanmasına ilişkin süreçler hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.



Şekil 5. Veri toplama süreci

3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması

Ön testlerin uygulaması 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde 27-30 Eylül 2021 tarihleri arasında yapılmıştır. Ön testler için okul yönetimi ile görüşülmüş ve sessiz bir oda belirlenmiştir. Araştırmacı hem çocuklarla tanışmak hem de kendisini çocuklara tanıtmak için deney ve kontrol grubunun sınıf öğretmenleri ile birlikte sınıflara gitmiştir. Daha sonra, deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklar tek tek görüşme odasına alınmış çocuklarla kısa bir sohbet gerçekleştirilmiş ardından çocuklara yapacakları testin yönergeleri okunmuştur. Görüşme odasında çocuklara Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan her bir çocuğa ölçme aracının uygulanması yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Çocukların ölçme aracında bulunan yönergeleri uygulama becerisi değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Ölçme aracındaki yönergelerin çocuklar tarafından tam olarak anlaşılamaması durumlarında sorular birkaç kez tekrarlanmıştır.

Bu araştırmada etkisine bakılacak olan Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği ve 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeğini ebeveynler dolduracağı için öncelikle deney grubu çocuklarının ebeveynleri ile bir toplantı yapılmıştır. Toplantıda araştırmanın amacı, programın içeriği, hangi günler ve ne kadar süre uygulanacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Ebeveynlerin konuya ilişkin soruları yanıtlanmıştır. Ebeveynlere eğitim programının yararlı olabilmesi için program süresince eğitim günlerinde çocuklarının okula devamlarının sağlanmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Daha sonra Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği ve 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin doldurulması ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Toplantı sonunda ebeveynlere ölçek formları ve demografik bilgi formları ön testlerin uygulanması bağlamında kapalı zarf içerisinde sunulmuştur. Ölçme araçları ebeveynlere doldurmaları için hafta başında verilmiş ve hafta sonunda toplanarak deney grubundaki her bir çocuğa ait olan toplamda dört form dosyalanmıştır.

Aynı hafta içinde farklı bir günde kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynleri ile bir toplantı yapılmıştır. Toplantıda kısaca araştırmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş, ardından Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği ve 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin doldurulması ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Toplantı sonunda ölçek formları ve demografik bilgi formları ön testlerin uygulanması bağlamında kapalı zarf içerisinde ebeveynlere sunulmuştur. Ölçme araçları ebeveynlere doldurmaları için haftanın ikinci günü

verilmiş ve hafta sonunda toplanarak kontrol grubundaki her bir çocuğa ait olan toplamda dört form dosyalanmış ve ön test aşaması tamamlanmıştır.

3.5.2. İyiliği Büyütmek Eğitim Programının (İYİ-BEP) Uygulanması

İyiliği Büyütmek Eğitim Programı (İYİ-BEP) haftada iki gün olmak üzere 12 hafta ve 24 oturumdan oluşan bir uygulama sürecidir. Eğitim programındaki etkinlikleri deney grubuna uygulamaya başlamadan önce 20-24 Eylül 2021 tarihleri arasında farklı bir anaokulunda etkinliklerin uygulanabilirliğini görmek adına programın ilk üç etkinliği pilot olarak uygulanmıştır. Eğitim Programının ilk etkinliğinin uygulanmasına 5 Ekim 2021 tarihinde başlanmıştır. Eğitim programı deney grubuna her hafta salı ve cuma günleri araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Program süresince uygulamanın her gününde eğitim ortamı düzenlemelerini araştırmacı ve öğretmen birlikte yapmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar normal eğitim programlarına devam etmiştir.

Eğitim programının ilk etkinliğinde araştırmacı, çocuklara kendisini tanıtmış, onlarla bir sohbet gerçekleştirmiş ve sohbetin içerisinde programın uygulama süreci hakkında çocuklara bazı açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmacı her uygulama gününde çocuklar okula gelmeden otuz dakika önce sınıfa giderek eğitim ortamını uygun hale getirmiştir. Bu bağlamda eğitim ortamı çocukların etkinliklere katılım göstermede herhangi bir problem yaşamayacakları, rahat hareket edebilecekleri ve kendilerini güven içerisinde hissedebilecekleri biçimde düzenlenmiştir. Araştırmacı her uygulama gününde etkinliklerde kullanılacak malzemeler, materyaller, teknolojik cihazlar ve araç-gereçleri sınıfa getirmiştir.

Araştırmacı çocukların dikkatini çekmek, merak uyandırmak ve gerekli olan motivasyonu elde etmek için etkinliklere bazen çocukların ilgisini çeken bir kostüm giyerek, bazen merak uyandıran bir materyal göstererek, bazen çocukları düşünmeye sevk eden bir soru sorarak, bazı zamanlarda ise sınıfı bambaşka bir ortama dönüştürerek başlamıştır. Örneğin Sevgi Ormanı isimli etkinlikte çocuklar gelmeden önce sınıf orman gibi düzenlenmiştir. Fon kartonu ve çeşitli malzemelerden ağaçlar yapılarak sınıfın farklı noktalarına konmuştur. Tavandan üzerinde yapraklar olan sarmaşıklar sarkıtılmış, zemine yapraklar ve ağaç kabukları atılmıştır. Sınıfın girişine iki sütunun üstüne yarım ay şeklinde bir karton yapıştırılmış ve üzerine de “Sevgi Ormanı” yazılmıştır. Araştırmacı Sevgi Ormanının girişinde çocukları ağaç kostümüyle karşılamıştır. Öğrenme sürecinde yönergelerin çocuk açısından açık ve anlaşılır olmasına, çocukların etkinliklere aktif katılım sağlamasına,

kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri için çocukların teşvik edilmesine, sorumluluk almalarına ve tüm çocukların etkinliklere katılımının sağlanmasına özen gösterilmiştir. Eğitim programındaki etkinlikler uygulanırken, Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri gibi etkinlik çeşitlerinden yararlanılmıştır. Havanın güzel olduğu günlerde uygun olan etkinlikler özellikle de parkur oyunları anaokulunun bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Eğitim programının uygulama sürecinde etkinliklerle ilgili fotoğraf çekimleri yapılmıştır. Deney grubunda uygulanan İyiliği Büyütmek Eğitim Programının etkinliklerine ilişkin uygulama süreci Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

İyiliği Büyütmek Eğitim Programı (İYİ-BEP) Uygulama Süreci

İYİ-BEP	Etkinlik No	Tema	Etkinlik Adı	Etkinlik Türü
1. Hafta	Etkinlik 1	İş birliği	Birlikten Kuvvet Doğar	Oyun, Sanat, Matematik, Drama
	Etkinlik 2	Barış	Dünya Barış Çocukları	Türkçe, Oyun, Sanat, Müzik
2. Hafta	Etkinlik 3	Sevgi	Sevgi Makinesi	Türkçe, Sanat, Oyun, Drama
	Etkinlik 4	Arkadaşlık	Arkadaşlık Bağları	Sanat, Oyun-Matematik, Müzik-Drama
3. Hafta	Etkinlik 5	Adalet	Eşitlik Ormanı	Türkçe-Oku.Yaz.Haz., Oyun, Hareket
	Etkinlik 6	Paylaşma	Hayat Paylaştıkça Kolaylaşır	Türkçe-Drama, Oyun, Sanat
4. Hafta	Etkinlik 7	Saygı/Farklılıklara Saygı	Farklı Olmak	Türkçe, Oyun-Drama
	Etkinlik 8	Sorumluluk	Küçük Sorumlu Yürekler	Türkçe, Oyun, Sanat
5. Hafta	Etkinlik 9	Özdenetim (Kendini Kontrol)	Kaplumbağanın Yolculuğu	Türkçe-Oyun, Hareket
	Etkinlik 10	Mutluluk	Ormandaki Seçim	Türkçe, Oyun, Okuma Yazmaya Hazırlık
6. Hafta	Etkinlik 11	Hoşgörü	Hoşgörü Balonları	Türkçe-Drama, Oyun
	Etkinlik 12	Empati	Duygu Parkuru	Türkçe-Oyun-Matematik, Müzik
7. Hafta	Etkinlik 13	İş birliği	Renklerin Birlikteliği	Müzik, Sanat, Oyun
	Etkinlik 14	Barış	Mutlu Olmak İsteyen Kukla	Türkçe, Sanat, Oyun
8. Hafta	Etkinlik 15	Saygı	Saygı Çemberi	Türkçe-Drama, Oyun-Matematik
	Etkinlik 16	Sevgi	Sevgi Ormanı	Türkçe-Drama, Müzik
9. Hafta	Etkinlik 17	Paylaşma	Paylaşmak Güzel	Türkçe-Drama, Sanat, Müzik
	Etkinlik 18	Arkadaşlık	Arkadaşlarım Var Problem Yok	Türkçe-Oku.Yaz.Haz., Oyun, Matematik
10. Hafta	Etkinlik 19	Sorumluluk	Sorumluyum Mutluyum	Türkçe, Fen, Oyun
	Etkinlik 20	Mutluluk	Mutluluk Paylaşıldıkça Çoğalır	Oku.Yaz.Haz.-Drama,Oyun, Alan Gezisi
11. Hafta	Etkinlik 21	Empati	Duygu Çarkı	Sanat, Oyun, Müzik
	Etkinlik 22	Özdenetim (Kendini Kontrol)	Kendimi Kontrol Edebiliyorum	Oyun, Hareket
12. Hafta	Etkinlik 23	Adalet	Adil Bir Oyun	Türkçe-Oyun, Fen
	Etkinlik 24	Hoşgörü	Farklılığımız Arttıkça Çoğalırız	Türkçe-Oku. Yaz. Haz. Oyun, Sanat

Tablo 4'de uygulanma haftaları, etkinlik sıralamaları, temaları, etkinlik isimleri ve etkinlik türleri verilen İyiliği Büyütmek Eğitim Programı (İYİ-BEP) araştırmacı tarafından deney grubuna haftanın iki günü on iki hafta süresince uygulanmıştır. Haftanın geriye kalan üç gününde ise sınıf öğretmeni MEB'in Okul Öncesi Eğitim Programı'nı (2013) uygulamıştır. 24 Aralık 2021 tarihinde eğitim programının son etkinliği yapılarak uygulama aşaması tamamlanmıştır.

3.5.3. Son Testlerin Uygulanması

İyiliği Büyütmek Eğitim Programının uygulama sürecinin tamamlanmasından sonra 27 Aralık-31 Aralık 2021 tarihleri arasında, deney ve kontrol grubundaki çocuklara son testler uygulanmıştır. Araştırmanın ön testinde olduğu gibi Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği okulun sessiz bir odasında araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmıştır. Çocuklar tek tek görüşme odasına alınmış ve ölçeğin yönergeleri okunmuştur. Ölçme aracının uygulanması aşamasında her çocuk için yaklaşık olarak 15-20 dakika zaman ayrılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların hepsinin ölçme aracında bulunan yönergeleri uygulama becerisi değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği ve 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeğini ebeveynler dolduracağı için deney ve kontrol grubu öğretmenleri aracılığıyla ölçek formları ebeveynlere gönderilmiştir. Ölçek formları ebeveynlerden haftanın son gününde alınmış, deney ve kontrol grubuna ait formlar ayrı ayrı kapalı zarflara konularak son test aşaması tamamlanmıştır.

3.5.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması

İyiliği Büyütmek Eğitim Programının çocuklar üzerindeki etkisinin kalıcı olup olmadığını belirlemek için son testlerin uygulanmasından üç hafta sonra 17-21 Ocak 2022 tarihleri arasında sadece deney grubundaki çocuklar için son testte uygulanan ölçme araçları tekrar doldurulmuştur. Araştırmanın ön test ve son testinde olduğu gibi Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği okulun sessiz bir odasında araştırmacı tarafından deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Çocuklar tek tek görüşme odasına alınmış ve ölçeğin yönergeleri okunmuştur. Ölçme aracının uygulanması aşamasında her çocuk için yaklaşık olarak 15-20 dakika zaman ayrılmıştır. Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların hepsinin ölçme aracında bulunan yönergeleri uygulama becerisi değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği ve 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeğini

ebeveynler dolduracağı için deney grubu öğretmeni aracılığıyla ölçek formları ebeveynlere gönderilmiştir. Ölçek formları ebeveynlerden haftanın son gününde alınmış ve deney grubuna ait formlar kapalı zarfa konularak kalıcılık test aşaması ile birlikte veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5.5. Araştırmada Dikkat Edilen Etik İlkeler

Bu araştırmada gerekli olan yasal izinler alınmış, bilgilendirmeler yapılmış katılımcıları ve çalışmayı koruyacak noktalara ve etik ilkelere dikkat edilmiştir. Araştırma öncesinde ilk olarak Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan etik izin alınmıştır (EK 1). Etik iznin ardından Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak araştırmanın çalışma grubu ölçütlerine uygun olan okullar belirlenmiş ve araştırma izni alınmıştır (EK 2). Araştırma izninin alınmasıyla birlikte Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Pamukkale ilçesindeki uygulama yapılacak resmi anaokulunun yönetimi ve öğretmenler ile yüz yüze görüşülerek tanışılmış, çalışmanın içeriğine ilişkin detaylı bilgiler verilmiş, deney ve kontrol grubu sınıfları belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu sınıflarının öğretmenleri ile bir görüşme yapılmış, araştırmanın amacı, eğitim programının içeriği, etkinlikler, materyaller, programın ne kadar süre uygulanacağı, veri toplama araçları gibi konularda genel bir bilgi paylaşımı yapılmıştır. Ardından deney ve kontrol grubundaki çocukların aileleri ile bilgilendirme toplantısı yapılarak çalışma ile ilgili kapsamlı bir açıklama yapılmış ve katılımda gönüllülük ilkesine istinaden ailelerden aydınlatılmış veli onam formu alınmıştır (EK 3). Bu yönüyle araştırmada Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'nda (KVKK, 2016) ifade edilen hususlara dikkat edilmiştir. Kayıtların tamamıyla gizli tutulacağı ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirileceği, araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacağı da beyan edilmiştir. Çalışmaya katılan ebeveyn ve çocukların isimleri Araştırmanın yazım sürecinde kodlanarak belirtilmiştir (Örn. A1; B2).

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden aldıkları ön-test, son-test ve kalıcılık/izleme testi puanları her çocuk için ayrı olacak şekilde araştırmacı tarafından kodlanmış ve veriler SPSS programına yüklenmiştir. Eksik ve hatalı veri girişi olup olmadığı kontrol edildikten sonra her bir ölçek için alt boyut ve toplam puan

hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayısı, sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölündüğünde çıkan sonuç "-1,50 ile +1,50" arasında bir değer ise dağılımın normal olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Shapiro-Wilk normallik testinde ise puanların dağılımının normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği biçiminde ortaya atılan hipotez test edilmektedir. Test sonucunda hesaplanan p değerinin α=.05'den büyük çıkması puanların normal dağılım gösterdiğinin kanıtı olarak gösterilmektedir (Mertler & Vannatta, 2005). Normallik testi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Araştırmada Kullanılan Ölçek Verilerine İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Ölçüm	Gruplar	N	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk	P
ÇOCUK SOSYO-AHLAKİ YÖNELİM ÖLÇEĞİ	Öz Koruma Etiği	Ön test	Deney	17	,550	-1,904	,845	,037
			Kontrol	17	-,021	-1,688	,839	,033
		Son test	Deney	17	1,003	1,689	,761	,000
			Kontrol	17	,494	,291	,823	,006
		Kalıcılık Testi	Deney	17	1,475	2,198	,840	,008
	Sosyal Katılım-Bağlılık Etiği	Ön test	Deney	17	-181	2,308	,812	,019
			Kontrol	17	-,342	-1,651	,890	,046
		Son test	Deney	17	-2,008	3,935	,754	,001
			Kontrol	17	-1,387	2,239	,877	,028
		Kalıcılık Testi	Deney	17	-,193	,768	,786	,005
	Hayal Etiği	Ön test	Deney	17	-,349	-1,662	,875	,026
			Kontrol	17	-,320	-1,294	-,913	,114
		Son test	Deney	17	-1,425	1,598	,838	,007
			Kontrol	17	-,551	1,503	,751	,001
		Kalıcılık Testi	Deney	17	-1,358	2,883	,833	,006
ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ	Ölçeğin Toplam Puanı	Ön test	Deney	17	-,419	-1,712	,898	,012
			Kontrol	17	,073	-,737	,971	,832
		Son test	Deney	17	-2,494	7,293	,706	,000
			Kontrol	17	-1,193	2,647	,919	,141
		Kalıcılık Testi	Deney	17	,205	1,618	,918	,039
5-6 YAŞ PSK. İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ	Ölçeğin Toplam Puanı	Ön test	Deney	17	,452	-2,104	,808	,000
			Kontrol	17	-,950	3,016	,921	,153
		Son test	Deney	17	-,041	-2,322	,864	,004
			Kontrol	17	-1,306	1,566	,887	,041
		Kalıcılık Testi	Deney	17	-,237	-,1116	,796	,000

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm çocukların ön test, son test ve/veya kalıcılık test puanlarından en az birinin normal dağılımdan aşırı sapma gösterdiği görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocuklar için ayrı ayrı hesaplamalar yapıldığında puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca analiz işlemlerinde parametrik testlerin kullanılabilmesi için örneklem büyüklüğünün 30'dan az olmaması gerektiği belirtilmektedir (Kul, 2014). Benzer şekilde Büyüköztürk (2016) dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı ileri sürebilmek için öngörülen örneklem büyüklüğünün genellikle 30 ve daha büyük olarak gösterildiğini ifade etmektedir. Bu görüşlerle paralel olarak Turanlı ve Güriş (2015) örneklem büyüklüğünün 30'dan daha az olduğu durumlarda parametrik olmayan analizlerin kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır (s. 546). Bu çalışmada deney ve kontrol grubunda 30'dan daha az çocuk olduğundan (Deney grubu=17, kontrol grubu=17) ve yapılan normallik testlerinde verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı analiz işlemlerinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U, Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Friedman Testleri kullanılmıştır. Bu bağlamda, İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın çocukların sosyo-ahlaki yönelimi, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisini saptamak için aşağıdaki istatistik testlere yer verilmiştir:

- Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve 5-6 Yaş Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve 5-6 Yaş Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve 5-6 Yaş Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.
- Deney grubunu oluşturan çocukların "Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve 5-6 Yaş Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırmasında Friedman Testi kullanılmıştır.

Araştırmada, istatistiki testlerin anlamlılık düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan p olasılık değeri "0,05" olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, İyiliği Büyütmek Eğitim Programının (İYİ-BEP) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyo-ahlaki yönelimi, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisini incelemek amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularına yer verilmektedir. Araştırmanın bulguları aşağıdaki başlıklar şeklinde verilmiştir.

- İyiliği Büyütmek Eğitim Programının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyo-ahlaki yönelimine etkisine ilişkin bulgulara Tablo 6-11,
- İyiliği Büyütmek Eğitim Programının okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerine etkisine ilişkin bulgulara Tablo 12-17,
- İyiliği Büyütmek Eğitim Programının okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisine ilişkin bulgulara Tablo 18-23 arasında yer verilmiştir.

4.1. İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın (İYİ-BEP) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelimine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İyiliği Büyütmek Eğitim Programı için uygulamaya geçmeden önce deney ve kontrol gruplarının sosyo-ahlaki yönelimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği Ön Test Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	ÇOSAYÖ Altboyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öz Koruma Etiği	Sosyal Karşı Koyma	Deney	17	20,53	349,00	93,00	,075
		Kontrol	17	14,47	246,00		
	Sosyal Güvensizlik	Deney	17	18,94	322,00	120,00	,375
		Kontrol	17	16,06	273,00		
	Sosyal Geri Çekilme	Deney	17	19,18	326,00	116,00	,324
		Kontrol	17	15,82	269,00		
Sosyal Katılım-Bağlılık Etiği	Sosyal Haz	Deney	17	16,85	286,50	133,50	,700
		Kontrol	17	18,15	308,50		
	Sosyal Uyum	Deney	17	15,73	293,50	98,50	,104
		Kontrol	17	20,68	351,50		
	Sosyal Düşünce	Deney	17	15,70	269,00	95,00	,080
		Kontrol	17	20,94	356,00		
Hayal Etiği	Sosyal Hayal Gücü	Deney	17	16,32	277,50	124,50	,489
		Kontrol	17	18,68	317,50		
	Öz Koruma Etiği	Deney	17	19,76	336,00	106,00	,184
		Kontrol	17	15,24	259,00		
	Sosyal Katıl.-Bağ. Etiği	Deney	17	15,60	258,50	92,00	,073
		Kontrol	17	20,68	351,50		
	Hayal Etiği	Deney	17	16,32	277,50	124,50	,489
		Kontrol	17	18,68	317,50		

*P<0,05

Tablo 6 incelendiğinde yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nin; sosyal karşı koyma (U=93,00; p=0,075; p>0,05), sosyal güvensizlik (U=120,00; p=0,375; p>0,05), sosyal geri çekilme (U=116,00; p=0,324; p>0,05), sosyal haz (U=133,50; p=0,700; p>0,05), sosyal uyum (U=98,50; p=0,104; p>0,05), sosyal düşünce (U=95,00; p=0,080; p>0,05) ve sosyal hayal gücü (U=124,50; p=0,489; p>0,05) alt boyutlarından aldıkları ön test puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. ÇOSAYÖ'nün alt boyutlarının toplamından oluşan öz koruma etiği (U=106,00; p=0,184; p>0,05), sosyal katılım-bağlılık etiği (U=92,00; p=0,73; p>0,05) ve hayal etiği (U=124,50; p=0,489; p>0,05) boyutlarından aldıkları ön test puan ortalamaları arasında da istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgulardan, deney ve kontrol gruplarının eğitim programının uygulanması öncesinde birbirlerine denk oldukları sonucu çıkarılabilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nden aldıkları son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Mann Whitney U Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	ÇOSAYÖ Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öz Koruma Etiği	Sosyal Karşı Koyma	Deney	17	13,65	232,00	79,00	,024*
		Kontrol	17	21,35	363,00		
	Sosyal Güvensizlik	Deney	17	14,24	242,00	89,00	,040*
		Kontrol	17	20,76	353,00		
	Sosyal Geri Çekilme	Deney	17	13,44	228,50	75,50	,016*
		Kontrol	17	21,56	366,50		
Sosyal Katılım-Bağlılık Etiği	Sosyal Haz	Deney	17	21,35	363,00	79,00	,022*
		Kontrol	17	13,65	232,00		
	Sosyal Uyum	Deney	17	20,82	354,00	88,00	,045*
		Kontrol	17	14,18	241,00		
	Sosyal Düşünce	Deney	17	21,32	362,50	79,50	,024*
		Kontrol	17	13,68	232,50		
Hayal Etiği	Sosyal Hayal Gücü	Deney	17	22,82	388,00	54,00	,002*
		Kontrol	17	12,18	207,00		
	Öz Koruma Etiği	Deney	17	12,62	214,50	61,50	,004*
		Kontrol	17	22,38	380,50		
	Sosyal Katılım Etiği	Deney	17	22,15	376,50	65,50	,006*
		Kontrol	17	12,85	218,50		
	Hayal Etiği	Deney	17	22,82	388,00	54,00	,002*
		Kontrol	17	12,18	207,00		

*P<0,05

Tablo 7'deki analiz sonuçları deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nin; sosyal karşı koyma (U=79,00; p=0,24; p<0,05), sosyal güvensizlik (U=89,00; p=0,40; p<0,05), sosyal geri çekilme (U=75,50; p=0,16; p<0,05), sosyal haz (U=79,00; p=0,22; p<0,05), sosyal uyum (U=88,00; p=0,45; p<0,05), sosyal düşünce (U=79,50; p=0,24; p<0,05) ve sosyal hayal gücü (U=54,00; p=0,002; p<0,05) alt boyutlarından aldıkları son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları benzer şekilde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇOSAYÖ'nün alt boyutlarının toplamından oluşan öz koruma etiği (U=61,50; p=0,004; p<0,05), sosyal katılım-bağlılık etiği (U=65,50; p=0,006; p<0,05) ve hayal etiği (U=54,00; p=0,002; p<0,05) alt ölçeklerinden aldıkları son test puanları arasında da istatiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Sıra ortalamaları dikkate

alındığında İyiliği Büyütmek Eğitim Programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre öz koruma etiği puanlarının daha düşük, sosyal katılım etiği ve sosyal hayal gücü etiği puanlarının ise daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular ışığında, İyiliği Büyütmek Eğitim Programının çocukların sosyo-ahlaki yönelimlerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nden aldıkları puanlara ait ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	ÇOSAYÖ Alt Boyutlar	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Öz Koruma Etiği	Sosyal Karşı Koyma	Negatif Sıra	7	8,57	60,00	-0,47	0,635
		Pozitif Sıra	7	6,43	45,00		
		Eşit	3				
		Toplam	17				
	Sosyal Güvensizlik	Negatif Sıra	5	9,00	45,00	-1,09	0,275
		Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
		Eşit	6				
		Toplam	17				
	Sosyal Geri Çekilme	Negatif Sıra	7	10,50	73,50	-0,76	0,442
		Pozitif Sıra	8	5,81	46,50		
		Eşit	2				
		Toplam	17				
Sosyal Katılım-Bağlılık Etiği	Sosyal Haz	Negatif Sıra	9	8,56	77,00	-1,54	0,123
		Pozitif Sıra	5	5,60	28,00		
		Eşit	3				
		Toplam	17				
	Sosyal Uyum	Negatif Sıra	8	5,44	43,50	-2,50	0,012*
		Pozitif Sıra	1	1,50	1,50		
		Eşit	8				
		Toplam	17				
	Sosyal Düşünce	Negatif Sıra	10	6,60	66,00	-1,43	0,151
		Pozitif Sıra	3	8,33	25,00		
		Eşit	4				
		Toplam	17				
Hayal Etiği	Sosyal Hayal Gücü	Negatif Sıra	11	10,50	115,50	-1,85	0,064
		Pozitif Sıra	6	6,25	37,50		
		Eşit	0				
		Toplam	17				
	Öz Koruma Etiği	Negatif Sıra	9	8,06	72,50	-0,71	0,477
		Pozitif Sıra	6	7,92	47,50		
		Eşit	2				
		Toplam	17				
	Sosyal Katılım-Bağlılık Etiği	Negatif Sıra	12	7,29	87,50	-1,56	0,117
		Pozitif Sıra	3	10,83	32,50		
		Eşit	2				
		Toplam	17				
	Hayal Etiği	Negatif Sıra	11	10,50	115,50	-1,85	0,064
		Pozitif Sıra	6	6,25	37,50		
		Eşit	0				
		Toplam	17				

*P<0,05

Tablo 8'deki analiz sonuçları kontrol grubunda yer alan çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nin sosyal karşı koyma (Z=-0,47; p=0,635; p>0,05), sosyal güvensizlik (Z=-1,09; p=0,275; p>0,05), sosyal geri çekilme (Z=-0,76; p=0,442; p>0,05), sosyal haz (Z=-1,54; p=0,123; p>0,05), sosyal düşünce (Z=-1,43; p=0,151; p>0,05) ve sosyal hayal gücü (Z=-1,85; p=0,064; p>0,05) alt boyutlarından aldıkları son test-ön test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Sosyal uyum alt boyutunda ise son test-ön test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir (Z=-2,50; p=0,012; p<0,05). Sosyal uyum alt boyutunda alınan puanlar, çocukların 8'inin ön test puanına göre son test puanının azaldığını; 1'inin ön test puanına göre son test puanının arttığını; 8'inin ise ön test puanı ile son test puanı arasında herhangi bir değişiklik olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar sosyal uyum alt boyutunda oluşan farkın pozitif yönde değil negatif yönde olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları benzer şekilde ÇOSAYÖ'nün alt boyutlarının toplamından oluşan öz koruma etiği (Z=-0,71; p=0,477; p>0,05), sosyal katılım-bağlılık etiği (Z=-1,56; p=0,117; p>0,05) ve hayal etiği (Z=-1,85; p=0,064; p>0,05) son test-ön test puanları arasında da istatiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunda yer alan çocukların ÇOSAYÖ'den aldıkları ön test-son test puanlarında anlamlı bir farkın olmadığı ifade edilebilir.

Deney grubunda yer alan çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nin ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Deney Grubundaki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi					
	ÇOSAYÖ Alt Boyutlar	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Öz Koruma Etiği	Sosyal Karşı Koyma	Negatif Sıra	13	9,08	118,00	-2,58	0,010*
		Pozitif Sıra	3	4,33	18,00		
		Eşit	1				
		Toplam	17				
	Sosyal Güvensizlik	Negatif Sıra	12	8,00	96,00	-2,74	0,06*
		Pozitif Sıra	2	4,50	9,00		
		Eşit	3				
		Toplam	17				
	Sosyal Geri Çekilme	Negatif Sıra	13	9,08	118,00	-2,58	0,010*
		Pozitif Sıra	3	6,00	18,00		
		Eşit	1				
		Toplam	17				
Sosyal Katılım-Bağlılık Etiği	Sosyal Haz	Negatif Sıra	3	5,50	16,50	-2,47	0,013*
		Pozitif Sıra	12	8,62	103,50		
		Eşit	2				
		Toplam	17				
	Sosyal Uyum	Negatif Sıra	4	6,25	25,00	-2,22	0,026*
		Pozitif Sıra	12	9,25	111,00		
		Eşit	1				
		Toplam	17				
	Sosyal Düşünce	Negatif Sıra	3	6,50	19,50	-2,51	0,012*
		Pozitif Sıra	13	8,96	116,50		
		Eşit	1				
		Toplam	17				
Hayal Etiği	Sosyal Hayal Gücü	Negatif Sıra	5	6,60	33,00	-2,06	0,039*
		Pozitif Sıra	12	10,00	120,00		
		Eşit	0				
		Toplam	17				
	Öz Koruma Etiği Toplam	Negatif Sıra	16	9,47	151,50	-3,55	0,001*
		Pozitif Sıra	1	1,50	1,50		
		Eşit	0				
		Toplam	17				
	Sosyal Katılım-Bağlılık Etiği Toplam	Negatif Sıra	2	6,75	13,50	-2,82	0,005*
		Pozitif Sıra	14	8,75	122,50		
		Eşit	1				
		Toplam	17				
	Hayal Etiği Toplam	Negatif Sıra	5	6,60	33,00	-2,06	0,039*
		Pozitif Sıra	12	10,00	120,00		
		Eşit	0				
		Toplam	17				

*P<0,05

Tablo 9'daki analiz sonuçları deney grubunda yer alan çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nin sosyal karşı koyma (Z=-2,58; p=0,010; p<0,05), sosyal güvensizlik (Z=-2,74; p=0,006; p<0,05), sosyal geri çekilme (Z=-2,58; p=0,010; p<0,05), sosyal haz (Z=-2,47; p=0,013; p<0,05), sosyal uyum (Z=-2,22; p=0,026; p<0,05), sosyal düşünce (Z=-2,51; p=0,012; p<0,05) ve sosyal hayal gücü (Z=-2,06; p=0,039; p<0,05) alt boyutlarından aldıkları ön test-son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları benzer şekilde ÇOSAYÖ'nün alt boyutlarının toplamından oluşan öz koruma etiği (Z=-3,55; p=0,001; p<0,05), sosyal katılım-bağlılık etiği (Z=-2,82;

p=0,005; p<0,05) ve hayal etiği (Z=-2,06; p=0,039; p<0,05) ön test-son test puanları arasında da istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İyiliği Büyütmek Eğitim Programının çocukların sosyo-ahlaki yönelimlerini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırmasına ilişkin Friedman Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubundaki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği Ön Test-Son Test -Kalıcılık Testi Puanlarına göre Friedman Testi Sonuçları

	ÇOSAYÖ Alt Boyutlar	Ölçüm	N	Ss	Sıra Ortalaması	X²	P
Öz Koruma Etiği	Sosyal Karşı Koyma	Ön test	17	6,69	2,56	8,46	,014*
		Son test	17	6,60	1,71		
		Kalıcılık testi	17	6,35	1,74		
	Sosyal Güvensizlik	Ön test	17	2,00	2,47	8,76	,013*
		Son test	17	1,04	1,56		
		Kalıcılık testi	17	1,25	1,97		
	Sosyal Geri Çekilme	Ön test	17	6,62	2,56	8,60	,014*
		Son test	17	4,00	1,74		
		Kalıcılık testi	17	4,48	1,71		
Sosyal Katılım-Bağlılık Etiği	Sosyal Haz	Ön test	17	8,47	1,50	7,55	,023*
		Son test	17	3,97	2,18		
		Kalıcılık testi	17	1,56	2,32		
	Sosyal Uyum	Ön test	17	5,42	1,50	7,89	,019*
		Son test	17	3,83	2,35		
		Kalıcılık testi	17	3,91	2,15		
	Sosyal Düşünce	Ön test	17	5,63	1,44	9,03	,011*
		Son test	17	4,08	2,26		
		Kalıcılık testi	17	3,42	2,29		
Hayal Etiği	Sosyal Hayal Gücü	Ön test	17	5,29	1,47	7,60	,022*
		Son test	17	4,24	2,21		
		Kalıcılık testi	17	3,90	2,32		
	Öz Koruma Etiği	Ön test	17	8,11	2,88	23,41	,000*
		Son test	17	7,93	1,88		
		Kalıcılık testi	17	9,95	1,24		
	Sosyal Katılım-Bağlılık Etiği	Ön test	17	11,97	1,15	21,52	,000*
		Son test	17	7,29	2,15		
		Kalıcılık testi	17	15,23	2,71		
	Hayal Etiği	Ön test	17	5,29	1,47	7,60	,022*
		Son test	17	4,24	2,21		
		Kalıcılık testi	17	3,90	2,32		

*P<0,05

Tablo 10'daki Friedman Testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nin sosyal karşı koyma (x^2=8,46; p=0,014; p<0,05), sosyal güvensizlik (x^2=8,76; p=0,013; p<0,05), sosyal geri çekilme (x^2=8,60; p=0,014; p<0,05), sosyal haz (x^2=7,55; p=0,023; p<0,05), sosyal uyum (x^2=7,89; p=0,019; p<0,05), sosyal düşünce (x^2=9,03; p=0,011; p<0,05) ve sosyal hayal gücü (x^2=7,60; p=0,022; p<0,05) alt

boyutlarından aldıkları ön test-son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Friedman Testi sonuçlarına göre ayrıca deney grubunda yer alan çocukların ÇOSAYÖ'nün alt boyutlarının toplamından oluşan öz koruma etiği (x^2=23,41; p=0,000; p<0,05), sosyal katılım-bağlılık etiği (x^2=21,52; p=0,000; p<0,05) ve hayal etiği (x^2=7,60; p=0,022; p<0,05) alt ölçeklerinden aldıkları ön test-son test-kalıcılık testi puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi grup veya gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Post-hoc karşılaştırması yapılmıştır. Bunun için Bonferroni düzeltmesi dikkate alınarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden yararlanılmıştır. İkiden fazla grup ile gerçekleştirilen çalışmalarda değişkenler arasındaki olası tüm karşılaştırmaların yapılması birinci tip hata oranının artmasına neden olmaktadır (Alpar, 2018, s.300; N. Doğan & Doğan, 2014). Bonferroni düzeltmesi birinci tip hatayı ortadan kaldıran ve testi güçlü hale getiren bir düzeltme olduğu için Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık düzeyi tekrar hesaplanır (Hochberg, 1988; Holland & Copenhaver, 1987). Bu sebeple çalışmada uygulanan Bonferroni düzeltmesi göz önünde bulundurularak Tablo 11 yorumlanmıştır.

Tablo 11

Deney Grubundaki Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

	ÇOSAYÖ Alt Boyutlar	Puanlar	Ön Test - Son Test	Kalıcılık Testi - Ön Test	Kalıcılık Testi-Son Test
Öz Koruma Etiği	Sosyal Karşı Koyma	Z	-2,586	-2,392	-0,221
		P	0,010*	0,017*	0,825
	Sosyal Güvensizlik	Z	-2,740	-2,001	-1,628
		P	0,006*	0,045	0,103
	Sosyal Geri Çekilme	Z	-2,589	-2,630	-0,105
		P	0,009*	0,009*	0,103
Sosyal Katılım-Bağlılık Etiği	Sosyal Haz	Z	-2,473	-3,002	-1,878
		P	0,013*	0,003*	0,060
	Sosyal Uyum	Z	-2,840	-2,871	-0,358
		P	0,005*	0,004*	0,721
	Sosyal Düşünce	Z	-2,511	-2,929	-0,810
		P	0,012*	0,003*	0,418
Hayal Etiği	Sosyal Hayal Gücü	Z	-2,324	-2,968	-0,755
		P	0,020	0,003*	0,450
	Öz Koruma Etiği	Z	-3,554	-3,315	-2,298
		P	0,000*	0,001*	0,022
	Sosyal Katılım-Bağlılık Etiği	Z	-2,820	-2,625	-1,847
		P	0,005*	0,000*	0,065
	Hayal Etiği	Z	-2,324	-2,968	-0,755
		P	0,020	0,003*	0,450

* Bonferroni düzeltmesi yapıldığı için bu tablodaki p değeri, 0,05/3, p=0,017 olarak alınmıştır.

Tablo 11'de Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının ve toplam puanlarının Bonferroni düzeltmesi yapılarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre sosyal karşı koyma, sosyal geri çekilme, sosyal

haz, sosyal uyum ve sosyal düşünce alt boyutlarında grubun ön test-son test ile kalıcılık testi-ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<017). Ancak grubun kalıcılık testi-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>.017). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehinde olduğu görülmektedir.

Sosyal güvensizlik alt boyutunda grubun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<017). Ancak grubun kalıcılık testi-ön test ve kalıcılık testi-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>,017). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehinde olduğu görülmektedir. Sosyal hayal gücü alt boyutunda ise grubun son test-ön test ve kalıcılık testi-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,017). Bununla birlikte grubun kalıcılık testi-ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<,017)

ÇOSAYÖ'nün alt boyutlarının toplamından oluşan öz koruma etiği (p<,017) ve sosyal katılım-bağlılık etiği (p<,017) alt ölçeklerinde grubun ön test-son test ve kalıcılık testi-ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<,017). Ancak grubun kalıcılık testi-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>,017). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehinde olduğu görülmektedir. Hayal etiği alt ölçeğinde ise grubun ön test-son test ve kalıcılık testi-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,017). Bununla birlikte grubun kalıcılık testi-ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<,017). Ayrıca hayal etiği puanları sosyal katılım-bağlılık etiği puanlarına eklenerek de hesaplama yapılabilmektedir. Buradan hareketle İyiliği Büyütmek Eğitim Programının uygulama sonrası ve daha sonra yapılan ölçümlerde ÇOSAYÖ'nün alt boyutlarından ve alt boyutların toplamına ilişkin grubun aldıkları puanların anlamlı ölçüde artış gösterdiği ifade edilebilir. Uygulama sonrasındaki puanlarının ise daha sonra yapılan kalıcılık testi ölçüm sonuçlarından anlamlı derecede farklılaşmadığı, diğer bir ifade ile uygulamanın etkisini devam ettirdiği gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre, İyiliği Büyütmek Eğitim Programının çocukların sosyo-ahlaki yönelimleri üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu söylenebilir.

4.2. İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın (İYİ-BEP) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz-Düzenleme Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İyiliği Büyütmek Eğitim Programı için uygulamaya geçmeden önce deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları

OÖDÖ Altboyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dikkat/ Dürtü Kontrolü	Deney	17	18,94	322,00	120,00	,394
	Kontrol	17	16,06	273,00		
Olumlu Duygu	Deney	17	20,24	344,00	98,00	,105
	Kontrol	17	14,76	251,00		
OÖDÖ Toplam	Deney	17	20,15	342,50	99,50	,120
	Kontrol	17	14,85	252,50		

*P<0,05

Tablo 12'deki Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin; dikkat/dürtü kontrolü (U=120,00; p=0,394; p>0,05), olumlu duygu (U=98,00; p=0,105; p>0,05) alt boyutlarından ve OÖDÖ'nün toplamından (U=99,50; p=0,120; p>0,05) aldıkları ön test puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgulardan, deney ve kontrol gruplarının eğitim programının uygulanması öncesinde birbirlerine denk oldukları sonucu çıkarılabilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Mann Whitney U Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 13'de yer verilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

OÖDÖ Altboyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dikkat/ Dürtü Kontrolü	Deney	17	22,88	389,00	53,00	,002*
	Kontrol	17	12,12	206,00		
Olumlu Duygu	Deney	17	24,97	424,50	17,50	,000*
	Kontrol	17	10,03	170,50		
OÖDÖ Toplam	Deney	17	23,85	405,50	36,50	,000*
	Kontrol	17	11,15	189,50		

*P<0,05

Tablo 13'deki analiz sonuçları deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin dikkat/dürtü kontrolü (U=53,00; p=0,002; p<0,05), olumlu duygu (U=17,50; p=0,000; p<0,05) alt boyutlarından ve OÖDÖ'nün toplamından (U=36,50; p=0,000; p<0,05) aldıkları son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında İyiliği Büyütmek Eğitim Programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu alt boyutlarından ve OÖDÖ'nün toplamından daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında, İyiliği Büyütmek Eğitim Programının çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanlara ait ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

OÖDÖ Alt Boyutlar	Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Dikkat/ Dürtü Kontrolü	Negatif Sıra	2	9,50	19,00	-1,86	0,063
	Pozitif Sıra	11	6,55	72,00		
	Eşit	4				
	Toplam	17				
Olumlu Duygu	Negatif Sıra	7	11,93	83,50	-0,81	0,417
	Pozitif Sıra	9	5,83	52,50		
	Eşit	1				
	Toplam	17				
OÖDÖ Toplam	Negatif Sıra	8	7,88	63,00	-0,64	0,522
	Pozitif Sıra	9	10,00	90,00		
	Eşit	0				
	Toplam	17				

*P<0,05

Tablo 14'deki analiz sonuçları kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin dikkat/dürtü kontrolü (Z=-1,86; p=0,063; p>0,05), olumlu duygu (Z=-0,81; p=0,417; p>0,05) alt boyutlarından ve OÖDÖ'nün toplamından (Z=-0,64; p=0,522; p>0,05) aldıkları ön test-son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'na

katılmayan kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı söylenebilir.

Deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15

Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi				
OÖDÖ Alt Boyutlar	Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Dikkat/ Dürtü Kontrolü	Negatif Sıra	1	7,47	9,00	-3,05	0,002*
	Pozitif Sıra	15	9,00	127,00		
	Eşit	1				
	Toplam	17				
Olumlu Duygu	Negatif Sıra	1	6,96	8,50	-3,93	0,003*
	Pozitif Sıra	14	8,50	111,50		
	Eşit	2				
	Toplam	17				
OÖDÖ Toplam	Negatif Sıra	2	11,50	11,50	-3,08	0,002*
	Pozitif Sıra	14	8,84	141,50		
	Eşit	1				
	Toplam	17				

*P<0,05

Tablo 15'deki analiz sonuçları deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin dikkat/dürtü kontrolü (Z=-3,05; p=0,002; p<0,05), olumlu duygu (Z=-3,93; p=0,003; p<0,05) alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından (Z=-3,08; p=0,002; p<0,05) aldıkları ön test-son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İyiliği Büyütmek Eğitim Programının okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırmasına ilişkin Friedman Testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test-Son Test - Kalıcılık Testi Puanlarına göre Friedman Testi Sonuçları

OÖDÖ Alt Boyutlar	Ölçüm	N	ss	Sıra Ortalaması	X^2	P
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Ön test	17	3,12	1,21	19,23	,000*
	Son test	17	4,05	2,56		
	Kalıcılık testi	17	2,50	2,24		
Olumlu Duygu	Ön test	17	2,51	1,24	16,93	,000*
	Son test	17	1,91	2,41		
	Kalıcılık testi	17	1,47	2,35		
OÖDÖ Toplam	Ön test	17	4,31	1,06	23,27	,000*
	Son test	17	4,89	2,47		
	Kalıcılık testi	17	2,86	2,47		

*P<0,05

Tablo 16'daki Friedman Testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin dikkat/dürtü kontrolü (x^2=19,23; p=0,000; p<0,05), olumlu duygu (x^2=16,93; p=0,000; p<0,05) alt boyutlarından ve OÖDÖ'nün toplamından (x^2=23,27; p=0,000; p<0,05) aldıkları ön test-son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi grup veya gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Post-hoc karşılaştırması yapılmıştır. Bunun için Bonferroni düzeltmesi dikkate alınarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden yararlanılmıştır. İkiden fazla grup ile gerçekleştirilen çalışmalarda değişkenler arasındaki olası tüm karşılaştırmaların yapılması birinci tip hata oranının artmasına neden olmaktadır (Alpar, 2018, s. 300; Doğan ve Doğan, 2014). Bonferroni düzeltmesi birinci tip hatayı ortadan kaldıran ve testi güçlü hale getiren bir düzeltme olduğu için Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık düzeyi tekrar hesaplanır (Hochberg, 1988; Holland ve Copenhaver, 1987). Bu kapsamda çalışmada uygulanan Bonferroni düzeltmesi göz önünde bulundurularak tablo 17 yorumlanmıştır.

Tablo 17

Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

OÖDÖ	Puanlar	Ön Test-Son Test	Kalıcılık Testi-Ön Test	Kalıcılık Testi-Son Test
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Z	-3,05	-3,35	-0,67
	P	0,002*	0,001*	0,502
Olumlu Duygu	Z	-2,93	-3,35	-0,36
	P	0,003*	0,001*	0,718
OÖDÖ Toplam	Z	-3,08	-3,62	-0,63
	P	0,002*	0,000*	0,525

* Bonferroni düzeltmesi yapıldığı için bu tablodaki p değeri, 0,05/3, p=0,017 olarak alınmıştır.

Tablo 17'deki Bonferroni düzeltmesi yapılarak elde edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre, grubun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin dikkat/dürtü kontrolü ile olumlu duygu alt boyutlarında ve OÖDÖ'nün toplamında, ön test-son test ve kalıcılık testi-ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<,017). Ancak grubun kalıcılık testi-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>,017). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test ve kalıcılık testi puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak; İyiliği Büyütmek Eğitim Programının uygulama sonrası ve daha sonra yapılan ölçümlerde çocukların OÖDÖ'nün her iki alt boyutundan ve ölçeğin geneline ilişkin aldıkları puanların anlamlı ölçüde arttığı gözlenmiştir. Uygulama sonrasındaki puanlarının ise daha sonra yapılan kalıcılık testi ölçüm sonuçlarından anlamlı derecede farklılaşmadığı, diğer bir ifade ile uygulamanın etkisinin devam ettiği bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, İyiliği Büyütmek Eğitim Programının çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu söylenebilir.

4.3. İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın (İYİ-BEP) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İyiliği Büyütmek Eğitim Programı için uygulamaya geçmeden önce deney ve kontrol gruplarının psikolojik iyi oluşlarının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Ön Test Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları

OÖDÖ Alt boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Fiziksel Sağlık	Deney	17	15,29	260,00	107,00	,193
	Kontrol	17	19,71	335,00		
Düşük İçselleştirme	Deney	17	18,12	308,00	134,50	,716
	Kontrol	17	16,88	287,50		
Düşük Dışsallaştırma	Deney	17	14,79	251,50	98,50	,112
	Kontrol	17	20,21	343,50		
Öz Düzenleme	Deney	17	14,41	245,00	92,00	,069
	Kontrol	17	20,59	350,00		
Sosyal Yetkinlik-Gir,	Deney	17	14,82	252,00	99,00	,116
	Kontrol	17	20,18	343,00		
Bilişsel Yetkinlik	Deney	17	15,97	271,00	118,50	,369
	Kontrol	17	19,03	323,50		
Değer Davranışları	Deney	17	15,03	255,50	102,50	,147
	Kontrol	17	19,97	339,50		
Psikolojik Dayanıklılık	Deney	17	15,82	269,00	116,00	,325
	Kontrol	17	19,18	326,00		
Yaşam Doyumu	Deney	17	16,35	278,00	125,00	,500
	Kontrol	17	18,65	317,00		
5-6 Yaş ÇOPİO Toplam	Deney	17	14,71	250,00	97,00	,102
	Kontrol	17	20,29	345,00		

*P<0,05

Tablo 18'deki Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin; fiziksel sağlık (U=107,00; p=0,193; p>0,05), düşük içselleştirme (U=134,50; p=0,716; p>0,05), düşük dışsallaştırma (U=98,50; p=0,112; p>0,05), öz düzenleme (U=92,00; p=0,069; p>0,05), sosyal yetkinlik-girişkenlik (U=99,00; p=0,116; p>0,05), bilişsel yetkinlik (U=118,50; p=0,369; p>0,05), değer davranışları (U=102,50; p=0,147; p>0,05), psikolojik dayanıklılık (U=116,00; p=0,325; p>0,05), yaşam doyumu (U=125,00; p=0,500; p>0,05) alt boyutları ve ölçeğin toplamından (U=97,00; p=0,102; p>0,05) aldıkları ön test puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgulardan, deney ve kontrol gruplarının eğitim programının uygulanması öncesinde birbirlerine denk oldukları sonucu çıkarılabilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Mann Whitney U Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 19'da yer verilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

5-6 Yaş ÇOPİO Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Fiziksel Sağlık	Deney	17	20,56	349,50	92,50	,071
	Kontrol	17	14,44	245,50		
Düşük İçselleştirme	Deney	17	20,47	348,00	94,00	,080
	Kontrol	17	14,53	247,00		
Düşük Dışsallaştırma	Deney	17	16,82	286,00	133,00	,691
	Kontrol	17	18,18	309,00		
Öz Düzenleme	Deney	17	22,24	378,00	64,00	,005*
	Kontrol	17	12,76	217,00		
Sosyal Yetkinlik-Gir,	Deney	17	23,00	391,00	51,00	,001*
	Kontrol	17	12,12	204,00		
Bilişsel Yetkinlik	Deney	17	20,12	342,00	101,00	,124
	Kontrol	17	14,88	253,00		
Değer Davranışları	Deney	17	21,26	361,50	80,50	,027*
	Kontrol	17	13,74	233,50		
Psikolojik Dayanıklılık	Deney	17	22,82	388,00	54,00	,002*
	Kontrol	17	12,18	207,00		
Yaşam Doyumu	Deney	17	21,47	365,00	77,00	,016*
	Kontrol	17	13,53	230,00		
5-6 Yaş ÇOPİO Toplam	Deney	17	21,79	370,50	71,50	,012*
	Kontrol	17	13,21	224,50		

*P<0,05

Tablo 19'daki analiz sonuçları deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin; öz düzenleme (U=64,00; p=0,005; p<0,05), sosyal yetkinlik-girişkenlik (U=51,00; p=0,001; p<0,05), değer davranışları (U=80,50; p=0,27; p<0,05), psikolojik dayanıklılık (U=54,00; p=0,002; p<0,05) ve yaşam doyumu (U=77,00; p=0,16; p<0,05) alt boyutlarından aldıkları son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte 5-6 Yaş ÇOPİO'nun; fiziksel sağlık (U=92,50; p=0,71; p>0,05), düşük içselleştirme (U=94,00; p=0,80; p>0,05), düşük dışsallaştırma (U=133,00; p=0,691; p>0,05) ve bilişsel yetkinlik (U=101,00; p=0,124; p>0,05) alt boyutlarından aldıkları ön test-son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Belirtilen alt boyutlarda deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmasa da analiz sonuçları grupların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin toplamından aldıkları son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (U=71,50; p=0,012; p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında İyiliği Büyütmek Eğitim Programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre psikolojik iyi oluşlarının daha

yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, İyiliği Büyütmek Eğitim Programının çocukların psikolojik iyi oluşları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları puanlara ait ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Kontrol Grubundaki Çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi					
5-6 Yaş ÇOPİO Alt Boyutlar	Ön Test-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Fiziksel Sağlık	Negatif Sıra	6	6,50	39,00	-1,19	0,232
	Pozitif Sıra	9	9,00	81,00		
	Eşit	2				
	Toplam	17				
Düşük İçselleştirme	Negatif Sıra	9	7,06	63,50	-0,23	0,815
	Pozitif Sıra	7	10,06	72,50		
	Eşit	1				
	Toplam	17				
Düşük Dışsallaştırma	Negatif Sıra	7	6,71	47,00	-1,08	0,276
	Pozitif Sıra	9	9,89	89,00		
	Eşit	1				
	Toplam	17				
Öz Düzenleme	Negatif Sıra	9	7,89	71,00	-0,63	0,528
	Pozitif Sıra	6	8,17	49,00		
	Eşit	2				
	Toplam	17				
Sosyal Yetkinlik-Gir.	Negatif Sıra	10	9,45	94,50	-0,85	0,393
	Pozitif Sıra	7	8,36	58,50		
	Eşit	0				
	Toplam	17				
Bilişsel Yetkinlik	Negatif Sıra	10	7,60	76,00	-0,91	0,363
	Pozitif Sıra	5	8,80	44,00		
	Eşit	2				
	Toplam	17				
Değer Davranışları	Negatif Sıra	7	6,14	43,00	-0,96	0,332
	Pozitif Sıra	8	9,62	77,00		
	Eşit	2				
	Toplam	17				
Psikolojik Dayanıklılık	Negatif Sıra	8	7,50	58,50	-0,12	0,887
	Pozitif Sıra	7	8,57	60,00		
	Eşit	2				
	Toplam	17				
Yaşam Doyumu	Negatif Sıra	6	6,83	41,00	-0,72	0,469
	Pozitif Sıra	8	8,00	64,00		
	Eşit	3				
	Toplam	17				
5-6 Yaş ÇOPİO Toplam	Negatif Sıra	7	7,64	53,50	-0,36	0,712
	Pozitif Sıra	8	8,31	66,50		
	Eşit	2				
	Toplam	17				

*P<0,05

Tablo 20'deki analiz sonuçları kontrol grubunda yer alan çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin fiziksel sağlık (Z=-1,19; p=0,232; p>0,05), düşük

içselleştirme (Z=-0,23; p=0,815; p>0,05), düşük dışsallaştırma (Z=-1,08; p=0,276; p>0,05), öz düzenleme (Z=-0,63; p=0,528; p>0,05), sosyal yetkinlik-girişkenlik (Z=-0,85; p=0,393; p>0,05), bilişsel yetkinlik (Z=-0,91; p=0,363; p>0,05), değer davranışları (Z=-0,96; p=0,332; p>0,05), psikolojik dayanıklılık (Z=-0,12; p=0,887; p>0,05), yaşam doyumu (Z=-0,72; p=0,469; p>0,05) alt boyutları ile 5-6 Yaş ÇOPİO'nun toplamından (Z=-0,36; p=0,712; p>0,05) aldıkları ön test-son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'na katılmayan kontrol grubundaki çocukların psikolojik iyi oluşlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Deney grubunda yer alan çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubundaki Çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

5-6 Yaş ÇOPİO Alt Boyutlar	Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Fiziksel Sağlık	Negatif Sıra	2	5,50	11,00	-3,10	0,002*
	Pozitif Sıra	15	9,47	142,00		
	Eşit	0				
	Toplam	17				
Düşük İçselleştirme	Negatif Sıra	5	9,10	45,50	-1,47	0,141
	Pozitif Sıra	12	8,96	107,50		
	Eşit	0				
	Toplam	17				
Düşük Dışsallaştırma	Negatif Sıra	5	8,90	44,50	-1,51	0,130
	Pozitif Sıra	12	9,04	108,50		
	Eşit	0				
	Toplam	17				
Öz Düzenleme	Negatif Sıra	5	3,90	19,50	-2,51	0,012*
	Pozitif Sıra	11	10,59	116,50		
	Eşit	1				
	Toplam	17				
Sosyal Yetkinlik-Gir.	Negatif Sıra	3	5,83	17,50	-2,61	0,009*
	Pozitif Sıra	13	9,12	118,50		
	Eşit	1				
	Toplam	17				
Bilişsel Yetkinlik	Negatif Sıra	5	7,20	36,00	-1,91	0,055
	Pozitif Sıra	12	9,75	117,00		
	Eşit	0				
	Toplam	17				
Değer Davranışları	Negatif Sıra	2	3,50	7,00	-3,15	0,002*
	Pozitif Sıra	14	9,21	129,00		
	Eşit	1				
	Toplam	17				
Psikolojik Dayanıklılık	Negatif Sıra	5	4,00	20,00	-2,67	0,007*
	Pozitif Sıra	12	11,08	133,00		
	Eşit	0				
	Toplam	17				
Yaşam Doyumu	Negatif Sıra	3	4,33	13,00	-2,84	0,004*
	Pozitif Sıra	13	9,46	123,00		
	Eşit	1				
	Toplam	17				
5-6 Yaş ÇOPİO Toplam	Negatif Sıra	3	4,33	13,00	-3,00	0,003*
	Pozitif Sıra	14	10,00	140,00		
	Eşit	0				
	Toplam	17				

*P<0,05

Tablo 21'deki analiz sonuçları deney grubunda yer alan çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin fiziksel sağlık (Z=-3,10; p=0,002; p<0,05), öz düzenleme (Z=-2,51; p=0,012; p<0,05), sosyal yetkinlik-girişkenlik (Z=-2,61; p=0,009; p<0,05), değer davranışları (Z=-3,15; p=0,002; p<0,05), psikolojik dayanıklılık (Z=-2,67; p=0,007; p<0,05) ve yaşam doyumu (Z=-2,84; p=0,004; p<0,05) alt boyutlarından aldıkları ön test-son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte 5-6 Yaş ÇOPİO'nun düşük içselleştirme (Z=-1,47; p=0,141; p>0,05), düşük dışsallaştırma (Z=-1,51; p=0,130; p>0,05) ve bilişsel yetkinlik (Z=-1,91; p=0,055; p>0,05) alt boyutlarından aldıkları ön test-son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark

ortaya çıkmamıştır. Belirtilen alt boyutlarda grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmasa da analiz sonuçları deney grubunun 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin toplamından aldıkları ön test-son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Z=-3,00; p=0,003; p<0,05). 5-6 Yaş ÇOPİO'nun alt boyutlarında ve toplamında fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İyiliği Büyütmek Eğitim Programının çocukların psikolojik iyi oluşları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırmasına ilişkin Friedman Testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Deney Grubundaki Çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Ön Test-Son Test -Kalıcılık Testi Puanlarına göre Friedman Testi Sonuçları

OÖDÖ Alt Boyutlar	Ölçüm	N	ss	Sıra Ortalaması	X^2	P
Fiziksel Sağlık	Ön test	17	3,53	1,29	13,56	,001*
	Son test	17	3,49	2,26		
	Kalıcılık testi	17	2,63	2,44		
Düşük İçselleştirme	Ön test	17	6,24	1,74	2,88	,236
	Son test	17	2,93	2,29		
	Kalıcılık testi	17	2,42	1,97		
Düşük Dışsallaştırma	Ön test	17	1,56	1,06	5,20	,074
	Son test	17	2,24	2,47		
	Kalıcılık testi	17	2,21	2,47		
Öz Düzenleme	Ön test	17	5,44	1,47	8,12	,017*
	Son test	17	4,07	2,18		
	Kalıcılık testi	17	3,53	2,35		
Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik	Ön test	17	6,73	1,44	8,26	,016*
	Son test	17	3,60	2,21		
	Kalıcılık testi	17	4,89	2,35		
Bilişsel Yetkinlik	Ön test	17	6,39	1,59	4,50	,105
	Son test	17	4,04	2,26		
	Kalıcılık testi	17	4,63	2,15		
Değer Davranışları	Ön test	17	4,72	1,32	12,27	,002*
	Son test	17	2,99	2,38		
	Kalıcılık testi	17	6,04	2,29		
Psikolojik Dayanıklılık	Ön test	17	5,85	1,47	8,32	,016*
	Son test	17	5,74	2,09		
	Kalıcılık testi	17	8,49	2,44		
Yaşam Doyumu	Ön test	17	7,96	1,47	8,63	,013*
	Son test	17	1,78	2,38		
	Kalıcılık testi	17	2,23	2,15		
5-6 Yaş ÇOPİO Toplam	Ön test	17	37,81	1,44	8,09	,018*
	Son test	17	21,59	2,29		
	Kalıcılık testi	17	28,73	2,26		

*P<0,05

Tablo 22'deki Friedman Testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin fiziksel sağlık (x^2=13,56; p=0,001; p<0,05), öz düzenleme (x^2=8,12; p=0,017; p<0,05), sosyal yetkinlik-girişkenlik (x^2=8,26; p=0,016;

p<0,05), değer davranışları (x^2=12,27; p=0,002; p<0,05), psikolojik dayanıklılık (x^2=8,32; p=0,016; p<0,05), ve yaşam doyumu alt boyutlarından aldıkları ön test-son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte grubun 5-6 Yaş ÇOPİO'nun; düşük içselleştirme (x^2=2,88; p=0,236; p>0,05), düşük dışsallaştırma (x^2=5,20; p=0,074; p>0,05) ve bilişsel yetkinlik (x^2=4,50; p=0,105; p>0,05) alt boyutlarından aldıkları ön test-son test- kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Belirtilen alt boyutlarda ön test-son test- kalıcılık testi puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmasa da deney grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar analiz edildiğinde ön test-son test- kalıcılık testi puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (x^2=8,09; p=0,018; p<0,05). Bu anlamlı farklılığın hangi grup veya gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Post-hoc karşılaştırması yapılmıştır. Bunun için Bonferroni düzeltmesi dikkate alınarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden yararlanılmıştır. İkiden fazla grup ile gerçekleştirilen çalışmalarda değişkenler arasındaki olası tüm karşılaştırmaların yapılması birinci tip hata oranının artmasına neden olmaktadır (Alpar, 2018, s. 300; N. Doğan & Doğan, 2014). Bonferroni düzeltmesi birinci tip hatayı ortadan kaldıran ve testi güçlü hale getiren bir düzeltme olduğu için Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık düzeyi tekrar hesaplanır (Hochberg, 1988; Holland & Copenhaver, 1987). Bu kapsamda çalışmada uygulanan Bonferroni düzeltmesi göz önünde bulundurularak tablo 23 yorumlanmıştır.

Tablo 23

Deney Grubundaki Çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Ön test, Son test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

OÖDÖ	Puanlar	Ön test-Son test	Kalıcılık Testi-Ön test	Kalıcılık Testi-Son Test
Fiziksel Sağlık	Z	-3,10	-3,06	-0,78
	P	0,002*	0,002*	0,431
Düşük İçselleştirme	Z	-1,47	-1,42	-0,24
	P	0,141	0,154	0,805
Düşük Dışsallaştırma	Z	-1,51	-1,63	-0,14
	P	0,130	0,103	0,887
Öz Düzenleme	Z	-2,51	-3,00	-0,157
	P	0,012*	0,003*	0,875
Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik	Z	-2,61	-2,72	-0,641
	P	0,009*	0,006*	0,521
Bilişsel Yetkinlik	Z	-1,91	-1,83	-0,41
	P	0,055	0,067	0,678
Değer Davranışları	Z	-3,15	-2,63	-0,37
	P	0,002*	0,009*	0,711
Psikolojik Dayanıklılık	Z	-2,67	-2,74	-0,46
	P	0,007*	0,006*	0,641
Yaşam Doyumu	Z	-2,84	-2,60	-0,24
	P	0,004*	0,009*	0,804
5-6 Yaş ÇOPİO Toplam	Z	-3,00	-3,01	-0,33
	P	0,003*	0,003*	0,740

* Bonferroni düzeltmesi yapıldığı için bu tablodaki p değeri, 0,05/3, p=0,017 olarak alınmıştır.

Tablo 23'de 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının ve toplam puanının Bonferroni düzeltmesi yapılarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre fiziksel sağlık, öz düzenleme, sosyal yetkinlik-girişkenlik, değer davranışları psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu alt boyutlarında grubun ön test-son test ve kalıcılık testi-ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<,017). Ancak belirtilen alt boyutlarda grubun kalıcılık testi-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>,017). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehinde olduğu görülmektedir. Düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma ve bilişsel yetkinlik alt boyutlarında ise grubun ön test-son test, kalıcılık testi-ön test ve kalıcılık testi-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>,017). Belirtilen alt boyutlarda ön test-son test, kalıcılık testi-ön test ve kalıcılık testi-son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmasa da deney grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar analiz edildiğinde grubun

ön test-son test ve kalıcılık testi-ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (p<,017). Ancak grubun kalıcılık testi-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>,017). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test ve kalıcılık testi lehinde olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak; İyiliği Büyütmek Eğitim Programının uygulama sonrası ve daha sonra yapılan ölçümlerde okul öncesi dönemdeki çocukların Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin fiziksel sağlık, öz düzenleme, sosyal yetkinlik-girişkenlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanların anlamlı ölçüde arttığı gözlenmiştir. Uygulama sonrasındaki puanlarının ise daha sonra yapılan kalıcılık testi ölçüm sonuçlarından anlamlı derecede farklılaşmadığı, diğer bir ifade ile uygulamanın etkisinin devam ettiği gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre, İyiliği Büyütmek Eğitim Programının çocukların psikolojik iyi oluşları üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular "İyiliği Büyütmek Eğitim Programının çocukların sosyo-ahlaki yönelimine etkisine ilişkin sonuç ve tartışma", "İyiliği Büyütmek Eğitim Programının çocukların öz düzenleme becerilerine etkisine ilişkin sonuç ve tartışma" ve "İyiliği Büyütmek Eğitim Programının çocukların psikolojik iyi oluşlarına etkisine ilişkin sonuç ve tartışma" başlıklarında ele alınmış ve bu bilgilere ilişkin yorumlar sunulmuştur.

5.1. İyiliği Büyütmek Eğitim Programının (İYİ-BEP) Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelimine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların İyiliği Büyütmek Eğitim Programının (İYİ-BEP) uygulanmadan önce Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nden (ÇOSAYÖ) aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Eğitim programının uygulanması öncesinde deney ve kontrol grubu arasında sosyo-ahlaki yönelim açısından anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamasının İYİ-BEP'in etkisini gözlemleyebilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. İyiliği Büyütmek Eğitim Programı uygulandıktan sonra, deney grubunda yer alan çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nin sosyal karşı koyma, sosyal güvensizlik, sosyal geri çekilme alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük; sosyal haz, sosyal uyum, sosyal düşünce ve sosyal hayal gücü alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney grubunda yer alan çocukların Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği'nin alt boyutlarının

toplamından oluşan öz koruma etiği alt ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük; sosyal katılım-bağlılık etiği ve hayal etiği alt ölçeklerinden aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanları da karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubundaki çocukların Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeğinin; sosyal karşı koyma, sosyal güvensizlik, sosyal geri çekilme alt boyutlarından aldıkları puanların, kontrol grubundaki çocukların aldıkları puanlardan anlamlı derecede düşük; sosyal haz, sosyal uyum, sosyal düşünce ve sosyal hayal gücü alt boyutlarından aldıkları puanların ise anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte deney grubunda yer alan çocukların ÇOSAYÖ'nün alt boyutlarının toplamından oluşan öz koruma etiği alt ölçeğinden aldıkları son test puanlarının kontrol grubundaki çocukların aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde düşük; sosyal katılım-bağlılık etiği ve hayal etiği alt ölçeklerinden aldıkları puanlarının ise anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen kalıcılık testi ile deney grubundaki çocukların son testten elde ettikleri puanları korudukları ve İYİ-BEP'in etkisini devam ettirdiği gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, İYİ-BEP'in çocukların sosyo-ahlaki yönelimlerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Yeni neslin ahlaki eğitimi ile ilgili konuların her zaman pedagojinin en önemli meselelerinden biri olduğu belirtilmektedir. Ahlakın oluşumuyla ilgili sorular çeşitli şekillerde Comenius gibi eğitimciler tarafından da ele alınmıştır. 20. yüzyılın sonlarında ve 21. yüzyılın başlarında meydana gelen küreselleşme, kitlesel bilişim, açıklık vb. gibi önemli toplumsal değişimler günümüzde toplumların ahlaki eğitime öncelik vermesine neden olmuştur. Günümüzde ahlaki eğitim ve ahlaki gelişim ifadelerinin yerini aşamalı bir şekilde "sosyal ve ahlaki eğitim" ile "sosyal ve ahlaki gelişim" ifadelerinin aldığı belirtilmektedir. Bu değişim ahlakın yalnızca bir kişinin davranışını belirleyen bir dizi kural olarak değil, aynı zamanda bir toplumun yaşam biçimini düzenleyen belirli bir mekanizma olarak anlaşıldığını göstermektedir. Ahlak, genel olarak sosyal olaylar ve yaşamla ilişkileri aracılığıyla bireyler ve gruplar arasındaki etkileşim süreci olarak tanımlanmaktadır (Korotaeva & Chugaeva, 2019, s. 2).

İnsanlar, sahip oldukları ahlaki özelliklerini büyüme ve gelişme süreçlerinde kazanırlar. İnsan, doğumundan itibaren hayatının sonuna kadar biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişim gibi farklı gelişim süreçleri yaşar. İnsanın ahlaki gelişimi de bu gelişim süreçlerine paralel olarak şekillenir (Şengün, 2007, s. 201). Nitekim insanın biyolojik, psikolojik ve sosyal

gelişiminin ahlaklı bir kişilik geliştirmesinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Guillaume, 1970, s. 48). Genel olarak çocuk yetiştirme ve eğitim uygulamalarının çocuğun vücudundaki ve beynindeki psikolojik ve biyolojik temeller üzerinde kapsamlı ve derin etkileri olduğu belirtilmektedir (Narvaez vd., 2013b). Bunların büyük ölçüde kritik dönemlerdeki deneyimlerden kaynaklandığı ve ahlaki kapasiteleri etkilediği ifade edilmektedir (Narvaez, 2008, 2013b).

İnsanlar çeşitli sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını bir gruba dahil olarak gidermeye çalışırlar. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için bu grupların en önemlisi akran gruplarıdır. Küçük yaşlarda akran gruplarıyla oynanan oyunların çocuklar için birçok toplumsal beceriyi tecrübe edebilecekleri çok önemli bir arena olduğu ifade edilmektedir (Sebanc, 2003). Akran gruplarıyla oynanan oyunun bu güçlü yönünü Piaget çocukların ahlak gelişimini anlayabilmek için kullanmış, onların oyunlarını gözlemleme, onlarla oyun oynama, oyunlar ve oyunlardaki kurallar hakkında sorular sorma gibi yöntemlere başvurmuştur (Wright & Croxen, 1989). Çocukların akranlarıyla oynadığı oyun sırasında arzularını ortak oyunun çıkarları doğrultusunda bir yana bırakmaları gerekir. Bunun için de onlardan başkalarının duygu ve isteklerinin biraz da olsa farkında olabilmeleri ve kendi duygularını ayarlayabilmeleri beklenir. Arkadaşları olan okul öncesi dönemdeki çocukların arkadaşları olmayanlara göre akranlarına karşı daha duyarlı ve daha az saldırgan oldukları gözlenmiştir (Howes, Rubin, Ross & French, 1988; Snyder, Horsch & Childs, 1997). Ayrıca araştırmalar erken çocukluk döneminde arkadaşlıklara sahip olmanın olumlu sosyal uyumu öngördüğünü ortaya koymaktadır (Howes, Hamilton, & Philipsen, 1998; Ladd, 1990). Bu nedenle erken çocukluk döneminde arkadaşlık ilişkilerinde bulunmak sosyal bir avantaj olarak kabul edilmektedir (Sebanc, 2003, s. 250). Çocukların bu sosyal avantajdan yararlanmasında okul öncesi eğitim kurumları ve burada gerçekleştirilen etkinlikler son derece önemlidir. Çocukların okul öncesi eğitim kurumunda öğretmen rehberliğinde akranları ile iş birliği içerisinde bireysel ve grup etkinliklerine katılımlarının sosyo-ahlaki yönelimlerinin desteklenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca farklı aile özellikleri olan çocukların sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen etkinliklerde eşit koşullara sahip olması, özellikle dezavantajlı ailelerden gelen çocukların sosyo-ahlaki gelişimi açısından önemli görülmektedir. Bu görüşler dikkate alınarak araştırma kapsamında 60-72 aylık çocukların karakter özelliklerini, insani ve toplumsal değerlerini, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeyi amaçlayan İyiliği Büyütmek Eğitim Programı (İYİ-BEP) geliştirilmiştir.

İyiliği Büyütmek Eğitim Programında "arkadaşlık", "adalet", "paylaşma", "öz denetim", "mutluluk", "sevgi", "saygı", "barış" "hoşgörü" "iş birliği" "saygı" ve "empati" temalarını içeren etkinlikler bulunmaktadır. Bu temalar; Türkçe, sanat, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık, drama, müzik, hareket, oyun ve alan gezisi etkinlikleriyle çocuklara kazandırılmaya çalışılmıştır. Belirtilen temalar kazandırılırken çocukların ilgi ve ihtiyaçları, bireysel farklılıkları dikkate alınmış, etkinlikler çocuk merkezli ve oyun temelli planlanarak çocukların programdaki kazanımlara haz duyarak ulaşması hedeflenmiş, çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi, hayal güçleri, yaratıcı düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını ifade edebilme davranışları desteklenmiştir. Ailenin ve okulun yakın çevresinin özellikleri dikkate alınarak etkinlikler planlanmıştır. Ayrıca etkinliklerde çocukların plan yapmalarına, uygulamalarına, araştırmalarına, sorgulamalarına, tartışmalarına ve aktif katılımlarına olanak tanınmış, kültürel ve evrensel değerlere önem verilmiştir. İYİ-BEP'te çocukların sosyo-duygusal gelişimlerini, sosyo-ahlaki gelişimlerini ve karakter özelliklerini desteklemek için belirlenen kazanım ve göstergelere eğitim süreci boyunca farklı etkinlikler içinde sarmal bir şekilde tekrar yer verilmiştir. İYİ-BEP'te çocukların iş birliği içinde bireysel ve grup etkinliklerine katılımları desteklenmiştir. Öğrenme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerle farklı materyaller kullanılmasına dikkat edilmiş, böylece etkinliklerin ilgi çekici olması sağlanarak çocukların bireysel farklılıkları desteklenmiştir. İYİ-BEP'in belirtilen özelliklerinden dolayı çocukların sosyo-ahlaki yönelimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Konuya ilişkin literatür incelendiğinde bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen ve karakter/değer ve iyilik (nezaket) eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen eğitim programlarının sosyo-ahlaki yönelim ve sosyo-ahlaki gelişim üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalara rastlanabilmektedir (Bakan & Şahin, 2018; Berkowitz, 1985; Berkowitz, & Bier, 2004; Berkowitz & Grych, 1998; Branco, Barreto & Barrios, 2018; Cheung & Lee, 2010; Demir, 2008; DeVries & Zan, 1994; Dilmaç, 1999; Erikli, 2016; Fallona & Richardson, 2006; Keskinoğlu, 2008; Nelson & Obremski, 1990; Öztürk Samur, 2011; Ryan, 1986; Solomon, Watson, & Battistich, 2001; Watson, Hildebrandt & Solomon, 1988; Watson, Solomon, Dasho, Shwartz & Kendzior, 1994). Bu araştırmanın sonucunu destekleyen bir ifadede Berkowitz ve Bier (2004) karakter eğitiminin öğrencinin sosyal/ahlaki/duygusal gelişimi, prososyal davranışları, ahlaki muhakeme ve sosyal becerileri üzerinde oldukça etkili bir araç olduğunu belirtmiştir. Konuya ilişkin Gökçek (2007) okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş çocuklarına yönelik olarak geliştirilen karakter/değer eğitimi programının etkisini incelemek amacıyla bir çalışma

gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında çocuklara 10 haftalık bir eğitim uygulanmıştır. Uygulamanın sonucunda programda yer alan tüm değerlerde olumlu davranış değişikliği olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada Topaç (2022) 5-6 yaşındaki çocuklar için geliştirmiş olduğu Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Eğitim programı 12 hafta ve 24 oturumdan oluşan bir uygulama sürecidir. Araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan eğitim programının anasınıfı çocuklarının sosyal beceri kazanımına etkisi olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Duran Yılmaz (2021) ise doktora tezi kapsamında Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile Desteklenen Değerler Eğitimi Programı'nın Suriyeli mülteci çocukların yer aldığı okul öncesi eğitim ortamında çocukların sosyal değerler kazanımına etkisini incelemek amacıyla yarı deneysel desende bir çalışma gerçekleştirmiştir. Eğitim programı deney grubuna haftada beş gün olacak şekilde altı hafta süresince uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Kimlikli Bebek Yaklaşımı ile Desteklenen Değerler Eğitimi Programının çocukların sosyal değer kazanımlarına olumlu etkide bulunduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu ortaya konmuştur. Sözkesen (2015) yapmış olduğu çalışmada 60-72 aylık çocuklara yönelik değerler eğitiminde öykü temelli yaratıcı dramanın etkisini incelemiştir. Yarı deneysel olarak yürütülmüş olan bu çalışmada, çalışma grubunu 30 çocuk oluşturmuştur. Bu araştırmada çocukların değer gelişimlerini belirlemeye yönelik olarak Çocuk Prososyallik Ölçeği kullanılmıştır ve ele alınan değerler iş birliği, paylaşma, yardımlaşma ve empati olarak bildirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öykü temelli yaratıcı drama yöntemiyle değerler eğitimi programının çocukların değer gelişimi açısından anlamlı bir farklılık yarattığı belirtilmiştir. Söz konusu araştırmalarla paralellik gösteren diğer bir araştırmada Atabey (2014) sosyal değerler eğitimi programının okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal değerler eğitimi programının çocukların sosyal değerler kazanımında etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Konuya ilişkin gerçekleştirilen tüm bu araştırmaları destekler nitelikte Jenna (2007) okul öncesi eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocuklarla etkileşimlerinde dürüstlük, şefkat, sadakat, saygı, güven, sorumluluk vb. konuları vurgulamalarının çocukları toplumsal ilişkilerde yaşayabilecekleri sosyal ve ahlaki sorunlardan koruyabileceğini öne sürmüştür. Narvaez ve Gleason (2013) erken çocukluk dönemindeki yaşam deneyimlerinin insan fizyolojisinin ve beyin sistemlerinin gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ve bu nedenle daha sonraki ahlaki gelişim üzerinde etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Narvaez ve Gleson'un düşünceleriyle paralel olarak Porges (2011) erken çocukluk dönemindeki

bakım ve eğitim uygulamalarının sosyal yaklaşım ve sosyal kapanma gibi sosyo-ahlaki davranışların temelini oluşturan vagus sinirini şekillendirdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Santrock (2012) çocukların gelişmekte olan zihinlerinin, yaşadığı sosyal ve duygusal deneyimlerinin, onların kendi benliklerini, ahlaki anlayışlarını, duygusal olgunluklarını geliştirmede önemli katkılar sağladığını belirtmektedir. Böylece çocukların öğretmen, anne-baba gibi yetişkinlerle ve akranları ile deneyimlediği sosyal ilişkileri sonucu ahlaki ve sosyal durumlarla ilgili yargılarının oluşmaya başladığı ifade edilmektedir (Smetana vd., 1993). Literatürde konuya ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar ve araştırmacıların görüşlerinden karakter, değer ve iyilik (nezaket) geliştirmeye yönelik hazırlanan programların çocukların sosyo-ahlaki gelişimleri üzerinde etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Ayrıca araştırmacılar bu sonuçları destekler nitelikte çocukların okul öncesi dönemde öğretmen, anne-baba gibi yetişkinlerle ve akranları ile gerçekleştirdikleri yaşam deneyimlerinin (sosyal, duygusal, bilişsel) ve eğitim uygulamalarının onların ahlaki anlayışlarını geliştirmede önemli katkılar sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Örneğin Korotaeva ve Chugaeva (2019) okul öncesi dönemdeki çocukların yetişkinler ve akranlarla etkileşiminin bir sonucu olarak; kişisel özellikleri anlamaları, sosyal duyguları (saygı, sorumluluk, katılım vb.), kendisinin ve akranlarının davranışlarını herkesin iyi oluşu açısından değerlendirme yeteneği gibi kazanımlarının sosyal iletişimde ahlaki davranış deneyimi kazanmasının önemini gösterdiğini belirtmektedir. İYİ-BEP ile çocuklara öğretmen ve akranları ile yoğun etkileşimde bulunabileceği etkinlikler planlanmış ve bu etkinliklerde sosyal, duygusal ve bilişsel olarak pek çok yaşam deneyimi olanağı sunulmuştur. Programın bu özelliklerinden dolayı çocukların sosyo-ahlaki yönelimlerinde önemli bir ilerleme kaydedildiği söylenebilir.

5.2. İyiliği Büyütmek Eğitim Programının (İYİ-BEP) Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların İyiliği Büyütmek Eğitim Programı (İYİ-BEP) uygulanmadan önce Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu durumun İYİ-BEP'in etkisini nesnel olarak gözlemleyebilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. İYİ-BEP uygulandıktan sonra, deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin dikkat/dürtü kontrolü ile olumlu duygu alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların

son test puanları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin dikkat/dürtü kontrolü ile olumlu duygu alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından aldıkları puanların, kontrol grubundaki çocukların aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca gerçekleştirilen kalıcılık testi ile deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ne ilişkin son testten elde ettikleri puanları korudukları ve İYİ-BEP'in etkisini devam ettirdiği gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, İYİ-BEP'in çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Öz düzenleme, kendi içerisinde birtakım süreçlerin ve motivasyon ile ilgili değişkenlerin birleştiği çok yönlü bir süreç birleşimidir (Cleary & Zimmerman, 2004, s. 537). Öz düzenleme düşünceleri, duyguları ve davranışları kontrol edebilmek için gerekli olan çeşitli becerileri içerir. Bu öz düzenleme becerileri erken yıllarda gelişmeye başlar, daha sonra bu gelişim okul öncesi dönemden itibaren hızla artış gösterir ve yetişkinliğe kadar çeşitli süreçlerde gelişir (Berger, Kofman, Livneh & Henik, 2007; Denham vd., 2014; Nigg, 2017; Zelazo & Carlson, 2012). Öz düzenleme becerilerindeki en büyük gelişme erken ve orta çocukluk döneminde gerçekleşir (Raffaelli, Crockett & Shen, 2005). Bu yaşta çocuklar giderek artan bir şekilde olumsuz davranışlarını engelleyebilmekte ve hedefe yönelik davranışlarını başlatabilmektedirler (McClelland vd., 2007). Araştırma sonuçları öz düzenleme becerilerinin çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (Eisenberg, 2000; Eisenberg vd., 1996; Rademacher & Koglin, 2019). Ayrıca duygusal gelişimin ve duyguları düzenleme yeteneğinin ahlaki gelişimin ve davranışın düzenlenmesi için önemli olduğu belirtilmektedir. Bu kapsamda ahlaki bir davranış değerlendirilirken yalnızca ahlaki değişkenlere değil, aynı zamanda dikkat ve dürtü kontrolü, duygusal tepkiler ve hazzı geciktirme gibi öz düzenleme becerilerine de dikkat etmek gerektiği vurgulamaktadır (Eisenberg, 2000; Kohlberg, 1981; Oser, 2013). Öz düzenleme, değer davranışları, ahlaki davranış, sosyal-duygusal süreçlerin birbirleriyle bağlantılarını nesnel bir şekilde ortaya koyan çalışmalar literatürde yer almaktadır. Örneğin stres tepkisinin etkinleştirildiğinde kan akışının prefrontal korteksten ve daha üst düşünce süreçlerinden uzaklaşarak hayatta kalma sistemlerini ve kasları kişisel güvenlik için harekete geçirdiği belirtilmektedir (Arnsten, 2009; Sapolsky, 2004). Bu tür durumlarda dikkatin kendini koruma süreçlerine yöneltildiği, stresli zamanlarda bu tür içsel odaklanmalar başkalarının iyi oluşu karşısında benlik güvenliğine öncelik veren bir ahlaki düşünce ve davranışa yol açabileceği ifade edilmektedir. Bunun bir sonucu olarak da sosyal ortamlarda

öz düzenleme işlevinin tehlikeye girebileceği, bu durumun da dürtüsellik veya başkalarına karşı dışsallaştırıcı davranışlara yol açabileceği vurgulanmaktadır. Tekrarlanan stresin, kendini koruma üzerine varsayılan bir odaklanma oluşturabileceği ve bu odaklanmanın sosyal öz düzenlemeye zarar verebileceği ifade edilmektedir (Narvaez vd., 2021; Shanker, 2016). Öz düzenlemeye ilişkin yapılan tüm tanımlamaları ve açıklamaları destekler nitelikte Kochanska (2002) öz düzenleme becerisinin ahlaki kuralların ve sosyal davranışların güçlü bir yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir.

Öz düzenlemeye ilişkin gerçekleştirilen araştırmalardan ve ifade edilen tüm açıklamalardan değerler, öz düzenleme, ahlak, sosyal ve duygusal süreçlerin birbirlerini karşılıklı olarak etkileyen bir ilişki içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Nitekim sosyal duygusal gelişimin bir parçası olarak ele alınan değerlere yönelik ilk bilgilerin okul öncesi dönemde kazanıldığı, bu dönemde atılacak sağlam temellerin öz düzenleme, problem çözme, toplumsal uyum, iş birliği ve empati gibi olumlu davranış kalıplarının oluşumuna katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Greenberg vd., 2003). İyiliği Büyütmek Eğitim Programında çocukların kültürel ve evrensel değerleri kazanması istenilmekle birlikte onların sosyal duygusal alanda da belirli bir yeterliğe ulaşması hedeflenmektedir. İYİ-BEP sonucunda, toplumsal ilişkilerde ve öz düzenleyici becerilerde katkısı olduğu araştırmalarla da desteklenen değerler konusunda farkındalıklarının artmasının, sosyal-duygusal alanda belirli bir yeterlik seviyesine ulaşmasının, çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde etkisi olduğu söylenebilir. İYİ-BEP kapsamında ele alınan tüm temaların farklı oranlarda çocukların öz düzenleme becerilerine katkısı olduğu düşünülmektedir. Ancak özellikle İYİ-BEP'te uygulanan "öz denetim", "sorumluluk", "paylaşma", "saygı", "adalet", "empati", "iş birliği" ve "hoşgörü" temalarına yönelik olarak çocukların aktif katılımlarıyla gerçekleştirilen oyun temelli etkinlikler ile çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Belirtilen temalar; Türkçe, sanat, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık, drama, müzik, hareket, oyun ve alan gezisi etkinlikleriyle çocuklara kazandırılmaya çalışılmıştır. İfade edilen temalara eğitim süreci boyunca farklı etkinlikler içinde sarmal bir şekilde yineleyerek yer verilmiştir. İYİ-BEP'teki öğrenme süreçlerinde farklı yöntem ve tekniklerle farklı materyaller kullanılmasına özen gösterilmiş, çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınmıştır. İYİ-BEP'in belirtilen tüm bu özelliklerinden dolayı çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu ifade edilebilir.

Bir çocuğun eylemlerinin birçok yönü, öz düzenlemenin gelişimiyle ilişkilidir. Fiziksel olgunlaşma ve duyusal motor gelişim, duygusal, sosyal ve bilişsel aktiviteler üzerindeki

kontrolün büyümesiyle bağlantılıdır ve motivasyon tüm bu alanlarda gelişimin yönünü etkilemektedir. Her bir işleyiş alanı, diğerlerini etkilemekte ve diğerlerinden etkilenmektedir (Bronson, 2019, s. 5). Öz düzenleme çocukların davranışlarını, duygularını olumlu bir şekilde yönetebilme ve kendini düzenleyebilme becerisidir. Öz düzenleme bilişsel, sosyal (davranışsal) ve duygusal süreçleri içermektedir. Değer davranışlarının gelişimi zihinsel, sosyal ve duygusal olgunlukla yakından ilişkilidir. Karakter ve değerler eğitiminin de çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine anlamlı katkılarda bulunan sosyal duygusal öğrenme programları olduğu belirtilmektedir (Sigurdardottir & Einarsdottir, 2016; Ülavere, 2017). İyiliği Büyütmek Eğitim Programı da okul öncesi dönemdeki çocukların kültürel ve evrensel değer davranışlarına, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine destekte bulunarak onların çevrelerinde meydana gelen olumlu ya da olumsuz durumlar karşısında toplumun iyi olarak kabul ettiği davranışlarda bulunmalarını teşvik etmek hedefiyle geliştirilmiştir.

İYİ-BEP'e katılmadan önce yapılan analizlerde çocukların öz düzenleme becerilerinin düşük seviyede çıkması, aynı çocukların programa katıldıktan sonra ise öz düzenleme becerilerinde artış gözlenmesi, İYİ-BEP'in çocukların öz düzenleme becerilerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca değer yönelimleri, karakter özellikleri, sosyal duygusal gelişim ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim konuya ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar da sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim, karakter özellikleri ile değer yönelimlerinin öz düzenleme becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Augustine & Stifter, 2015; Aydoğan, 2018; Bryant, 2009; Cheung & Lee 2010; Christou, 2013; Çalış Toktanış, 2021; Dos Santos vd., 2020; Eisenberg, 2000, 2010; Ekşi, Okan & Ayhan, 2018; Ergün, 2013; Hoçur, 2021; Polat & Özbey, 2021; Rademacher & Koglin, 2019; Tanrıseven & Dilmaç, 2013; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015). Konuya ilişkin olarak Aquino ve Reed (2002) Bandura'nın gerçekleştirdiği çalışmalarda öz yeterlik olarak bilinen öz düzenleme özelliğinin, ahlaki değerler, erdemler ve davranış standartları açısından kişinin öz algısı olarak tanımlanan ahlaki kimlik duygusuyla pozitif bir şekilde ilişkili olduğunun tespit edildiğini belirtmektedir. Eisenberg (2010) öz düzenlemedeki bireysel farklılıkların sempatik ve özgeci davranışlarda önemli rol oynadığını, öz düzenlemenin sempatinin ahlakla olan ilişkilerini ve çeşitli sosyal ve psikolojik uyumsuzluk biçimlerini açıklayabileceğini ortaya koymuştur. Stifter, Cipriano, Conway ve Kelleher (2009) çaba gerektiren kontrol, davranışsal kontrol ve yürütücü işlevlerin iki bileşeninin mizaç ve vicdan gelişimi arasındaki ilişkide aracı rol oynayıp

oynamadığını incelemek amacıyla boylamsal bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip çocukların, davranışlarını ahlaki normlara ve değerlere daha iyi adapte edebildiği ve ahlaki eylemlere katılma eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Schütz ve Koglin (2022) okul öncesi dönemdeki ve ilkokul düzeyindeki çocukların öz düzenleme becerileri ile ahlakı arasındaki ilişkileri analiz etmek amacıyla bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, öz düzenleme ile ahlaki davranış ve ahlaki duygular arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar ayrıca bu çalışma sonunda öz-düzenleme becerileri yüksek olan çocukların ahlaki açıdan çelişkili durumlarda kendi çıkarlarını bir kenara bırakıp ahlaki tepki gösterebildikleri varsayımını öne sürmüştür. Çalış ve Toktanış (2021) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumu ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri araştırmada çocukların sosyal duygusal uyumu ile öz düzenleme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre çocukların öz düzenleme becerilerinin sosyal duygusal uyumlarını yordadığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, sosyal duruma uygun tepki verme, akranlarla etkileşim ve sosyal çevreye olumlu davranış gösterme puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde gerçekleştirilen diğer çalışmalarda çocuklarda iş birliği, sorumluluk, paylaşma, empati, problem çözme vb. olumlu sosyal davranışların geliştirilmesi desteklendiğinde çocukların kendi davranışlarını kontrol etme becerilerinin geliştiği (Housman, Denham & Cabral, 2018; Worden, 2002), ayrıca öz düzenlemenin öğrenme için gerekli olduğu ve kişinin duygusal, sosyal yeterliği ve akademik başarısı için temel oluşturduğu (Denham, Bassett, Sirotkin, Brown & Morris, 2015; Jones, Greenberg & Crowley, 2015; Moffitt vd., 2011) yönünde bulgular elde edilmiştir.

Literatür incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzer nitelikte karakter, değer ile sosyal ve duygusal yeterlikleri temel alan eğitim programlarının çocukların öz düzenleme becerilerini desteklediğini ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir. Polat ve Özbey (2021) Sosyal Değerler Eğitim Programının okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme, sosyal beceri ve problem davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, Sosyal Değerler Eğitim Programı'nın çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerinde pozitif yönde anlamlı farklılık sağladığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda ayrıca eğitim programının çocukların sorunlu

davranışlarını anlamlı düzeyde azalttığı ve izleme testi bulgularına göre de eğitim programının öz düzenleme, sosyal beceri ve problem davranışlar üzerindeki etkisinin devam ettiği gözlenmiştir. Weissberg vd. (2015) okul öncesi dönem çocuklarına uyguladıkları sosyal duygusal temelli eğitim programının çocukların öz düzenleme, empati ve diğer sosyal becerileri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir araştırmada Ergün (2013) değerler eğitimi verilmesinin ergenlerin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. 11. sınıf öğrencileri üzerinde deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmada deney grubuna ders dışında haftada 2 saat olmak üzere toplam 20 oturumluk değerler eğitimi programı etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, verilen değer eğitiminin öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı, öz düzenlemesini, öz yeterliğini, içsel değeri artırdığı ve sınav kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. İYİ-BEP'in özelliklerinden bir tanesi çocuğun aktif katılımını desteklemektir. Eğitim sürecinde çocuklara katılım fırsatının tanınmadığı durumlarda çocukların düşük düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduğu belirtilmektedir (Zimmerman & Schunk, 2011). Bu kapsamda İYİ-BEP ile benzeşen yönleri olan çocuk katılımı ile ilgili gerçekleştirilen bir çalışmada Çelik ve Kamaraj (2020) Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda eğitim programının çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Stefanou vd. (2013) probleme dayalı öğrenme ve proje temelli öğrenme ortamlarında öğrencinin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, öz düzenleme becerilerinin öğretim tasarımına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, geleneksel olmayan farklı şekilde tasarlanmış öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının, öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenleme becerilerini destekleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ekşi, Okan ve Ayhan (2018) imam hatip liselerinde eğitim öğretime devam eden öğrencilerin karakter gelişimi ve öz düzenleme becerileri ile algılanan okul iklimi değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirleme ve öz düzenleme ile algılanan okul iklimi değişkenlerinin karakter gelişimini yordama düzeylerini tespit etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda; okul iklimi ve algılanan öz düzenleme değişkenlerinin karakter gelişimini yordadıkları saptanmıştır. Ayrıca karakter gelişimi ve okul ikliminin algılanan öz düzenleme ile olumlu yönde ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Aydın (2023) Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ, benlik algısı ve yürütücü işlev düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla

yarı deneysel desende bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada deney grubuna araştırmacı tarafından "Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı" 8 hafta boyunca haftada 3 gün olmak üzere uygulanmıştır. Eğitim programı dikkat ve odaklanma, duygu ve davranışların düzenlenmesi, öz şefkat ve farkındalık olmak üzere dört alt temadan oluşan bütünleştirilmiş 24 etkinlikten oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programının çocukların duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerinde kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Başka bir çalışmada Orhan Taşkoyan (2020) okul öncesi dönemdeki çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile sosyal değer kazanımlarını incelemiş ve araştırma sonucunda çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile sosyal değer kazanımları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Williford, VickWhittaker, Vitiello ve Downer (2013) çocukların öğretmenleri, akranları ile etkileşiminin ve çeşitli etkinliklere katılımının öz-düzenleme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçladıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda çocukların öğretmenleri ile olumlu etkileşim kurabilmeleri ile yönetici işlevlere yönelik kazanımları arasında bir ilişki olduğu, ayrıca çocukların etkinliklere aktif katılım sağlama durumları ile duygu düzenleme kazanımları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. McCray (2021) ise çocukların sosyal-duygusal eğitimine katılımlarının özgüven ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 71 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal-duygusal eğitime katılan çocukların özgüvenlerinin ve öz düzenleme becerilerinin artış gösterdiği tespit edilmiştir. Literatürde gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulguların, bu araştırmanın bulgularıyla tutarlılık gösterdiği karakter özellikleri, değer davranışları ve sosyal-duygusal gelişime yönelik olarak hazırlanan eğitim programlarının çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

5.3. İyiliği Büyütmek Eğitim Programının (İYİ-BEP) Çocukların Psikolojik İyi Oluşlarına Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İyiliği Büyütmek Eğitim Programı (İYİ-BEP) uygulanmadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların 5-6 Yaş Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. İyiliği Büyütmek Eğitim Programı uygulandıktan sonra, deney grubunda yer alan çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin fiziksel sağlık, öz düzenleme, sosyal

yetkinlik-girişkenlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık, yaşam doyumu alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu; düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma ve bilişsel yetkinlik alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney grubunda yer alan çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının toplamından aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanları da karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin; öz düzenleme, sosyal yetkinlik-girişkenlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık, yaşam doyumu alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının kontrol grubundaki çocukların aldıkları puanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu; fiziksel sağlık, düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma ve bilişsel yetkinlik alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının ise kontrol grubundaki çocukların aldıkları puanlardan anlamlı derecede farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney grubunda yer alan çocukların 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının toplamından aldıkları son test puanlarının, kontrol grubundaki çocukların aldıkları son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca gerçekleştirilen kalıcılık testi ile deney grubundaki çocukların son testten elde ettikleri puanları korudukları ve İYİ-BEP'in etkisini devam ettirdiği gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, İYİ-BEP'in çocukların psikolojik iyi oluşları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Kişilerin yaşamından aldıkları doyum, olumlu özelliklerinin farkına varma ve bu yönlerini güçlendirme, olumlu duygulanım ve gelişim süreçlerini daha anlaşılır bir düzeye getirmek için gerçekleştirilen çabaların literatürde psikolojik iyi oluş ifadesi ile kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Roothman, Kirsten & Wissing, 2003). İnsanların yaşam doyumunun, olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirme ve sürdürme becerisinin, özerkliğinin, kendini kabulünün, kişisel gelişimi deneyimleme yeteneğinin, benlik saygısının ve kendine güven gibi faktörlerin psikolojik iyi oluşla bağlantılı olabileceği belirtilmektedir (Abed, Pakdaman, Heidari & Tahmassian, 2016, s. 104). Bu görüşleri destekler nitelikte Maslow (1968) değerlerin olmadığı var sayımıyla değer yoksunluğunu hayattan zevk almama, ümitsizlik, gelecek endişesinin hâkim olduğu bir hayatın varlığı ile sağlıksız bir ruh haline sahip olmak olarak tasvir etmektedir. Bu görüşler doğrultusunda değerlerin ve karakter özelliklerinin insanların duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakın bağlantıları olduğu söylenebilir. Sosyal

bilimcilerin de genel olarak insan davranışlarını açıklarken değerlerin sahip olduğu bu önemli özelliklerinden yararlandıkları ifade edilmektedir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000). Konuya ilişkin literatürdeki araştırmalar ve ifade edilen görüşler, kişinin sosyal ve duygusal gelişimi ile sahip olduğu karakter özellikleri ve değerlerinin psikolojik iyi oluşları ile ilişkisi olabileceğini düşündürtmektedir. Nitekim Sagiv ve Schwartz (2000) değerler ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapmış oldukları araştırmada başarı, öz yönelim, geleneksellik, uyma ve güvenlik değerlerinin duygusal iyi oluş ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Joshanloo ve Ghaedi (2009) ise değerlerin, iyi oluşun hedonik (öznel iyi oluş) boyutundan daha çok eudaimonic (psikolojik iyi oluş) boyutunu yordamada daha olumlu sonuçlar verdiğini belirtmiştir.

Çocukların gelişimsel süreçlerinin ve aldıkları eğitimin niteliğinin psikolojik iyi oluşlarını belirlemede önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Van Sanden & Joly, 2003). Çocukların duygusal gereksinimlerinin karşılanarak mutlu edilmesi toplumda psikolojik iyi oluşa sahip bireylerin yetiştirilmesinde son derece önemlidir. Çocukların kendilerini iyi hissedebilmeleri, kendisine sunulan öğrenme fırsatlarından yararlanabilmeleri, çevreleriyle olumlu ve güvenli bir şekilde etkileşim kurabilmeleri ile sağlanmaktadır (Marbina, Mashford-Scott, Church & Tayler, 2015). Dwivedi ve Brinley (2004) çocukların iyi oluş yeterliliklerini; karşılıklı ilişkiler başlatabilmek ve devam ettirebilmek, oyun oynayabilmek, tek başına bireysel aktiviteler oluşturabilmek, zihinsel, duygusal, yaratıcı ve psikolojik olarak sağlıklı gelişmek, öğrenebilmek, empati kurabilmek, başkalarının farkında olmak, doğru ve yanlışı ayırabilmek, zorlukların üstesinden gelmek için çaba göstermek olarak belirtmişlerdir. Psikolojik iyi oluş için belirtilen bu yeterliliklerin kazanılmasında çocuğa sunulan etkili bir karakter/değerler ve iyilik (nezaket) eğitiminin rolünün önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekleyen bir çalışmada Noddings (2005) okullarda karakter ve değer eğitiminin öğrencilerin duygusal gelişimlerine katkıda bulunacağı, madde ve davranış bağımlılığı gibi riskli davranışlarında önleyici bir rolünün olduğu ve öznel iyi oluş düzeylerine olumlu etkisinin olduğu değerlendirmesinde bulunmuştur. Benzer şekilde Diener (2000) ve Seligman (2002) okulda öğrencinin iyi olma haline yapılacak en önemli katkılardan birinin sorunlarla baş etme becerilerini artıracak güçlü bir karakter özelliğinin öğrencilere kazandırılması olduğunu ifade etmektedir. Bireyin güçlü karakter özellikleri kazanmasında en etkili yollardan birisi de karakter, değerler ve iyilik (nezaket) eğitimidir.

Karakter ve değerler eğitimi, iyi bir insan olmaya ve iyi bir hayat yaşamaya odaklanır (Aristotle'den aktaran Ross, 2009; Jubilee Centrefor Character and Virtues, 2017). Bu

eğitimin, kişilerin iyiye dair kendi kişisel anlayışlarını geliştirmelerine ve yaşları ilerledikçe karmaşık konularda ahlaki karar vermelerine olanak sağlayacak düşünce, duygu ve eylemde kritik beceriler edinmelerine yardımcı olduğuna vurgu yapılmaktadır (Briggs, 2019). İyi oluşu desteklemek için iyi karakter özellikleri geliştirmek giderek artan bir şekilde karakter ve değerler eğitiminin bir amacı olarak görülmektedir (Clement & Bollinger, 2017; Walker, Roberts & Kristjánsson, 2015). Bu görüşlerden hareketle İyiliği Büyütmek Eğitim Programı'nın (İYİ-BEP), çocukların akranlarıyla ilişkiler kurmasına olanak tanımasının, empati, farklılıklara saygı, duyguları ifade etme ve duyguları anlama, adalet, öz denetim, mutluluk, arkadaşlık, sevgi gibi temaların oyun ve drama temelli öğrenme süreçlerinin kullanılarak somutlaştırılarak sunulmasının, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini, insani ve toplumsal değerlerini ve karakter özelliklerini destekleyen etkinliklere yer vermesinin çocukların psikolojik iyi oluşlarını geliştirdiği söylenebilir. İYİ-BEP'te belirtilen temalar kazandırılırken çocukların ilgi ve ihtiyaçları, bireysel farklılıkları dikkate alınmış, etkinlikler çocuk merkezli ve oyun temelli planlanarak çocukların programdaki kazanımlara haz duyarak ulaşması hedeflenmiş, çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi, hayal güçleri, yaratıcı düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını ifade edebilme davranışları desteklenmiştir. İYİ-BEP'in belirtilen özelliklerinden dolayı çocukların psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Literatür incelendiğinde sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim, karakter özellikleri, insani ve toplumsal değerler ile psikolojik iyi oluşun ilişkili olduğunu ortaya koymuş olan araştırmaları görmek mümkündür (Burroughs & Rindfleisch, 2002; Cohen & Shamai, 2010; Gander, Proyer, Ruch & Wyss, 2012; Hawley, 2003; Isen & Levin, 1972; Kasser & Ryan, 1993; Marques, Lopez & Pais-Ribeiro, 2011; Peterson & Seligman, 2004; Sagiv & Schwartz, 2000; Schwartz, 2010; Shotter & Tsoukas, 2014; Vansteenkiste, Duriez, Simons & Soenens, 2006; Welzel & Inglehart, 2010; Woodlier, 2011). Konuya ilişkin gerçekleştirilen bir çalışmada Özbey, Erata ve Yavuz (2022) okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların değer davranışları ile öz düzenleme becerilerinin psikolojik sağlamlıkları ve sosyal duygusal iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğu, iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile değer davranışları ve öz düzenleme becerileri arasında pozitif ilişki bulunduğu; değer davranışlarının ve öz-düzenleme becerilerinin iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin

anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Shoshani (2019) sevgi, dürüstlük, liderlik, şevk, umut, sebat, özdenetim ve ihtiyatlılık gibi belirli karakter güçleri ve erdemlerin çocukların duygusal iyi oluşu ile pozitif olarak ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Lu, Gilmour ve Kao (2001) kültürel değerlerin iyi oluş kavramını belirlemede önemli bir güç olabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte kapsamlı bir açıklamada Gunnestad (2006) değerlerin çocuğun anlam, değer ve tutumlarının oluşturduğu varoluşsal bir psikolojik destek kaynağı olduğunu, çocuğun aktivitelerini belirlemede değerlerin önemli rolünün olduğunu, psikolojik sağlamlık açısından çocuğun değer, inanç ve tutumlarının güçlü koruyucu faktörler arasında yer aldığını ifade etmektedir. Peterson ve Seligman (2004) karakter güçlerinin farklı toplumlarda evrensel olumlu özellikler olduğunu, insan doğasında yaygın olarak görüldüğünü, insanların hayatta kalmak ve gelişmek için ihtiyaç duyduğu ortak değerlere, erdemlere, eğilimlere yansıdığını ve insanların iyi oluşunu açıkladığını belirtmektedir. Shoshani ve Shwartz (2018) çocukların karakter güçleri ile sosyo-duygusal zorlukları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada karakter güçleri ile çocukların öznel iyi oluşları arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cohen ve Shamai (2010)'nin yürüttükleri araştırma sonucunda iyilik severlik, öz yönelim, güvenlik ve başarı değerleri ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü ilişki bulunurken, güç ile geleneksellik değerlerinin psikolojik iyi oluş ile negatif yönlü ilişki oluşturduğu belirlenmiştir. Lombas vd. (2019) Mutlu Sınıflar Programı'nın psikolojik iyi oluş, okul saldırganlığı ve olumlu sınıf iklimi üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Mutlu Sınıflar Programı okul öncesi, ilk ve orta öğretim öğrencilerine uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Programın amacı, öğrencinin akademik öğrenmenin ötesinde gelişimine katkıda bulunmak için kişisel ve sosyal gelişimi artırmak ve öğrencilerde, öğretmenlerde ve ailelerde mutluluğu teşvik etmektir. Ayrıca Mutlu Sınıflar Programı, okul müfredatına, rehberlik ve danışmanlık programlarına, değerler veya karakter eğitimine uyacak şekilde tasarlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Mutlu Sınıflar Programı'nın psikolojik iyi oluşu, olumlu sınıf iklimini destekleyebileceğine ve öğrencilerde farkındalık düzeylerini artırarak okul saldırganlığını azaltabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Marques vd. (2011) 31 öğrenciden oluşan eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel çalışmada umuda dayalı bir müdahale programı gerçekleştirmiştir. Program açık hedeflerin kavramsallaştırılması, aşılmaz görünen engellerin yeniden çerçevelendirilmesi ve başarıya giden çeşitli yollar sağlanması süreçleri aracılığıyla umudu, öz değeri, yaşam memnuniyetini, akademik başarıları ve zihinsel sağlığı

geliştirmeyi amaçlamaktadır. Program, bir grup ortamında haftalık beş seans şeklinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda son testte deney grubunun, kontrol grubuna göre müdahale programını takip eden 18 ay boyunca önemli ölçüde daha yüksek umut, öz-değer ve yaşam doyumu seviyelerine sahip oldukları gözlenmiştir. Axford, Blyth ve Schepens (2008) erken çocukluk döneminin ilk yıllarında çocukların olumlu ruh hallerine sahip olmalarında ve psikolojik olarak daha sağlıklı olmalarında, olumlu başa çıkma, iyimserlik gibi değer içerikli davranışların kazandırılmasının önemli katkı sağlayacağını belirtmektedirler. Pozitif psikoloji hareketindeki birçok çalışma, çocukların ve ergenlerin öznel iyi oluşlarına katkıda bulunan faktörleri belirlemek için girişimde bulunmuştur (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Spesifik olarak olumlu duygular (Fredrickson, 2004), minnettarlık/değerbilirlik (Froh, Sefick & Emmons, 2008), umut (Snyder vd. 2003), hedef belirleme (Locke & Latham, 2002) ve karakter güçleri (Peterson & Seligman 2004) gibi faktörlerin çocukların ve ergenlerin iyi oluşları üzerinde giderek daha fazla önem kazanmaya başladığı tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmalardan elde edilen bulgular bu faktörleri başarılı bir şekilde destekleyen eğitim müdahalelerinin, genel olarak iyi oluşu artırabileceği gibi psikiyatrik semptomları azaltabileceğini de ortaya koymaktadır (Duckworth, Steen & Seligman, 2005; Sin & Lyubomirsky, 2009). Literatürde gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulguların, bu araştırmanın bulgularıyla tutarlılık gösterdiği, karakter/değerler ve sosyal-duygusal gelişim ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu, psikolojik iyi oluşu desteklemeye yönelik olarak hazırlanan sosyal-duygusal temelli, karakter ve değerler eğitim programlarının çocukların psikolojik iyi oluşları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda İYİ-BEP'de ele alınan kazanım, gösterge ve becerilerin hazırlanan etkinlikler aracılığıyla kazandırılabildiği ve çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerini geliştirdiği söylenebilir.

Sonuç olarak, okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen İyiliği Büyütmek Eğitim Programının (İYİ-BEP) bütüncül bir bakış açısı ile pek çok açıdan çocuğun gelişimini desteklediği ifade edilebilir. İYİ-BEP'in çocukların özellikle sosyo-ahlaki yönelimi, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşları üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İYİ-BEP'in çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri başta olmak üzere bilişsel ve dil gelişimlerine önemli katkılarda bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca İYİ-BEP'in çocukların sosyal ve duygusal gelişim becerilerinden öz saygı, öz güven, farklılıklara saygı, problem çözme, duygularını ifade etme, duygularını

düzenleme, empati, olumlu akran ilişkileri, iş birliği, paylaşma, yardım etme gibi becerilerin desteklenmesinde önemli katkıları olduğu belirlenmiştir. Araştırma süresince İYİ-BEP'in çocuklar, öğretmen ve aileler tarafından ilgiyle karşılandığı, İYİ-BEP'in çocuğun günlük hayatında karşı karşıya kalabileceği sorunlara etkin katılım sağlayarak çözüm önerisinde bulunabildiği etkili bir program olarak değerlendirildiği görülmüştür.

5.4. Öneriler

İyiliği Büyütmek Eğitim Programının (İYİ-BEP) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyo-ahlaki yönelimlerine, öz düzenleme becerilerine ve psikolojik iyi oluşlarına etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Bu araştırmada İYİ-BEP'in çocukların sosyo-ahlaki yönelimlerine, öz düzenleme becerilerine ve psikolojik iyi oluşlarına etkisi incelenmiştir. Farklı değerlendirme araçları kullanılarak İYİ-BEP'in çocukların bütünsel gelişimlerine etkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma, Denizli il merkezindeki bağımsız bir anaokulunda 17 deney, 17 kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar, Türkiye'nin farklı bölgelerinde daha geniş araştırma gruplarıyla yapılarak, elden edilen bulgular farklı sosyoekonomik düzeylere göre karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- İYİ-BEP'e katılan çocuklar belirli süreler izlenerek boylamsal araştırmalar yapılabilir. Bu şekilde yaşamlarının ilerleyen zamanlarında çocukların sosyo-ahlaki yönelimleri, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşları ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.
- Araştırmada, çocukların demografik özelliklerine göre karşılaştırmalar yapılmamıştır. Benzer çalışmalarda cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı vb. gibi çocukların demografik özellikleri dikkate alınarak programın etkisi değerlendirilebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında İYİ-BEP'in içeriği, hedefleri ve materyalleri ile ilgili olarak hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlenebilir, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile bütünleştirilerek kullanılması sağlanabilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların ve ailelerinin özelliklerine ilişkin farklı değişkenlere göre İYİ-BEP'in etkililiğini inceleyen çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Bu araştırmada İYİ-BEP çocuklara 12 hafta süresince haftada 2 gün uygulanmıştır. Program bir yıllık süreci kapsayacak şekilde daha uzun süreler için planlanıp uygulaması yapılabilir ve sonuçları tartışılabilir.
- İYİ-BEP normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklara uygulanmıştır. Program ile özel gereksinimli olan çocuklar ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların sosyo-ahlaki yönelimi, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşlarına etkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- İYİ-BEP'e katılan çocuklar ile katılmayan bir grup çocuğun ilkokula başladıklarında sosyo-ahlaki, duygusal ve akademik gelişimleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir
- Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ve ebeveynlerin İYİ-BEP'deki etkinlikleri uygulayabilmelerine yönelik rehber kitapçıklar oluşturulabilir.
- Çocukların karakter özellikleri, değer davranışları ve sosyal duygusal gelişimine ilişkin ebeveynlerde farkındalık oluşturmak, olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve gelişimsel materyallere ilişkin destek vermek amacıyla aile eğitimleri düzenlenebilir.
- 21. yüzyılın başlarında meydana gelen küreselleşme, teknoloji alanında hızlı gelişmeler, kitle iletişim araçları, açıklık vb. gibi önemli toplumsal değişimler günümüzde toplumların iyilik (nezaket), karakter, değer ve ahlaki eğitime öncelik vermesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin iyilik (nezaket), karakter ve değer eğitiminin çocuk ve toplum açısından önemi konusunda farkındalığa sahip olarak mesleğe başlamaları önemli bir durumdur. Bu kapsamda Okul öncesi öğretmeni yetiştiren lisans programlarına iyilik (nezaket), karakter ve değerler eğitimine yönelik olarak seçmeli derslere daha fazla ağırlık verilebilir.

KAYNAKLAR

Abed, N., Pakdaman, S., Heidari, M., & Tahmassian, K. (2016). Developing psychological well-being scale for preschool children. *Global Journal of Health Science*, *8*(11), 104. http://dx.doi.org/10.5539/gjhs.v8n11p104

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of The Society for Research In Child Development*,*1*(46), 1-82. https://doi.org/10.2307/1165983

Adams, A. M., Bourke, L., & Willis, C. (1999). Working memory and spoken language comprehension in young children. *International Journal of Psychology*, *34*(5-6), 364-373. https://doi.org/10.1080/002075999399701

Afdal, G. (2007). Ahlak eğitiminin analizi: Bir tipoloji. R. Kaymakcan, H. Hökelekli, Ş. Arslan & M. Zengin (Ed.) *Değerler ve eğitimi içinde* (s. 333-334). İstanbul: Dem.

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II.kademede 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. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/ issue/ 29184/312499

Akın, A. (2008). The scales of psychological well-being: a study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice, 8*(3), 741-750. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837765.pdf

Akiskal, H. S., Hirschfeld, R. M., & Yerevanian, B. I. (1983). The relationship of personality to affective disorders: A critical review. *Archives of General Psychiatry, 40*(7), 801-810. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1983.01790060099013

Aksan, N., & Kochanska, G. (2004). Heterogeneity of joy in infancy. *Infancy, 6*(1), 79-94. https://doi.org/10.1207/s15327078in0601_4

Aksoy, A. B., & Yaralı, K. T. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 442-455. https://doi.org/10.24315/trkefd.304124

Aktaş-Seçer, K. (2005). *Bipolar bozukluk tanılı bireylerde ve kardeşlerde mizaç ve karakter özellikleri.* Uzmanlık Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi, Isparta

Aktay, A., & Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İş Ahlakı Dergisi, 2*(3), 19-65. http://www.isahlakidergisi.com/content/6-sayilar/3-2-cilt-1-sayi/m0014/eksi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencinin tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktepe, V. (2019). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde* (s. 77-93). Ankara: Pegem.

Akyıl, A. (2019). *Çocukluk çağı travmaları, bilişsel duygu düzenleme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: Diyarbakır ve Mardin örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul

Akyıldız, H. (2006). Freud'çu, liberal ve marksist kişilik kuramlarının türevi olarak toplum, iktisat ve siyaset teorileri. *Akdeniz İİBF Dergisi*, *3*(11), 1-23.

Akyüz, Y. (2011). Osmanlı döneminden cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(2), 9-22. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209771 sayfasından erişilmiştir.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, *30*(2), 217-237. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004

Algur, H., & M. Çakmak (Ed.). (2017). *Değer eğitimi yaklaşımları*. Ankara: Pegem.

Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1960). *Study of values: A Scale for Measuring the Dominant Interests in Personality.* Boston: Houghton Mifflin.

Alpar, R. (2018). *Spor sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay.

Alpöge, G. (2011). Okul öncesinde çocuk edebiyatı. S. H. Küçük (Ed.), *Okul öncesi çocuk edebiyatı kitap kataloğu içinde* (s.10-13). Ankara: Eğitim Sen.

Altemeyer, R. (2006). *The authoritarians*. USA: Cherry Hill.

Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, *35*(4), 495-518. https://doi.org/10.1080/03057240601012204

Antes, R. L., & Nardini, M. L. (1994). Another view of school reform: Values and ethics restored. *Counseling and Values, 38*(3), 215-222. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1994.tb00839.x

Antis, J. E. (1997). *An evaluation of the effect of a character education program on the ethical understanding, ethical sensibility, and ethical behavior of elementary children*. Doctoral Dissertation, Duquesne University School of Education, Pittsburgh.

Aquino, K., & Reed, A. II. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(6), 1423–1440. https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1423

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

Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *2*(1), 113-131. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182159

Arıkan, A. (Ed.). (2011). *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Arıkoç, B. (2019). *Okul öncesi dönemde duygusal zeka ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arnsten, A. F. T. (2009). Stress signaling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience, 10*(6), 410-422. https://doi.org/10.1038/nrn2648

Arthur, J. (2008). Traditional approaches to character education in britain and america. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 80-99). London and New York: Routledge. https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT190669.pdf sayfasından erişilmiştir.

Arthur, J. (2019). İngiltere ve ABD'de karakter eğitimine ilişkin geleneksel yaklaşımlar. L. P. Nucci & D. Narvaez (Ed.), *Ahlak ve karakter eğitimi el kitabı* (Ö. Baldık, Çev.) içinde (s. 85-106). İstanbul: Edam.

Ashton, V. L., & Dwyer, J. H. (1975). The left: Lateral eye movements and ideology. *Perceptual and Motor Skills*, *41*(1), 248-250. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/pms.1975.41.1.248?casa_token=

Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(2), 25-33. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/4923/67344

Ata, S. (2019). Eğitim programının önemi, ilkeleri ve öğeleri. A. Yıldırım (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları* içinde (s. 2-17). Ankara: Pegem.

Atabek, E. (2004). M*odern dünyada değer kayması ve gençlik*. İstanbul: Alkım.

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.

Ataç, F. (2003). *Öğretmenler için öğrenci psikolojisi: Önce ruhsal eğitim*. İstanbul: Epsilon.

Atan, A. (2020). *5-6 yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü.* Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Athota, V. S., Budhwar, P., & Malik, A. (2020). Influence of personality traits and moral values on employee well-being, resilience and performance: A cross-national study. *Applied Psychology*, *69*(3), 653-685. https://doi.org/10.1111/apps.12198

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Hoeksema, S. N. (2010). *Psikolojiye giriş* (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş.

Augustine, M. E., & Stifter, C. A. (2015). Temperament, parenting, and moral development: Specificity of behavior and context. *Social Development*, *24*(2), 285-303. https://doi.org/10.1111/sode.12092

Axford, S., Blythe, K., & Schepens, R. (2010). *Can we help children learn coping skills for life?* Retrieved from https://www.pkc.gov.uk/search?q=Axford+Can+ we+help+ children+learn+coping+skills+for+life%3f+&p=3

Aydın, A. (2023). *Farkındalık (Mindfulness) eğitim programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, M. (1991). *Kant'ta ve çağdaş İngiliz felsefesinde: Tanrı-ahlâk ilişkisi*. Ankara: TDV.

Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*(3), 121-144. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29198/312593

Aydın, M. Z., & Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.

Aydoğan, R. (2018). *Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarı, demokratik tutum ve yaşam boyu öğrenme kazanım algıları üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel.

Bakan, T., & Şahin, H. (2018). Değerler eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin çocuk görüşlerine göre incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (12), 121-140. https://doi.org/10.16947/fsmia.502217

Baker, C. E., Cameron, C. E., Rimm-Kaufman, S. E., & Grissmer, D. (2012). Family and socio demographic predictors of school readiness among African American boys in kindergarten. *Early Education & Development, 23*, 833–854. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.607359

Bakioğlu, A., & Sılay, N. (2014). *Yüksek öğretim ve öğretmen yetiştirmede karakter eğitimi*. Ankara: Nobel.

Balat, G. U., Beceren, B. Ö., & Özdemir, A. A. (2011). The evaluation of parents' views related to helping pre-school children gain some universal values. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 908-912. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.210

Balat, G.U., & Dağal, A.B. (2009). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri.* Ankara: Kök.

Balkış-Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji.* İstanbul: İnkılap.

Ball, C. L., Smetana, J. G., & Sturge-Apple, M. L. (2017). Following my head and my heart: Integrating preschoolers' empathy, theory of mind and moral judgments. *Child Development, 88* (2), 597-611. https://doi.org/10.1111/cdev.12605

Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511527692

Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(10), 1207-1220. https://doi.org/10.1177/014616720325460

Barman, C. R. (1980). Four values education approaches for science teaching. *The American Biology Teacher*, *42*(3), 152-156. https://doi.org/10.2307/4446858

Barr, J. J. (2005). The development of empathy in adolescents attending a just community alternative hig school (Doctoral dissertation). Retrieved from https://www.proquest. com/docview/3 04997421?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true

Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve psikoloji. Nasıl başarılı ve mutlu bir çocuk yetiştirebilirim.* Bursa: Ekin.

Başaran, T. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Gül.

Battistich, V. (2005). *Character education, prevention, and positive youth development.* Washington, DC: Character Education Partnership. https://rhyclearinghouse.acf.hhs.gov/sites/default/files/docs/14353Character_Education_Prevention_and_Positive_Youth_Development.pdf sayfasından erişilmiştir.

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York, NY: Guilford. http://ndl.ethernet.edu.et/ bitstream/123456789/28342/1/162.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bayındır, D., & Ural, O. (2016). Development of the Self-Regulation Skills Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, *8*(4), 119-132. http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.04.011

Beachum, F., McCray, C., Yawn, C., & Obiakor, F. (2013). Support and importance of character education: Pre-service teacher perceptions. *Education*, *133*(4), 470-480.

Beatty, E. S., Kahle, L. R., Homer, P., & Misra S. (1985). Alternative measurement approaches to consumer values: The list of values and the Rokeach value survey. *Journal of Psychology & Marketing*, 2, 181-200. https://doi.org/10.1002/mar.4220020305

Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Beck, C. (1990). *Better schools: A values perspective*. New York: Falmer. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355643.pdf sayfasından erişilmiştir.

Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education & Development*, *25*(1), 56-70. https://doi.org/10.1080/10409289. 2013.780505

Benigni, M. (2006). Upbeat outreach: A community partnership provides leisure time leadership opportunities. *American School Board Journal, 193*(3), 40-42. Retrieved from https://discovery.ebsco.com/c/orz54z/viewer/pdf/j3ett2uxeb?route=details

Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research İn Character Education*, *1*(1), 19-32. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Jacques-Benninga/publication/255629216

Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2006). Character and academics: What good schools do. *Phi Delta Kappan*, *87*(6), 448-452. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170608700610?casa_token sayfasından erişilmiştir.

Benninga, J. S., & Wynne, E. A. (1998). Keeping in character: A time-tested solution. *The Phi Delta Kappan*, *79*(6), 439-448. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/20439239

Berger, A., Kofman, O., Livneh, U., & Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of selfregulation. *Progress in Neurobiology, 82*(5), 256–286. https:// doi.org/10.1016/j.pneurobio.2007.06.004

Berk, L. E. (2013a). *Bebekler ve çocuklar* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.

Berk, L. E. (2013b). *Çocuk gelişimi* (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.

Berkowitz, M. W. (1985). The role of discussion in moral education (197-219). In En M. Oser & F. Oser (Eds.), *Moral education* (pp.197-219). London: Theory and Application.

Berkowitz, M. W. (1997). The complete moral person: Anatomy and formation. In J. M. DuBois (Eds.), *Moral issues in psychology: Personalist contributions to selected problems* (pp.11-41). Lanhan, MD: University.

Berkowitz, M. (1998). *Educating for character and democracy: A practical introduction*. Colombia: Participation Ciudadana.

Berkowitz, M. W. (1998). Educating for character and democracy: A practical introduction. *Participation Ciudadana, Bogota, Colombia*, 87-110.

Berkowitz, M. W. (2002). The science of cahracter education. W. Damon (Eds.), *Bringing in a newera in character education* (pp. 43-63). California: Stanford Hoover Instituon.

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International journal of educational research*, *50*(3), 153-158. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003

Berkowitz, M.W., Battistich, V.A., & Bier, M.C. (2008). What works in character education: What is known and what needs to be known. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 414-431). London and New York: Routledge.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Based character education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*(1), 72-85. https://doi.org/10.1080/13598130903358493

Berkowitz, M. W., & Grych, J. H. (1998). Fostering goodness: Teaching parents to facilitate children's moral development. *Journal of Moral Education*, *27*(3), 371-391. https://doi.org/10.1080/0305724980270307

Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies, 20*(2), 131-142. https://doi.org/10.1080/13598130903358493

Berreth, D., & Berman, S. (1997). The moral dimensions of schools. *Educational Leadership, 54*(8), 24-27. Retrieved from https://discovery.ebsco.com/c/orz54z/viewer/pdf/g5uoen6txf

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, *81*(6), 1641-1660. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x

Bialystok, E., & Martin, M. M. (2003). Notation to symbol: Development in children's understanding of print. *Journal of Experimental Child Psychology*, *86*(3), 223-243. https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00138-3

Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., Seidman, L. J., Wilens, T. E., Ferrero, F., Morgan, C. L., & Faraone, S. V. (2004). Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(5), 757–766. https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.5.757

Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology, 20*(3), 821–843. https://doi.org/10.1017/S0954579408000394

Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim psikolojisi.* İstanbul: Kadıoğlu.

Bircan, H. H., & Dilmaç, B. (Ed.). (2015). *Değerler bilançosu*. Konya: Çizgi.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, *57*(2), 111. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, *20*(3), 899-911. https://doi.org/10.1017/S0954579408000436

Blair, C., Granger, D., & Peters Razza, R. (2005). Cortisol reactivity is positively related to executive function in preschool children attending Head Start. *Child Development*, *76*(3), 554-567. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00863.x

Blair, C., & Peters, R. (2003). Physiological and neurocognitive correlates of adaptive behavior in preschool among children in Head Start. *Developmental Neuropsychology*, *24*(1), 479-497. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2401_04

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, *78*(2), 647-663. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., Calkins, S. D., & Weaver, J. M. (2013). Developmental dynamics of emotion and cognition processes in preschoolers. *Child Development, 84*(1), 346–360. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01841.x

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten. *Young Children*, *63*(2), 56-58. https://serendipstudio.org/exchange/files/Self-regulation %20Kindergarten.pdf sayfasından erişilmiştir.

Boekaerts, M., Maes, S., & Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus?. *Applied psychology: An International Review. 54* (2), 149–154. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00201.x

Bohlin, K.E. (2005). *Teaching character education through literatüre.* London: Routledge. https://smartlib.umri.ac.id/assets/uploads/files/d7b42-teaching-character-through lite- rature.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bostrom, K. L. (1999). *The valueable child: teaching values at home and school.* Illinois: Addision Wesley Educational Publishers Inc. https://eric.ed.gov/?id=ED439830 sayfasından erişilmiştir.

Bovee, C.L., Houston, M.J., & Thill, J.V., (1995). *Marketing*. New York: Mcgraw.

Bozkurt, E. (2021). Karakter eğitimi ve değerler eğitimi ile ilgili temel kavramlar. B. Özer (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi içinde* (s. 2-23). Ankara: Pegem.

Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being.* Chicago: Aldine. https://www.norc.org/content/dam/norcorg/pdfs/BradburnN_Struc_Psych_Well_Being.pdf sayfasından erişilmiştir.

Branco, A.U., Barreto, A.R., & Barrios, Á. (2018). Educational practices and young children's socio-moral development: A cultural psychological approach. In: Fleer, M., & Van Oers, B. (Eds), *International handbook of early childhood education* (pp. 795-814). Berlin: Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_39

Brannon, D. (2008). Character education: İt's a joint responsibility: instilling positive character traits in children requires teachers, parents, and administrators to work together. *Kappa Delta Pi Record*, *44*(2), 62-65. https://doi.org/10.1080/00228958.10516496

Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development, 75*(2), 340-345. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x

Briggs, C. L. (2019). *How can character education programmes support young people to develop their character to promote wellbeing* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://theses.ncl.ac.uk/jspui/bitstream/10443/4678/1/Briggs%20C%202019. pdf

Bronson, M. B. (2000). *Self-Regulation in early childhood*: *Nature and nurture*. New York, NY: Guilford. https://books.google.com.tr/books?id=TUVxOeJRwC4C& printsec sayfasından erişilmiştir.

Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz düzenleme*: *Doğası ve gelişimi*. (E. Sezgin & M. Kır Yiğit, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, *18*(4), 211-237. https://doi.org/10.1080/10478400701598298

Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., & Grässman, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: the moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*(2), 494. https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.2.494

Bryant, P. (2009). Self-regulation and moral awareness among entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, *24*(5), 505-518. https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.04.005

Bryant, D., Peisner-Feinberg, E., & Miller-Johnson, S. (2000). *Head Start parents' roles in the educational lives of their children.* Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. New Orleans, CO, April 2000. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446835.pdf

Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry, 79*(1), 19-30. https://doi.org/10.1037/a0014796

Bulach, C. R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *The Clearing House*, *76*(2), 79-83.

Bulut, S., & Dilmaç, B. (2018). Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu değerler psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *OPUS International Journal of Society Researches*, *9*(16), 349-374. https://doi.org/10.26466/opus.472450

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415–436. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3

Burger, J. M. (2008). *Personality*. London: Wadsworth. Retrieved from https://www.amazon.com/Personality-Jerry-M-Burger/dp/0495097861

Burke, N., Crum, S., Genzler, M., Shaub, D. & Sheets, J. (2001). *Building chracter education in our schools to enhance the learning environment.* Saint Xavier University & Skylight Professional. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/ fulltext/ ED453144.pdf

Burroughs, J. E., & Rindfleisch, A. (2002). Materialism and well-being: A conflicting values perspective. *Journal of Consumer Research, 29*(3), 348-370. https://doi.org/10.1086/344429

Burton, R. A. (2008). *On being certain: Believing you are right even when you are not.* New York: St. Martin's. https://www.rburton.com/ sayfasından erişilmiştir.

Buss, D. M. (2009). The multiple adaptive problems solved by human aggression. *Behavioral and Brain Sciences*, *32*(3-4), 271-272. https://doi.org/10.1017/S0140525X09990343

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Bystrova, K., Ivanova, V., Edhborg, M., Matthiesen, A. S., Ransjö-Arvidson, A. B., Mukhamedrakhimov, R., ... & Widström, A. M. (2009). Early contact versus separation: Effects on mother–infant interaction one year later. *Birth, 36*(2), 97-109. https://doi.org/10.1111/j.1523-536X.2009.00307.x

Cabı, E. (2009). *Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology, 14,* 477-498. https://doi.org/10.1017/S095457940200305X

Calkins, S. D., Fox, N. A., & Marshall, T. R. (1996). Behavioral and physiological antecedents of inhibited and uninhibited behavior. *Child Development*, *67*(2), 523-540. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01749.x

Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 172 – 198). New York, NY: Guilford. https://psycnet.apa.org/record/2009-11579-009 sayfasından erişilmiştir.

Campbell, J. L. (2002). Ideas, politics, and public policy. *Annual Review of Sociology*, *28*(1), 21-38. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141111

Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society For Research in Child Development, 59*(2-3), 284-303. https://doi.org/10.4092/jsre.2.1

Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood: Executive function in context: Development, measurement, theory and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 68*(3), 138–151. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2003.06803012.x

Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, *72*(4), 1032-1053. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00333

Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development, 22*(4), 489–510. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002

Carter, C. S., Ahnert, L., Grossmann, K. E., Hrdy, S. B., & Lamb, M. E. (Eds.). (2015). *Attachment and bonding: A new synthesis.* Cambridge: Mit.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In K.D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.). *Handbook of self-regulation: Research, theory and aplications* (pp. 3-21). New York: Guilford.

Casas, F., Figuer, C., González, M., & Malo, S. (2007). The values adolescents aspire to, their well-being and the values parents aspire to for their children. *Social Indicators Research*, *84*, 271-290. https://doi.org/10.1007/s11205-007-9141-3

Cevizci, A. (2002). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.

Chang, F., & Burns, B. M. (2005). Attention in preschoolers: Associations with effortful control and motivation. *Child Development*, *76*(1), 247-263. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00842.x

Cheung, C. K., & Lee, T. Y. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and program planning*, *33*(3), 255-263. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.08.006

Christner, N., Essler, S., Hazzam, A., & Paulus, M. (2021). Children's psychological well-being and problem behavior during the COVID-19 pandemic: An online study during the lockdown period in Germany. *PloS One*, *16*(6), e0253473. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253473

Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: Exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling & Development*, *77*(2), 141-152. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02434.x

Christou, T. M. (2013). Character education as a theme of progressivist schooling in interwar Ontario. *Childhood Education*, *89*(6), 356-361. https://doi.org/10.1080/ 00094056. 2013.851587

Ciccarelli, S. K. & White, J. N. (2016). *Psikoloji bir keşif gezintisi* (D. N. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.

Cj, C., Sj, H., Scerif, G., Twine, R., Kahn, K., Sa, N., & Ce, D. (2021). Associations between South African preschoolers' routine physical activity, self-regulation and psychosocial well-being. *Mental Health and Physical Activity*, *20*, 100383. https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2021.100383

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self regulation empowerment program: A school based program to enhance self regulated and self motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537-550. https://doi.org/10.1002/pits.10177

Clement, S., & Bollinger, R. (2017). Accelerating progress: A new era of research on character development. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(6), 1240-1245. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0681-9

Cloninger, C. R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants: A proposal. *Archives of General Psychiatry, 44*(6), 573-588. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1987.01800180093014

Cloninger, C. R., Przybeck, T. R., Svrakic, D. M., & Wetzel, R. D. (1994). *The Temperament and character inventory (TCI): A guide to its development and use.* https://www.researchgate.net/profile/RobertCloninger/publication/264329741_TCI Guide_to_Its_Development_and_Use/links sayfasından erişilmiştir.

Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I., & Guimarães, C. (2019). Self-regulation, engagement, and developmental functioning in preschool-aged children. *Journal of Early Intervention*, *41*(2), 105-124. https://doi.org/10.1177/10538151188102

Cohen, A., & Shamai, O. (2010). The relationship between individual values, psychological well-being, and organizational commitment among Israeli police officers. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, *33*(1), 30-51. https://doi.org/10.1108/13639511011020584

Colby, A., & Damon, W. (1991). *Some do care.* New York, NY: Free.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, *2*(59), 73-100. https://doi.org/10.2307/1166139

Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology, 30*(6), 835. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.835

Coombs, J. R. (1971). Objectives of value analysis. In L. W. Metcalf (Eds.), *Values education: Rationale, strategies and procedures*, Washington: Council for the Social https://www.amazon.com/Values-Educatıon-Rationale-Strategies-Procedures /dp/B000EO5VTM sayfasından erişilmiştir.

Cooper, D. (2014). *Character education: astudy of an elementary school leadership academy.* Doctoral Dissertation, Wilmington University, North Carolina.

Costanzo, R. A. (2005). *A study of character education programs in Connecticut public elementary schools based on the eleven principles of effective character education* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://www.proquest.com/docview/305359058?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

Cotterill, R. (1998). *Enchanted looms*. Cambridge: Cambridge University. https://www.academia.edu/38126392/Enchanted_Looms_Conscious_Networks_in_Brains_and_Computers sayfasından erişilmiştir.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.

Çağdaş, A., Seçer, Z. & R. Arı (Ed.). (2005). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlaki gelişim*. Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi.

Çalış Toktanış, N. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S., & Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(2), 1211-1225.

Çamur, D. Z. (2016). *Clonınger'in mizaç ve karakter envanteri ile akıskal'ın temps-a ölçeğine göre mizaç özellikleri ile ağrı eşiği ve toleransı arasındaki ilişki*. Tıpta

Uzmanlık Tezi, Bezm-i Alem Vakıf Üniversitesi Tıp Fakültesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Çatalbaş, M. (2018). *Okul öncesi eğitim programındaki karakter eğitiminin incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi hakkındaki görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Çelik, H. R. (2021). *5-6 yaş çocuklarının okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çelik, B., & Kamaraj, İ. (2020). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *51*(51), 1-17. https://doi.org/10.15285/maruaebd.559762

Çelik-Özden, C. (2013). *Ebeveyn kontrol davranışlarının ergenlerin öz düzenleme becerileri ve duygusal sorunları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Çileli, M. (1985). Ergenlikte ahlak gelişimi. B. Onur (Ed.), *Ergenlik psikolojisi* içinde (s.265-286). Ankara: Taş.

Çüçen, A.K. (2001). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Asa.

Dallot, L. (1994). *Siyasi tarih* (O. Akbal, Çev.). İstanbul: Kitapçılık.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain.* New York: Grosset/Putman. https://ahandfulofleaves.files.wordpress.com/2013/07/ descartes-error_antonio-damasio.pdf sayfasından erişilmiştir.

Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R., & Knafo, A. (2013). Concern for others in the first year of life: Theory, evidence, and avenues for research. *Child Development Perspectives*, *7*(2), 126-131.

Davidson, M. L. (2005). Harness the sun, channel the wind: The art and science of effective character education. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp.18-35). Notre Dame: University of Notre Dame.

Davidson, R. J., Jackson, D. C., & Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin, 126*(6), 890. https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.890

Davis, D. H. (2006). Character education in America‟s public schools. *Journal of Church and State, 48*(1), 5–13. Retrieved from https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle= hein.journals/jchs48&div=5&id=&page

Debats, D. L., & Bartelds, B. F. (1996). *The structure of human values: a principal components analysis of the Rokeach Value Survey* (RVS). (Doctoral dissertation). Retrieved from https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/10223324/c5.pdf

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). "Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains": Correction to Deci and Ryan (2008). *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne, 49*(3), 262. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.3.262

Demir, B. (2008). *Adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demir, M. K., & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 30-41. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/431975

Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *6*(15), 69-88. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29185/312508

Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem.

DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *124*(2), 197-229. https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197

Denham, S. A., Bassett, H. H., Sirotkin, Y. S., Brown, C., & Morris, C. S. (2015). "No-ooo peeking": Preschoolers' executive control, social competence, and classroom adjustment. *Journal of Research in Childhood Education*, *29*(2), 212-225. https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1008659

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development, 23*(4), 426–454. https://doi.org/10.1002/icd.1840

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, *74*(1), 238-256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

Dereli-İman, 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.

Derman, M. T., & Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(11), 560-569. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19829/212479

DeRosier, M. E., & Lloyd, S. W. (2010). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly*, *27*(1-2), 25-47. https://doi.org/10.1080/10573569.2011.532710

DeRosier, M. E., & Mercer, S. H. (2007). Improvıng student socıal behavıor. *Journal of Research in Character Education*, *5*(2),131 Retrieved from https://scholar.google.com/scholar?lookup=0&q=DeRosier+%26+Mercer,+2007&hl=tr&as_sdt=0,5

Derryberry, D. (2002). Attention and voluntary self-control. *Self and Identity, 1*(2), 105-111. https://doi.org/10.1080/152988602317319276

Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology*, *9*(4), 633-652. https://doi.org/10.1017/S0954579497001375

DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist sociomoral atmosphere in early childhood*. New York: Teachers College.

Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (H. A. Başman, Çev.). Ankara: Pegem.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*(1), 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Diamond, A., & Lee. K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 year old. *Science*, *333*(6045), 959-964. https://doi.org/10.1126/science.1204529

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, *55*(1), 34-43. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

Diener, E., & Chan, M. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-being, 3*(1), 1-43. https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x

Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, *1*, 41-78. Retrieved from https://link.springer.com/article/10./a:1010076127199

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, B., & Arıcak, O. T. (2012, Kasım). *Dilmaç ve Arıcak Değerler Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması.* 2. Uluslararası Değerler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul.

Dinç, B. (2012), Okul öncesi dönemde değerler eğitiminin yeri ve önemi, A. Arıkan, A. F. Ersoy, T. Çengelci, B. Dinç, H. Z. İnan & M. Şen (Ed.), *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi* içinde (s. 73-93), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji: Kavram ve sorunlar*. Ankara: Pegem.

Doğan, Y. B. (2015). *Romanda karakter yaratmak*. Ankara: Kurgu Kültür.

Doğan, N., & Doğan, İ. (2014). Birinci tür hata'nın kontrolü ve adımsal (stepwise) çoklu karşılaştırma testleri. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *1*(1), 28-33. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/duzcesbed/issue/4845/66598

Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 255-286). Ankara: Pegem.

Doksat, K. (2003). Mizaç, karakter, kimlik, kişilik, duygudurum ve duygulanım nedir. *Birinci Basamak İçin Psikiyatri*, *2*(2), 9-15.

Dos Santos, M. A., De Freitas e Castro, J. M., & De Freitas Lino Pinto Cardoso, C. S. (2020). The moral emotions of guilt and shame in children: Relationship with parenting and temperament. *Journal of Child and Family Studies*, *29*, 2759-2769. https://doi.org/10.1007/s10826-020-01766-6

Doyle, D. P. (1997). Education and character: A conservative view. *The Phi Delta Kappan*, *78*(6), 440-443. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/20405818

Dönmez, C., & Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Ankara: Nobel.

Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 629-651. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428–1446. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428

Dunn, J., & Munn, P. (1985). Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Development, 56*(2), 480-492. https://doi.org/10.2307/1129735

Duran Yılmaz, A. (2021). *Kimlikli bebekler yaklaşımı ile desteklenen değerler eğitimi programının Suriyeli mülteci çocukların yer aldığı okul öncesi eğitim ortamında*

sosyal değerler kazanımına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dwivedi, K. N., & Brinley Harper, P. (2004). *Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental ill health.* London: Jessica Kingsley. https://books.google.com.sl/books?id=Jh0r2-tQsEoC& printsec sayfasından erişilmiştir.

Edwards, J. (1996). Plannig for values education in the school curriculum. In J. Mark Halstead & Monica J. Taylor (Eds). *Values in education and education in values* (pp. 167-179). London: The Falmer.

Eidelson, R.J., & Eidelson, J.I. (2003). Dangerous ideas: Five beliefs that propel groups toward conflict. *American Psychologist*, *58*, 182–192. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.3.182

Eisenberg L. (1995). The social construction of the human brain. *American Journal of Psychiatry,* 152, 1563–1575. https://doi.org/10.1176/ajp.152.11.1563

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*(1), 665-697. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665

Eisenberg, N. (2010). Empathy-related responding: Links with self-regulation, moral judgment, and moral behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 129–148). Washington: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12061-007

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murpy B. C., Losoya S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72*(4), 1112-1134. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development, 64*, 1418–1438. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02961.x

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality,

regulation, and social functioning. *Developmental Psychology, 32*(2), 195–209. https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.2.195

Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds). *Handbook of child psychology* (pp. 646–718). New York: John Wiley & Sons. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470147658.chpsy0311 sayfasından erişilmiştir.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B., ... & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, *71*(5), 1367-1382. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00233

Eisenberg, N., Liew, J., & Pidada, S. U. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socio emotional functioning. *Developmental Psychology, 40*(5), 790-804. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.790

Eisenberg, N., Ma, Y., Chang, L., Zhou, Q., West, S. G., & Aiken, L. (2007). Relations of effortful control, reactive undercontrol, and anger to Chinese children's adjustment. *Development and Psychopathology, 19*(02), 385-409. https://doi.org/10.1017/ S0954579407070198

Eisinberg, N., & Narwaez, D. (2020). *Self, motivation, and virtue: Innovative inter disciplinary research*. London: Routledge.

Eisenberg, N., Pidada, S., & Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development*, *72*(6), 1747-1763. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00376

Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., & Knight, G. P. (2014). Empathy-related responding and cognition: A “chicken and the egg” dilemma. In W.M. Kurtines & J. L. Gewirts (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 85-110). London: Psychology. https://doi.org/10.4324/9781315807287

Eisenberg, N., Smith, C., & Spinrad, T. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In Baumeister R.F. & Vohs

K.D. (Eds.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 263-283). New York: Guilford.

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75*, 334–339. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development, 75*(1), 25-46. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00652.x

Eisler, R., & Levine, D. S. (2002). Nurture, nature, and caring: We are not prisoners of our genes. *Brain and Mind, 3*, 9–52. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1023/A:1016553723748

Eke, K. (2018, Ekim). *Okul öncesi dönem çocuklarında değerler, öz düzenleme becerileri ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi.* 2. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Lara/ANTALYA

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 79-96. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29200/312609

Ekşi, H., & Ersoy, F. (2022). Karakter ve değer eğitiminde rol model olarak öğretmen. H. Ekşi & A. Katılmış (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (s.143-178). Ankara: Nobel.

Ekşi, H., & Katılmış, A. (2015). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel.

Ekşi, H., & Katılmış, A. (2022). Kavramsal çerçeve: Temel kavramlar. H. Ekşi & A. Katılmış (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (s.1-21). Ankara: Nobel.

Ekşi, H., Okan, N., & Ayhan, A. S. (2018). İmam hatip lisesi öğrencilerinin karakter gelişiminin yordayıcısı olarak öz düzenleme becerisi ve okul iklim algısı. *Talim*, *2*(2), 209-241. https://dergipark.org.tr/en/pub/talim/issue/52877/698635 sayfasından erişilmiştir.

Elias, M.J., Parker, S.J., & Kash, V.M. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward

convergence. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education (pp. 248-267).* London: Routledge.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Erata, F., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal*, *5*(9), 125-151. https://doi.org/10.46872/pj.171

Erden, M., & Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Arkadaş.

Ergün, S. (2013). *Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınanması.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

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.

Erinç, S. (1995, Kasım). *Sanat eğitiminde felsefe, felsefe açıdan eğitim ve Türkiye'de eğitim*. İstanbul Felsefe Kongresinde sunulmuş bildiri, İstanbul.

Erişen, Y., Kaya, N., & Bay, E. (2022). Etnopedagojik bağlamda kuzey Makedonya ve Türkiye okul öncesi eğitim programlarında karakter eğitimi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 7*(1), 281-304. https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1088999

Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*(44), 178-195. https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.213

Ertürk-Kara, H. G., & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(4), 1224–1239. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63503

Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T., & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme.* Ankara: Anı.

Er Türküresin, H. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan bir karakter eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., & Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, *26*(1), 465-486. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_6

Essler, S., & Paulus, M. (2022). Caregivers' everyday moral reasoning predicts young children's aggressive, prosocial, and moral development: Evidence from ambulatory assessment. *Infancy*, *27*(6), 1068-1090. https://doi.org/10.1111/infa. 12493

Etzioni, A. (1993). *The spirit of community: The reinvention of American society*. New York: Simon & Schuster.

Exenberger, S., & Juen, B. (2013). *Well-being, resilience and quality of life from children's perspectives: A contextualized approach*. London: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-7519-0_1

Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, *63*(1), 116-128. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03600.x

Fallona, C., & Richardson, V. (2006). Classroom management as a moral activity. In *C.* Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 1041-1062). Mahway, NJ: Erlbaum.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review 13*(1), 1–22. Retrieved from https:// www.jstor.org/stable/23358867

Feldman, R. (2007). Parent–infant synchrony: Biological foundations and developmental outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, *16*(6), 340-345. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00532

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The adverse childhood experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine,14*(4), 245-258. https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8

Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching morally and teaching morality. *Teacher Education Quarterly, 36*(3), 7-19. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/23479186.

Ferreira, C., & Schulze, S. (2014). Teachers' experience of the implementation of values in education in schools: "Mind the gap". *South African Journal of Education, 34*(1), 1-13. https://doi.org/10.15700/201412120939

Ferrier, D. (2016). *The contribution of cognitive self-regulation to social competence: A latent change score analysis* (Doctoral dissertation). Retrieved from http://jbox.gmu.edu/handle/1920/10400

Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Ankara: Toplum.

Fidan, N., & M. Erden, (1993). *Eğitime giriş.* Ankara: Meteksan.

Flay, B., Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2009). Elementary school-based programs theorized to support social development, prevent violence, and promote positive school climate: description and hypothesized mechanisms of change. *Journal of Character Education, 7*(2), 21-49. Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/2011-19986-002

Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, *66*(4), 46-51. Retrieved from https://www.sd59.bc.ca/sites/default/files/2019-04/Self-regulation_Florez

Fraenkel, J. R. (1977). *How to teach about values: An analytic approach*. New Jersey: Prentice-Hall.

Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2005). *How to design and evaluate research in education.* New York, NY: McGraw-Hill.

Franciamore, N. O. (2014). *Parent perceptions of character education in universal pre-kindergarten.* Doctoral Dissertation, Walden University College of Education.

Frankena, W. (2007). *Etik* (A. Aydın, Çev.). İstanbul: İmge.

Fredrickson, B. L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In Robert A. Emmons & Michael E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 145–166). New York: Oxford University. https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT190074.pdf#page=162 sayfasından erişilmiştir.

Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology, 46*(2), 213–233. https://doi.org/10. 1016/j.jsp.2007.03.005.

Gailliot, M. T. (2008). Unlocking the energy dynamics of executive functioning: Linking executive functioning to brain glycogen. *Perspectives on Psychological Science*, *3*(4), 245-263. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00077.x

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2003). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.

Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, *14*, 1241-1259. https://doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0

Gardner, R., Cairns, J., & Lawton, D. (2005). *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching.* London: Kogan Page. http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/13%20Education%20for%20Values_%20Morals,%20Ethics%20and%20Citizenship%20in%20Contemporary%20Teaching.pdf sayfasından erişilmiştir.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, *30*(8), 1311-1327. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*(1), 31–60. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31

Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. *British Journal of Educational Psychology*,*70*(2), 177-194. https://doi.org/10.1348/000709900158047

Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology, 18*(1), 1–16. https://doi.org/10.1002/acp.934

Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2012) *Educational research: Competencies for analysis and applications.* Toronto: Pearson.

Geçtan, E. (1981). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. Ankara: Maya.

Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2013). *Psikolojiye giriş.* (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel.

Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology, 38*, 222–235. https://doi.org/doi:10.1037/0012- 1649.38.2.222

Girişken, N. (2010). Çocuk eğitiminde ailenin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, *5*(2-3). https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/34684 sayfasından erişilmiştir.

Gleason, T., Narvaez, D., Cheng, Y., Wang, L., & Brooks, J. (2016). Well-being and sociomoral development in preschoolers: The role of maternal parenting attitudes consistent with the evolved developmental niche. In D. Narvaez, J. Braungart-Rieker, L. Miller, L. Gettler, & P. Hastings (Eds.), *Contexts for young child flourishing: Evolution, family and society* (pp. 166-184). New York: Oxford University. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190237790.003.0008

Goldberg, E. (2002). *The Executive brain: Frontal lobes and the civilized brain*. New York: Oxford University. https://www.researchgate.net/publication/261592250_The_Executive_Brain_Frontal_Lobes_and_the_Civilized_Mind sayfasından erişilmiştir.

Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., ... & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 505-529. https://doi.org/10.2307/1130527

Gökçe, O., Afacan, H. H., & Çukurçayır, M. A. (1994). Türk gençliğinin sosyal ve ahlaki değerleri. *Ata Dergisi*, *1*, 25-30.

Gökçek, B. S. (2007). *5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Graham, E., & Jordan, L. P. (2011). Migrant parents and the psychological well-being of left-behind children in Southeast Asia. *Journal of Marriage and Family*, *73*(4), 763-787. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2011.00844.x

Gralinski, J. H., & Kopp, C. B. (1993). Everyday rules for behavior: Mothers' requests to young children. *Developmental Psychology*, *29* (3), 573-584. https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.3.573

Grant, G. (1989). Bringing the. *NEA today, 7*(6), 54-59. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ404549

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, *58*(6-7), 466. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Greer, P. R. (2007). Character education on the cheap. *Education Week*, *27*, 12-32. Retrieved from https://discovery.ebsco.com/c/orz54z/results?q=IS%200277-4232%20AND%20TI%20%28%22Character%20education%20on%20the%20chea

Grolnick, W.S., & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children selfregulation. In Bornstein, M. H. (Eds.), *Handbook of parenting practical issues in parenting* (pp. 89-110). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York, NY: Guilford.

Guillaume, P. (1970). *Psikoloji* (R. Şemin, Çev.). İstanbul: İÜEF.

Gunnar, M. R., & Barr, R.G. (1998). Stress, early brain development and behavior. *Infants and Young Children, 11*(1), 1-14. Retrieved from https://journals.lww.com/iycjournal/abstract/1998/07000/stress,_early_brain_development,_and_behavior.4.aspx

Gunnestad, A. (2006). Resilience in a cross-cultural perspective: How resilience is generated in different cultures. *Journal of Intercultural Communication*, (11), 1-20. Retrieved from https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/handle/11250/2564077

Gunnestad, A., Mørreaunet, S., & Onyango, S. (2015). An international perspective on value learning in the kindergarten–exemplified by the value forgiveness. *Early Child Development and Care, 185*(11-12), 1894-1911. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028384

Gutman, L., & Feinstein, L. (2008). *Children's well-being in primary school: Pupil and school effects (Research Report No. 25)*. Retrieved from https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10002050/1/Gutman2008Children.pdf

Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, *39*(4), 777-790. https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.777

Gülmez, A. P., & Akduman, G. G. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki kural algısı ile annelerinin duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(1), 17-26. https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2022.8.1.02

Gültekin, F. (2007). *Tarih öğretiminde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin "hoşgörü" değeri anlayışının gelişine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güngör, E. (2000). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk*. İstanbul: Ötüken.

Güngör Aytar, A. (2015a). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s.95-126). Ankara: Anı.

Güngör Aytar, A. (2015b). Ahlaki gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (s.71-94). Ankara: Anı.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, *30*(2), 169-202. https://doi.org/10.1080/713657146

Haralambos, M. (1987). *Sociology: Themes and perspective*. London: Bell & Hyman.

Harlow, H. (1958). The nature of love. *American Psychologist,* 13, 673-685.

Hasanah, U., & Deiniatur, M. (2020). Character education in early childhood based on family. *Early Childhood Research Journal (ECRJ)*, *2*(1), 29-42. https://doi.org/10.23917/ecrj.v2i1.6578

Hassan, K. E., & Kahil, R. (2005). The effect of "Living Values: An educational program" on behaviors and attitudes of elementary students in a prívate school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, *33*, 81-90. https://doi.org/10.1007/s10643-005-0028-0

Hassin, R.R., Uleman, J. S., & Bargh, J.A. (Eds.) (2005). *The new unconscious*. New York: Oxford University.

Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle Social Development Intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, *5*(4), 225-236. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0504_04

Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, *85*(3), 213-235. https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00073-0

Hay, D. F., Castle, J., Stimson, C. A., & Davies, L. (1995). The social construction of character in toddlerhood. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 23–51). England: Cambridge University.

Haynes, C. C., & Berkowitz, M. B. (2007). *What can schools do?* Retrieved from https://www.flippengroup.com/education/news/RidgewoodUSAtoday21907.pdf

Henry, J. P., & Wang, S. (1998). Effects of early stress on adult affiliative behavior. *Psychoneuroendocrinology, 23*(8), 863-875. https://doi.org/10.1016/S0306-4530(98)00058-4

Hewlett, B. S., & Lamb, M.E. (2005). *Hunter-gatherer childhoods: Evolutionary, developmental and cultural perspectives*. New Brunswick, NJ: Aldine. https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203789445/hunter-gatherer-childhoods-barry-hewlett sayfasından erişilmiştir.

Higgins-D'Alessandro, A., & Power, C. F. (2005) Character, responsibility, and the moral self, In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp.101-120). Notre Dame: University of Notre Dame.

Hildebrandt, C., & Zan, B. (2019). Erken çocuklukta ahlak eğitimine yapılandırmacı yaklaşımlar. L. P. Nucci & D. Narvaez (Ed.), *Ahlak ve karakter eğitimi el kitabı* (T. Şenmerdan, Çev.) içinde (s. 361-379). İstanbul: Edam.

Hinkley, T., Teychenne, M., Downing, K. L., Ball, K., Salmon, J., & Hesketh, K. D. (2014). Early childhood physical activity, sedentary behaviors and psychosocial well-being: a systematic review. *Preventive Medicine*, *62*, 182-192. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.02.007

Hochberg, Y. (1988). A sharper Bonferroni procedure for multiple tests of significance. *Biometrika, 75*(4), 800-802. https://doi.org/10.1093/biomet/75.4.800

Hoçur, İ. B. (2021). *48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Hofer, M. A. (1987). Early social relationships as regulators of infant physiology and behavior. *Child Development, 58*(3), 633–647. https://doi.org/10.2307/1130203

Hofer, J., Busch, H., & Kärtner, J. (2011). Self–regulation and well–being: The Influence of identity and motives. *European Journal of Personality*, *25*(3), 211–224. https://doi.org/10.1002/per.789

Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University.

Hogarth, R.M. (2001). *Educating intuition*. Chicago: University of Chicago. https://www.academia.edu/17139325/Educating_Intuition_A_Challenge_for_the_21st_Century sayfasından erişilmiştir.

Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, *93*(3), 103-108. https://doi.org/10.1080/00377990209599891

Holland, B. S., & Copenhaver, M. D. (1987). An improved sequentially rejective Bonferroni test procedure. *Biometrics, 43*(2), 417-423. https://doi.org/10.2307/2531823

Hollingsworth P.M., & Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri* (T. Gürkan, E. Gökçe & D. S. Güler, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, *36*(3), 195-209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5

Hoşgörür, V. (2003). İletişim. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.65-90). Ankara: Pegem.

Housman, D. K., Denham, S. A., & Cabral, H. (2018). Building young children's emotional competence and self-regulation from birth: The" begin to… ECSEL Approach. *International Journal of Emotional Education*, *10*(2), 5-25. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197894.pdf

Howard-Hamilton, M. F. (1995). A just and democratic community approach to moral education: Developing voices of reason and responsibility. *Elementary School Guidance & Counseling*, *30*(2), 118-130. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/42871202

Howes, C., Hamilton, C. E., & Philipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, *69*(2), 418-426. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06199.x

Howes, C., Rubin, K. H., Ross, H. S., & French, D. C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, *53*(1), 92. https://www.jstor.org/stable/1166062

Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, *14*(1), 101-120. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7

Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*, İstanbul: Timaş.

Hökelekli, H., & Gündüz, T. (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Şeyma Arslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler ve eğitimi* içinde (371-396). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

Huang, H., & Humphreys, B. R. (2012). Sports participation and happiness: Evidence from US microdata. *Journal of Economic Psychology, 33*(4), 776-793. https://doi.org/10.1016/j.joep.2012.02.007

Hughes, C., & Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair? *Developmental Neuropsychology*, *28*(2), 645-668. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_5

Hughes, C., & Ensor, R. (2011). Individual differences in growth in executive function across the transition to school predict externalizing and internalizing behaviors and self-perceived academic success at 6 years of age. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*(3), 663-676. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.06.005

Huitt, W. (2004). Moral and character development. *Educational Psychology Interactive*, *110*. Retrieved from https://www.edpsycinteractive.org/ topics/ morchr/ morchr.html

Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *1*(2), 137-164. Retrieved from https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, *1*(1), 3-10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Impraim, S. (2012). *İnternet bağımlılığı, facebook kullanımı ve akademik performans arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Isen, A. M., & Levin, P. F. (1972). Effect of feeling good on helping: Cookies and kindness. *Journal of Personality and Social Psychology, 21*(3), 384-388. https://doi.org//10.1037/h0032317

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, *12*(1), 18-23. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304

İzci, E. (2004). Öğretimde teknoloji. M. Gürol (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde* (s.143-162). Elazığ: Üniversite.

Jenna, P. (2007). Parent-child relationship quality and the influence on socio-metric versus peer-perceived popularity. *Honors Scholar Theses*, *29*. https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=srhonors_theses sayfasından erişilmiştir.

Jersild, T. A. (1979). *Çocuk psikolojisi* (G. Günçe, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Johnson, A.P. (2006). *Making connections in elemantary and middle school social studies*. London: Sage.

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, *105*(11), 2283-2290. Retrieved from https://ajph.aphapublications.org/doi/pdf/10.2105/AJPH.2015.302630

Joshanloo, M., & Ghaedi, G. (2009). Value priorities as predictors of hedonic and eudaimonic aspects of well-being. *Personality and İndividual Differences*, *47*(4), 294-298. https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.03.016

Jost, J. T., Glaser, J., Kruglanski, A. W., & Sulloway, F. J. (2003). Political conservatism as motivated social cognition. *Psychological Bulletin*, *129*(3), 339. https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.3.339

ju Chou, M. (2004). *Socio-moral development in constructivist and Montessori kindergartens in Taiwan: A study of young children's interpersonal understanding of negotiation strategies and shared experiences* (Doctoral dissertation). Retrieved fromhttps://www.proquest.com/docview/305213377?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true

Jubilee Centre for Character and Virtues (2017). *A framework for character education in schools*. Retrieved from http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/charactereducation/Framework%20for%20Character%20Education.pdf

Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar.* İstanbul: Cem.

Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2016). *Dünden bugüne insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.

Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 3–25). New York: Russell Sage Foundation. Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/1999-02842-001

Kantar, Ş. (2014). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 100 temel eser yoluyla değerler eğitimi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karababa, A. (2014). Değer olgusu. B. Dilmaç & H. H. Bircan (Ed.), *Değerler ve değer psikolojisi* içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem.

Karaboğa, M. T. (2018). Küreselleşme sürecinin eğitim kurumları üzerindeki etkilerine yönelik bir tartışma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (66), 134-144. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/472605

Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and İndividual Differences*, *40*(6), 1281-1290. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.019

Karadeniz, G. (2010). Romantik ilişkiler, evlilik ve ana-baba-çocuk ilişkileri. T. Solmuş (Ed.), *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri* içinde (s. 279-297). Ankara: Nobel.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies 6*(1), 1398-1412.http://acikerisim.ibu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12491/3174sayfasından erişilmiştir.

Karr-Morse, R., & Wiley, M. S. (1997). *Ghosts from the nursery: Tracing the roots of violence.* New York: Atlantic Monthly.

Kasapoğlu Kaya, N. (2022). *Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının incelenmesi ve Türkiye'de karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler.* Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*(2), 410-422. https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.410

Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Katılmış, A., Ekşi, H., & Öztürk, C. (2011). Efficiency of social studies ıntegrated character education program. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(2), 854-859. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ927380.pdf

Kaya, Y., Günay, R., & Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, *6*(1), 23-37. https://doi.org/10.19126/suje.76036

Kayahan, M. (2020). *5-6 yaş çocuklarının ahlaki yargı düzeyleri ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2014). *Ahlâk değerler ve eğitimi*. İstanbul: Dem.

Keenan, T., & Evans, S. (2009). *An introduction to child development*. London: Sage. https://pamukkaleuniv.on.worldcat.org/oclc/1062269430 sayfasından erişilmiştir.

Keil, F.C., & Wilson, R.A. (1999). *Explanation and cognition.* Cambridge, MA: MIT. https://philarchive.org/archive/WILEE-9 sayfasından erişilmiştir.

Kernan, M. (2013). Çocuklar ve ebeveynlerin oyun ve arkadaşlık perspektifleri. M. Kernan & E. Singer (Ed.), *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri* (A.Tüfekci & Ü. Deniz, Çev.) içinde (s. 27-37). İstanbul: Nobel

Keskin, Y. (2016). Değer ve norm ilişkisi. H. H. Bircan & B. Dilmaç (Ed.), *Değerler bilançosu* içinde (s. 125-150). Konya: Çizgi.

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

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007-102. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007

Kılınç, M. (1997). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Kırşehir örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 701-749). Hoboken, NJ: Wiley. https://www.researchgate.net/publication/280579792_Origins_and_Development_of_Morality sayfasından erişilmiştir.

King, L. A., & Napa, C. K. (1998). What makes a life good? *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(1), 156–165. https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.156

Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings.* Massachusetts: Allyn & Bacon. https://eric.ed.gov/?id=ED414003 sayfasından erişilmiştir.

Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, *39*(1), 4-20. https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2000.tb00088.x

Kişisel Verilerin Korunması Kanunu. (2016). *T.C. Resmi Gazete*, 29677, 7 Nisan 2016.

Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientation in the theory of action. T. Parsons & E. A. Shilds (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 41-51). Cambridge: Harvard University.

Knafo, A., & Schwartz, H. S. (2004). Identity formation and parent-child value congruence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 22,* 439-458. https://doi.org/10.1348/0261510041552765

Knight, B. A., & Hughes, D. (1995). Developing social competence in the preschool years. *Australasian Journal of Early Childhood*, *20*(2), 13-19. https://doi.org/10.1177/183693919502000204

Knuver, A. W., & Brandsma, H. P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, *4*(3), 189-204. https://doi.org/10.1080/0924345930040302

Kochanska, G. (2002). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: a context for the early development of conscience. *Curr. Dir. Psychol. Sci. 11,* 191–195. doi: 10.1111/1467-8721.00198

Kochanska, G., Aksan, N., & Joy, M. E. (2007). Children's fearfulness as a moderator of parenting in early socialization: Two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, *43*(1), 222. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.222

Kochanska, G., Aksan, N., & Koenig, A. L. (1995). A longitudinal study of the roots of preschoolers' conscience: Committed compliance and emerging internalization. *Child Development*, *66*(6), 1752-1769. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00963.x

Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, *72*(4), 1091-1111. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336

Kochanska, G., Gross, J. N., Lin, M. H., & Nichols, K. E. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child Development*, *73*(2), 461-482. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00418

Kochanska, G., Forman, D. R., Aksan, N., & Dunbar, S. B. (2005). Pathways to conscience: Early mother–child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*(1), 19-34. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00348.x

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Volume 2: The psychology of moral development.* San Francisco, CA: Harper & Row. https://archive.org/details/essays-on-moral-development-volume-ii.-the-psychology-of-moral-development-the-n sayfasından erişilmiştir.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development.* New York: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: A developmental view. *The School Review, 74*(1), 1-30.

Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, *16*(2), 53-59. https://doi.org/10.1080/00405847709542675

Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical look at character education. *Phi Delta Kappan, 78*, 428-439.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, *23*(1), 4-41. https://doi.org/10.1080/026999308026 19031

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, *18*(2), 199. https://cursa.ihmc.us/rid=1LQLC6RK5-1T59XCT-1LML/Self-Regulation.pdf.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*(3), 343–354. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343

Korotaeva, E., & Chugaeva, I. (2019). Socio-moral development of preschool children: Aspects of theory and practice. *Behavioral Sciences*, *9*(12), 129. https://doi.org/10.3390/bs9120129

Koutstaal, W. (2013). *The agile mind.* New York, NY: Oxford University. https://www.scribd.com/document/478349484/Wilma-Koutstaal-The-Agile-Mind-Oxford-University-Press-USA-2011-pdf# sayfasından erişilmiştir.

Kozma, A., Stones, M. J., & McNeil, J. K. (1991). *Psychological well-being in later life.* Toronto: Butterworths Canada. https://doi.org/10.1017/S0714980800011740

Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Kristjansson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, *35*(1), 37-49. https://doi.org/10.1080/03057240500495278

Kruesi, M.J., Hibbs, E.D., Zahn, T.P., Keysor, C. S., Hamburger, S.D., Bartko, J.J., & Rapoport, J. L. (1992). A 2-year prospective follow-up study of children and adolescents with disruptive behavior disorders. Prediction by cerebrospinal fluid 5-

hydroxyindoleacetic acid, homovanillic acid, and autonomic measures? *Archives of General Psychiatry, 49*(6), 429–435. https://doi.org/doi:10.1001/archpsyc.1992.01820060009001

Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kilavuzu/guideline for suitable statistical test selection. *Plevra Bülteni*, *8*(2), 26. https://doi.org/10.5152/pb.2014.08

Kupchenko, I., & Parsons, J. (1987). *Ways of teaching values: an outline of six values approaches*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288806.pdf

Kuşdil, M. E., & Kağitçibaşi, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kurami. *Türk Psikoloji Dergisi, 15*(45), 59–80. https://psycnet.apa.org/record/2001-17473-004 sayfasından erişilmiştir.

Küçük Turgut, B. (2022). Değerler eğitimi yaklaşım ve uygulamaları. H. Ekşi & A. Katılmış (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (s. 95-112). Ankara: Nobel.

Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M. S., Herbert, C., & Achtzehn, S. (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality and Individual Differences, 57*, 43-47. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.013

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081–1100.

Lake, K. (2011). Character education from a children's rights perspective: An examination of elementary students' perspectives and experiences. *The International Journal of Children's Rights*, *19*(4), 679-690.

Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBounty, J., & Kerr, D. C. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, *28*(4), 871-889. https://doi.org/10.1348/026151009X483056

Lanius, R., Vermetten, E., & Pain, C. (2010). *The impact of early life trauma on health and disease: The hidden epidemic*. England: Cambridge University.

Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006) Character education. In: K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 248-296). New York: Wiley & Sons.

Lapsey, D. K., & Power, F. C. (2005). *Character psychologoy and character education*. Notre Dame: University of Notre Dame.

Larson, K. (2009). *Understanding the importance of character education* (Master's thesis). Retrieved from https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/43215

Lee, I. J. (2002). The effects of open character education program on character development in the elementary schools: An ethnographic study. *Journal of Korean Ethics Studies, 50*, 261–318.

Leming, J. S. (1996). Teaching values in social studies education-Past practices and current trends. In B. G. Massialas & R. F. Allen. (Eds.), *Crucial issues in teaching social studies*. (pp. 2-22). Belmont, CA: Wadsworth.

Lemlech, J. K. (1988). *Classroom management*. New York: Longman.

Lewis, T., Amini, F., & Lannon, R. (2000). *A general theory of love*. New York: Vintage.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How schools can teach respect and responsibility.* New York, Bantam Books. https://eric.ed.gov/?id=ED337451 sayfasından erişilmiştir.

Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, *51*(3), 6-11. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ472598

Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, *179*(2), 63-80. https://doi.org/10.1177/002205749717900206

Lickona, T. (1999). Character education: Seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, *20*(4), 77-84. https://doi.org/10.1080/01626620.1999.10462937

Lickona, T. (2000). Character education: The heart of school reform. *Religion & Education*, *27*(1), 58-64.

Lickona, T. (2001). *What is effective character education*. The Stony Brook School Symposium on Character (October 6, 2001). Retrieved from https://wicharacter.org/wp-content/uploads/What-is-Effective-Character-Ed-Stonybrook-debate-by-Thomas-Lickona.pdf

Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, ıntegrity, and other essential virtues* [Kindle DX version]. Retrieved from https:// www.amazon.com/Character-Matters-Children IntegrityEssential/dp/07432450 75

Lickona, T., & Davidson, M. (2004). *Smart and good high schools: Developing excellence and ethics for success in school, work and beyond*. Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility). https://kremen.fresnostate.edu/centers-projects/bonnercenter/documents/High_School.pdf sayfasından erişilmiştir.

Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing selfregulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives, 6*(2), 105–111. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x

Ling, J., Kao, T. S. A., Robbins, L. B., & Wahman, C. L. (2023). Family lifestyle is related to low-income preschoolers' emotional well-being during COVID-19 pandemic. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, *36*(1), 44-54. https://doi.org/10.1111/jcap.12399

Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in practice*. New Jersey: John Wiley and Sons. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Julian-Barling/publication/232553222_Leading_Well_Transformational_Leadership_and_Well-Being/links/59f7575baca272607e2d7da9/Leading-Well-Transformational-Leadership-and-Well-Being.pdf

Liman, B. (2017). *Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705

Lockwood, L. (2009). *Music in renaissance ferrara 1400-1505: The creation of a musical center in the fifteenth century*. New York: Oxford.

Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Arguís-Rey, R., Hernández-Paniello, S., Valdivia-Salas, S., & Martín-Albo, J. (2019). Impact of the happy classrooms programme on psychological well-being, school aggression, and classroom climate. *Mindfulness*, *10*, 1642-1660. https://doi.org/10.1007/s12671-019-01132-8

Long Bostrom, K. (1999). *The value-able child. Teaching values at home and school*. Culver City, CA: Good Year Books.

Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D., & Phillips, B. M. (2017). Does preschool self-regulation predict later behavior problems in general or specific problem behaviors? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *45*, 1491-1502. https://doi.org/10.1007/s10802-016-0260-7

Loye, D. (2002). The moral brain. *Brain and Mind*, *3*(1), 133-150. Retrieved from https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=09e7eb138d96e7028aa5ec68130e6d637db917c8

Lu, L., Gilmour, R., & Kao, S. F. (2001). Cultural values and happiness: An East-West dialogue. *The Journal of Social Psychology*, *141*(4), 477-493. https://doi.org/10.1080/00224540109600566

Lumpkin, A. (2008). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *79*(2), 45-50. https://doi.org/10.1080/07303084.2008.10598134

Lupien, S.J., McEwen, B.S., Gunnar, M.R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience, 10*(6), 434- 445. https://doi.org/10.1038/nrn2639

Luster, T., & McAdoo, H. P. (1994). Factors related to the achievement and adjustment of young African American children. *Child Development, 65*(4), 1080–1094. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00804.x

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–855. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803

MacLean, P. D. (1990). *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*. New York: Plenum.

Mannuzza, S., Klein, R. G., Bessler, A., Malloy, P., & LaPadula, M. (1993). Adult outcome of hyperactive boys: Educational attainment, occupational rank, and psychiatric status. *Archives of General Psychiatry, 50,* 565–576. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1993.01820190067007

Marbina, L. Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2015). *Assessment of wellbeing in early childhood education and care. Literature review*. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority.

Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). “Building hope for the future”: A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, *12*, 139-152. https://doi.org/10.1007/s10902-009-9180-3

Marshall, J. C., Caldwell, S. D., & Foster, J. (2011). Moral education the character plus way. *Journal of Moral Education, 40*(1), 51-72. https://doi.org/10.1080/03057240.2011.541770

Maslow, A. (1968). *İnsan olmanın psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kuraldışı.

Masters, J. C., & Binger, C. G. (1978). Interrupting the flow of behavior: The stability and development of children's initiation and maintenance of compliant response inhibition. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, *24*(4), 229-242. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/23083903

Matsuba, M. K., & Walker, L. J. (2004). Extraordinary moral commitment: Young adults involved in social organizations. *Journal of Personality*, *72*(2), 413-436. https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00267.x

Maughan, A., & Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children’s emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child Development*, *73*(5), 1525-1542. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00488

Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion, 5*(2), 175-190. https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.2.175

Mayer, J. D. (2005). A tale of two visions: Can a new view of personality help integrate psychology? *American Psychologist*, *60*(4), 294. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.4.294

Mayes, C. L., & Cohen, J. D. (2002). *Yale üniversitesi çocuk araştırma merkezi çocuğunuzu anlama rehberi* (Y. Yazgan, Çev.). İstanbul: Beyaz Balina.

McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual review of psychology*, *61*, 517-542. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507

McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, *61*(3), 204-217. https://doi.org/10.1037/ 0003-066X.61.3.204

McAuley, C., & Rose, W. (2010). *Child well-being: understanding children's lives*. London: Jessica Kingsley.

McBrien J. L., & Brandt, R. S. (1997). *The language of learning: A guide to education terms.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED408713

McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(4), 471-490. https://doi.org/10.1016/j.ecresq. 2006.09.003

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 136-142. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, *43*(4), 947. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947

McClelland, M. M., Cameron Ponitz, C. E., Messersmith, E., & Tominey, S. L. (2010). The integration of cognition and emotion. In R. M. Lerner & W. F. Overton (Eds.), *Handbook of lifespan human development* (pp. 509–553). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(3), 307-329. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7

McCelland, M. M., & Tominey. S. L. (2011). Introduction to do special issue on self regulation in early childhood. *Early Education and Development, 22*(3), 355-359. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574265

McClelland, M. M., & Wanless, S. B. (2012). Growing up with assets and risks: The importance of self-regulation for academic achievement. *Research in Human Development*, *9*(4), 278-297. https://doi.org/10.1080/15427609.2012.729907

McCray, C. F. (2021). *Socıal-emotional learning and its effect on children's self-confidence and self-regulation skills* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://www.proquest.com/docview/2587247291?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true

McCoy, D. C., Gonzalez, K., & Jones, S. (2019). Preschool self-regulation and preacademic skills as mediators of the long-term impacts of an early intervention. *Child Development*, *90*(5), 1544-1558. https://doi.org/10.1111/cdev. 13289

Mei-Ju, C., Chen-Hsin, Y., & Pin-Chen, H. (2014). The beauty of character education on preschool children's parent-child relationship. *Procedia-social and Behavioral Sciences, 143,* 527-533. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.431

Meriç, E. (2017). Kavramsal çerçeve. M. Özözen Danacı (Ed.), *Eğitimde araç gereç geliştirme içinde* (s. 31-41). Ankara: Eğiten Kitap.

Meriç, A., & Özyürek, A. (2018). Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *8*(14), 137-166. https://doi.org/10.26466/opus.378956

Mertler, C.A., & Vannatta, R.A. (2005). *Advanced multi variate statistical methods: Practical application and inter pretation*. Glendale, CA: Pyrczak.

Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi.* Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 93-108. https://dergipark.org.tr/en/pub/beuifd/issue/3453/47056 sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (1973). *Milli eğitim temel kanunu.* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (1994). *Anasınıfı programı* (61-72). İstanbul: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı (2002). *Okul öncesi eğitimi genel müdürlüğü talim terbiye kurulu başkanlığı 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okul öncesi eğitimi genel müdürlüğü 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı.* Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *08/09/2010 tarihli ve B.08.0.TTK.0.72.02.00-6312 (2010/53) sayılı genelge.* http://horasan.meb.gov.tr/meb_iys_ dosyalar/2016_12/ 12100323_ degerleregitimiyeni.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı.* https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *19. Milli eğitim şurası.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmi Gazete*, 29072, 26 Temmuz 2014.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2005). Attachment security, compassion, and altruism. *Current Directions in Psychological Science*, *14*(1), 34-38. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00330.x

Mikulincer, M., Shaver, P.R., Gillath, O., & Nitzberg, R.A. (2005). Attachment, caregiving, and altruism: Boosting attachment security increases compassion and helping. *Journal of Personality and Social Psychology, 89* (5), 817–839. https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.5.817

Milson, A. J., & Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (KEYİS) ve Türkçeye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(4), 99- 124. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29196/312582

Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, *102*(2), 246. https://intranet.newriver.edu/images/stries/library/stennett_psychology_articles/Cognitive-Affective%20 System%20 Theory %20of%20Personality%20-%20Reconcept sayfasından erişilmiştir.

Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, *244*(4907), 933-938. https://doi.org/10.1126/science.2658056

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(7), 2693-2698. https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(3), 298-309. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002

Moreira, P. A., Cloninger, C. R., Dinis, L., Sá, L., Oliveira, J. T., Dias, A., & Oliveira, J. (2015). Personality and well-being in adolescents. *Frontiers in Psychology*, *5*, 1494. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01494

Morgan, C. T. (2013). *Psikolojiye giriş*. (H. Karakaş & R. Eski, Çev.). Konya: Eğitim.

Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6*(1), 10-19. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x

Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. M. Killen & J. G. Smetena (Eds.). In *Handbook of moral development* (pp. 703-732). New Jersey: Lawrance Erlbaum.

Narvaez, D. (2008). Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities. *New ideas in Psychology, 26*(1), 95-119. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych. 2007.07.008

Narvaez, D. (2009). Personality, ıdentity, and character. Explorations in moral psychology. In D. Narvaez & D. K. Lapsley (Eds.), *Triune ethics theory and moral personality* (pp.136-159). New York: Cambridge Üniversity.

Narvaez, D. (2010). The emotional foundations of high moral intelligence. New *Directions For Child and Adolescent Development, 2010*(129), 77-94. https://doi.org/10.1002/cd.276

Narvaez, D. (2010). Moral complexity: The fatal attraction of truthiness and the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science, 5*(2), 163–181.

Narvaez, D. (2012). Moral neuroeducation from early life through the lifespan. *Neuroethics, 5*(2), 145–157. https://doi.org/10.1007/s12152-011-9117-5.

Narvaez, D. (2014). *Neurobiology and the development of human morality: Evolution, culture and wisdom.* New York: W.W. Norton.

Narvaez, D. (2016). *Embodied morality: Protectionism, engagement and imagination*. London: Macmillan.

Narvaez, D., & Gleason, T. (2013). Developmental optimization. In D. Narvaez, J., Panksepp, A. Schore, & T. Gleason (Eds.), *Evolution, early experience and human development: From research to practice and policy* (pp. 307-325). New York: Oxford. https://www.researchgate.net/publication/286142261_ developmental optimization sayfasından erişilmiştir.

Narvaez, D., Gleason, T., Tarsha, M., Woodbury, R., Cheng, Y., & Wang, L. (2021). Sociomoral temperament: A mediator between wellbeing and social outcomes in young children. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742199

Narvaez, D., Gleason, T., Wang, L., Brooks, J., Lefever, J. B., Cheng, Y., & Centers for the Prevention of Child Neglect. (2013b). The evolved development niche: Longitudinal effects of caregiving practices on early childhood psychosocial development. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(4), 759-773. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.003

Narvaez, D., & Lapsley, D. (2005). The psychological foundations of everyday morality and moral expertise. *In* D. Lapsley & C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp.43-55). Notre Dame, IN: University of Notre Dame.

Narvaez, D., Wang, L., & Cheng, Y. (2016). The evolved developmental niche in childhood: Relation to adult psychopathology and morality. *Applied Developmental Science*, *20*(4), 294-309. https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1128835

Narvaez, D., Wang, L., Cheng, A., Gleason, T. R., Woodbury, R., Kurth, A., & Lefever, J. B. (2019). The importance of early life touch for psychosocial and moral development. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *32*. https://doi.org/10.1186/s41155-019-0129-0

Narvaez, D., Wang, L., Gleason, T., Cheng, Y., Lefever, J., & Deng, L. (2013a). The evolved developmental niche and child sociomoral outcomes in Chinese 3-year-

olds. *European Journal of Developmental Psychology*, *10*(2), 106-127. https://doi.org/10.1177/2158244019840123

Nelson, D. R., & Obremski, T. E. (1990). Promoting moral growth through intra-group participation. *Journal of Business Ethics*, *9*, 731-739. https://doi.org/10.1007/BF00386356

Nelson, E. E., & Panksepp, J. (1998). Brain substrates of infant–mother attachment: contributions of opioids, oxytocin, and norepinephrine. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *22*(3), 437-452. https://doi.org/10.1016/S0149-7634(97) 00052-3

Newman, M. L., Holden, G. W., & Delville, Y. (2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of Adolescence*, *28*(3), 343-357. https://doi.org/doi:10.1016/j. adolescence.2004.08.002

Nigg, J. T. (2017). Annual research review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, efortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(4), 361–383. https://doi.org/10.1111/jcpp. 12675

Nisbett, R., & Cohen, D. (1996). *Culture of honor.* New York: Westview.

Noddings, N. (2005). The discourse of character education: Culture wars in the classroom. In P. Smagorinsky & J. Taxel (Eds.), *Character education* (pp. 77-98). Lawrence NJ: Erlbaum.

Nucci, L. P. (1989). Challenging conventional wisdom about morality: The domain approach to values education. In L.P. Nucci (Eds.), *Moral development and character education* (pp.183-203). Berkeley: Mccutchan.

Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. New York: Cambridge. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=86GKUEHDNkIC&oi=fnd&pg sayfasından erişilmiştir.

Nucci, L. P., & D. Narvaez (Eds). (2008). *Handbook of moral and character education.* New York: Routledge.

Nucci, L. P., Narvaez, D., & Krettenauer, T. (Eds.). (2014). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge. https://perpus.univpancasila.ac.id/ repository/EBUPT 190669.pdf sayfasından erişilmiştir.

Oğuzkan, Ş., & Avcı, N. (2004). *Okul öncesinde eğitici oyuncaklar*. Ankara: Kelebek.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.

Oktay, A. (Ed.). (2010). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları.* Ankara: Pegem.

Oliner, S.P., & Oliner, P.M. (1988). *The altruistic personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe.* New York: Free. https://www.amazon.com/Altruistic-Personality-Rescuers-Jews-Europe/dp/0029238293 sayfasından erişilmiştir.

Olson, S. L., Bates, J. E., Sandy, J. M., & Schilling, E. M. (2002). Early developmental precursors of impulsive and inattentive behavior: From infancy to middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(4), 435-447. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00035

Onur, B. (1991). *Gelişim psikolojisi.* Ankara: Verso.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care.* OECD.

Orhan Taşkoyan, T. (2020). *48-72 aylık çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile sosyal değer kazanımlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi,1*(2), 37-60. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ eibd/ issue/22686/242229

Oser, F. (2013). Models of moral motivation. In F. Oser & T. Lovat (Eds.), *Handbook of moral motivation: Theories, models, applications* (pp. 7–24). Rotterdam Sense. https://doi.org/10.1007/ 978-94-6209-275-4_2

O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, *57*(7), 640-647.

Overton, W.F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational developmental-systems. *Applied Developmental Science, 17*(2), 94-107

Özbey, S., Erata, F., & Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlamlık: değer davranışlarının ve öz düzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *20*(44), 351-383. https://doi.org/10.34234/ded.1113471

Özbey, S., Mercan, M., & Alisinanoğlu, F. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 157-173. https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/41884/385814 sayfasından erişilmiştir.

Özbey, S., Türkoğlu, D., & Buldur, A. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(27), 323-344. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29172/312402

Özcan, A., & Tezel Şahin, F. (2022). Çocuk sosyo-ahlaki yönelim ölçeği'nin (ÇOSAYÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies- Education, 17*(5), 1155-1178. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.62001

Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Özdemir, Y., & Koruklu, N. (2011). Investigating relatinship between values and happiness among university students. *Yüzüncü Yıl Üniversity Journal of Faculty of Education, 8*(1), 190-210. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13707/165957

Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem.

Özen, Y. (2010). Kişisel sorumluluk bağlamında öznel ve psikolojik iyi oluş (Sosyal psikolojik bir değerlendirme*). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 4*, 46- 58. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/diclesosbed/issue/61611/920111

Özen, Y. (2019). *Türk millî kültüründe kimlik ve değerler psikolojisi*. İstanbul: Post.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*(3), 217-240. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29198/312597

Özensel, E. (2014). Sosyoloji ve değer. B. Dilmaç & H. H. Bircan (Ed.), *Değerler ve değer psikolojisi* içinde (s. 63-80). Ankara: Pegem.

Özgün, Ö. (2016). Ahlak gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s.267-285). Ankara: Maya.

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

Özoğul, B. (2022). *Okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocukların psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsoy, E., & Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: Bir literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, *1*(2), 1-12. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/jobs/issue/22917/245396

Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özyurt, S., & Girgin, N. (2000). *Gelişim süreçleri "insan nasıl öğrenir".* Adapazarı: Değişim.

Padilla-Walker, L.M., & Carlo, G. (Eds.) (2014). *Prosocial development: A multidimensional approach.* New York: Oxford.

Pagani, L. S., Jalbert, J., & Girard, A. (2006). Does preschool enrichment of precursors to arithmetic influence intuitive knowledge of number in low income children? *Early Childhood Education Journal*, *34*, 133-146. https://doi.org/10.1007/s10643-005-0034-2

Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2007). The development of social–emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the fun FRIENDS program. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *17*(1), 81-90. https://doi.org/10.1375/ajgc. 17.1.81

Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions.* New York: Oxford.

Panksepp, J., & Watt, D. (2011). What is basic about basic emotions? Lasting lessons from affective neuroscience. *Emotion Review, 3*(4), 387-396. https://doi.org/10.1177/1754073911410741

Pazarbaşı, H., & Cantez, K. E. (2019). Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 267-283. https://doi.org/10.21733/ibad.624687

Perry, B. E. (1926). An ınterpretation of apuleius' metamorphoses. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*. *57*(1926), 238-260. https://www.jstor.org/stable/pdf/282773.pdf sayfasından erişilmiştir.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook.* NewYork/Washington, DC: Oxford. http://site.ebrary.com/lib/gazi/doc Detail.action?docID= 10362025 sayfasından erişilmiştir.

Piaget, J. (2002). *Judgement and reasoning in the child*. [Kindle DX version]. Retrieved from https://www.amazon.com/Judgement-Reasoning-Child-Jean-Piaget ebook/dp /B0BCHJM912

Piaget, J. (2015). *Çocuğun ahlaki yargısı* (İ. Dündar, Çev.). İstanbul: Pinhan.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (pp. 451- 502). San Diego, CA: Academic. http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf sayfasından erişilmiştir.

Polat, E. B., & Özbey, S. (2021). Okul öncesinde sosyal değerler eğitimi programının öz düzenleme, sosyal beceri ve problem davranışlar üzerindeki etkisi. *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (18), 287-316. https://doi.org/10.16947/fsmia.1050295

Pollak, S. D., & Perry, B. (2005). Early neglect can hinder child's relationships. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *11*, 21-25.

Polnariev, B. A. (2006). *Dynamics of preschoolers self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play*. Doctoral Dissertation. The City University of New York Graduate Faculty in Psychology. New York.

Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(2), 141-158. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.004

Porges, S. (2011). *Polyvagal theory*. New York: Norton. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=0-nxBGHj36oC&oi= fnd&pg= PR9 &dq=Porges sayfasından erişilmiştir.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, *12*(3), 427-441. https://doi.org/10.1017/S0954579400003096

Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Sheese, B. E. (2007). Attention genes. *Developmental Science*, *10*(1), 24-29. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00559.x

Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Colombia University. http://cup.columbia.edu/book/lawrence-kohlbergs-approach-to-moral-education/9780231059770 sayfasından erişilmiştir.

Priest, C. (2007). Incorporating character education into the early childhood degree program: The need, and one department's response. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *28*(2), 153-161. https://doi.org/10.1080/10901020701366723

Pungello, E. P., Kainz, K., Burchinal, M., Wasik, B. H., Sparling, J. J., Ramey, C. T., & Campbell, F. A. (2010). Early educational intervention, early cumulative risk, and the early home environment as predictors of young adult outcomes within a high-risk sample. *Child Development*, *81*(1), 410-426. https://doi.org/10.1111/j. 1467-8624.2009.01403.x

Pyszczynski, T., Solomon, S., Greenberg, J., Maxfield, M., & Cohen, F. (2004). Fatal attraction. The effects of mortality salience on evaluations of charismatic, task-oriented, and relationship oriented leadership. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32* (4), 525–537. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.007

Rademacher, A., & Koglin, U. (2019). The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: A systematic review. *Early Child Development and Care, 189*(14), 2299–2317. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1450251

Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, *166*(1), 54-76. https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.54-76

Raver, C. C. (1996). Relations between social contingency in mother-child interaction and 2-year-olds' social competence. *Developmental Psychology*, *32*(5), 850-859. https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.5.850

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report, 16*(3), 3–24. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED595504

Ravinger, R. (2006). *Value-based education for human development-Eritrean perspective*. South Carolina (USA): Essay in Education. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/10319/1/MPRA_paper_10319.pdf sayfasından erişilmiştir.

Rawls, J. (1999). A *theory of justice*. Cambridge: Harvard University. https://giuseppecapograssi.files.wordpress.com/2014/08/rawls99.pdf sayfasından erişilmiştir.

Razza, R. A., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, *24*, 372-385. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9847-6

Reboul, O. (1995). Değerlerimiz evrensel midir? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *3*(3), 363-373. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ kuey/issue/ 10 392/127154

Reimer, J., Paolitto, D. P., & Hersh, R. H. (1983). *Promoting moral growth: From Piaget to Kohlberg*. Project Heights, IL: Waveland.

Rena, R. (2006). *Value-based education for human development –eritrean perspective.* South Carolina, (USA): Essays in Education

Rest, J. R. (1986). Moral research methodology. In S. Modgil & C. Modgil (Eds.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy* (pp. 455–470). Philadelphia: Falmer.

Richman, L. S., Kubzansky, L., Maselko, J., Kawachi, I., Choo, P., & Bauer, M. (2005). Positive emotion and health: going beyond the negative. *Health Psychology*, *24*(4), 422. https://doi.org/10.1037/0278-6133.24.4.422

Rickermann, M., (2011). *The impact of character education curriculum on misconduct violations and middle school teachers' perceptions of the effectiveness of character education curriculum* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://www.proquest .com/pqdtglobal/docview/908959625/

Riggs, N. R., Blair, C. B., & Greenberg, M. T. (2004). Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. *Child Neuropsychology*, *9*(4), 267-276. https://doi.org/10.1076/chin.9.4. 267.23513

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, *45*(4), 958. https://doi.org/10.1037/a0015861

Roberts, B.W., & Wood, D. (2006). Personality development in the context of the Neo-Socioanalytic model of personality. In D. Mroczek & T. Little (Eds.), *Handbook of Personality Development* (pp. 11–39). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Robertson, J. C. (2011). *Advanced learner perceptions of psychological well-being and school satisfaction in two educational settings* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://www.proquest.com/docview/847258241?pq-origsite=gscholar& fromopenview=true

Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.https://www.academia.edu/20184763/Rogers_Carl_1961_On_Becoming a_Person sayfasından erişilmiştir.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free. Retrieved from https://www.amazon.com/Nature-Human-Values-Milton-Rokeach/dp/0029267501

Rokeach, M. (1979). Value theory and communication research: Review and commentary. *Annals of the International Communication Association*, *3*(1), 7-28. https://doi.org/10.1080/23808985.1979.11923751

Roothman, B., Kirsten, D. K., & Wissing, M. P. (2003). Gender differences in aspects of psychological well-being. *South African journal of Pychology*, *33*(4), 212-218. Retrieved from https://hdl.handle.net/10520/EJC98250

Rose-Krasnor, L., & Denham, S. A. (2008). Social and emotional competence in early childhood. In K., H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Relationships* (pp. 613-637). New York: Guilford.

Rosenblatt, A., Greenberg J., Solomon S., Pyszczynski, T., & Lyon D. (1989). Evidence for terror management theory: I. The effects of mortality salience on reactions to those who violate or uphold cultural values. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(4), 681–90. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.681

Ross, W. D. (2009). *The Nichomachean ethics*. Retrieved from http://classics.mit.edu/Aristotle/nicomachaen.1.i.html

Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions İn Psychological Science*, *16*(4), 207-212. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.005

Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 99– 166). New York: Wiley.

Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2005*(109), 101-108. https://doi.org/10.1002/cd.142

Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Hastings, P. D. (2002). Stability and social–behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development*, *73*(2), 483-495. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00419

Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Guarterly, 50*(4), 506-534. https://www.jstor.org/stable/pdf/23096220.pdf sayfasından erişilmiştir.

Rueda, M.R., Posner, M., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology, 28*(2), 573-594. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_2

Russell B. (2010). *Sceptical essays* (N. Arık, Çev.). İstanbul: Tubitak.

Ryan, K. (1986). The new moral education. *The Phi Delta Kappan*, *68*(3), 228-233. https://www.jstor.org/stable/20403314 sayfasından erişilmiştir.

Ryan, K. (1988). Teacher education and moral education. *Journal of Teacher Education*, *39*(5), 18-23. https://doi.org/10.1177/002248718803900

Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools*: *Practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Josey–Bass. https://eric.ed.gov/?id=ED423501 sayfasından erişilmiştir.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141-166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5-to 8-year-old children. *Emotion, 3*(1), 30-47. https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.30

Ryff, C. D. (1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Ryff, C. D. (1989b). In The Eye of The Beholder: Views of Psychological WellBeing Among Middle-Aged and Older Adults. *Psychology and Aging, 4*(2), 195–210.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions of Psychological Science, 4*(4), 99-104. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395

Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *83*(1), 10-28. https://doi.org/10.1159/000353263

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 9*(1), 13-39. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0

Sachser, N., Hennessy, M. B., & Kaiser, S. (2011). Adaptive modulation of behavioural profiles by social stress during early phases of life and adolescence. *Neuroscience &*

Biobehavioral Reviews, 35(7), 1518-1533. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev. 2010. 09.002

Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Journal of Career Assessment*, *10*(2), 233-257. https://doi.org/10.1177/1069072702010002007

Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, *30*(2), 177-198. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992

Sağnak, M. (2004). Kişi-örgüt değer uyumunu ölçme çalışmaları ve kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 2*(5), 101-124. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29194/312575

Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, *81*(1), 6-22. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x

San-Bayhan, P., & Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa.

Santrock, J.W. (2012). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.

Sapolsky, R. (2004). *Why zebras don't get ulcers*. New York: Holt. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=EI88oS_3fZEC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Sapolsky,+R.+(2004).+Why+Zebras+Don%E2%80%99t+Get+Ulcers sayfasından erişilmiştir.

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. (2016). Values education in preschool period. In R. Efe, I. Koleva, E. Atasoy, İ. Cürebal (Eds.), *Developments in educational sciences* (pp. 492-508). Sofia: St. Kliment Ohridski University. https://www.researchgate.net/profile/ Selman-Ablak/publication/338740992 sayfasından erişilmiştir.

Sapsağlam, Ö., & E. Ömeroğlu (Eds). (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi teoriden uygulamaya.* Ankara: Pegem.

Saraç, S., Abanoz, T., & Ogelman, H. G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, *2*(3), 1-11. https://doi.org/10.51503/gpd. 847786

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Saudino K. J. (2005). Behavioral genetics and child temperament. Journal of developmental and behavioral pediatrics: *JDBP, 26*(3), 214–223. https://doi.org/10.1097/00004703-200506000-00010

Schaefer, M.P. (2012). *Determining methods for teaching character education in elementary schools*. Doctoral Disertation, Northcentral University, Arizona.

Schimmack, U., & Diener, E. (2003). Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, *37*(2), 100-106. https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00532-9

Schore, A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, *22*(1-2), 201-269. https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<201::AID-IMHJ8>3.0.CO;2-9

Schore, A.N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. New York: Norton.

Schore, A. N. (2019). *The development of the unconscious mind*. New York, NY: W.W. Norton. Retrieved from https://www.amazon.com/Development-Unconscious-Allan-Schore-Ph-D/dp/0393712915?asin

Schuetz, J., & Koglin, U. (2022). A systematic review and meta-analysis of associations between self-regulation and morality in preschool and elementary school children. *Current Psychology*, 1-33. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03226-4

Schultz, M. L. (2008). *Occupatıonal well-beıng: The development of a theory and a measure* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://krex.k-state.edu/handle/2097/746

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1998). *Selfregulated learning: From teaching to self-reflective practice.* New York: Guilford.

Schütz, J., & Koglin, U. (2022). A systematic review and meta-analysis of associations between self-regulation and morality in preschool and elementary school children. *Current Psychology*, 1-33. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03226-4

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). San Diego: Academic. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=dc49e27d0ed890cd3ed2e80ca0b0107207f12a64 sayfasından erişilmiştir.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social İssues*, *50*(4), 19-45. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x

Schwartz, S. H. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. In M. Mikulincer & P. Shaver, (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 221-241). Washington, DC, US: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12061-012

Schwartz, M. J., Beatty, A., Edwards, E., & Dachnowicz, E. (2006). Character Education: Frill or Foundation? *Principal Leadership*, *7*(4), 25-30.

Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(3), 550–562. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550

Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, *12*(2), 249-268. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00232

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma.* Ankara: Anı.

Seçer, Z., Sarı, H., & Olcay, O. (2006). Anne tutumlarına göre okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 539-557. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61792/924133

Seki, T., & Dilmaç, B. (2015). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile öznel iyi oluş ve sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler: Bir model önerisi. *Eğitim ve Bilim, 40*(179), 57-67. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3663

Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.

Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(4), 464-479. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.005

Seligman, M. (2002). A Eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Hapiness Studies*, *3*(3), 34-45.

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 293-311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem.

Senn, T. E., Espy, K. A., & Kaufmann, P. M. (2004). Using path analysis to understand executive function organization in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, *26*(1), 445-464. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_5

Shanker, S. (2016). *Self-Reg: How to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life*. Toronto: Penguin Canada.

Shao, Y. L. (2002). *An exploratory examination of the ımpact of personal values on sport consumption preferences and behavior: A cross-cultural study* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10_accession_num=osu1486459267521054&clear=10

Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 482–497. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482

Shields, A. M., Cicchetti, D., & Ryan, R. M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychopathology*, *6*(1), 57-75. https://doi.org/10.1017/S0954579400005885

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

Shoshani, A. (2019). Young children's character strengths and emotional well-being: Development of the Character Strengths Inventory for Early Childhood (CSI-EC). *The Journal of Positive Psychology*, *14*(1), 86-102. https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1424925

Shoshani, A., & Shwartz, L. (2018). From character strengths to children's well-being: Development and validation of the character strengths inventory for elementary school children. *Frontiers in Psychology*, *9*, 2123. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02123

Shotter, J., & Tsoukas, H. (2014). In search of phronesis: Leadership and the art of judgment. *Academy of Management Learning & Education*, *13*(2), 224-243. https://doi.org/10.5465/amle.2013.0201

Sigurdardottir, I., & Einarsdottir, J. (2016). An action research study in an Icelandic preschool: Developing consensus about values and values education. *International Journal of Early Childhood*, *48*, 161-177. https://doi.org/10.1007/s13158-016-0161-5

Sigurdardottir, I., Williams, P., & Einarsdottir, J. (2019). Preschool teachers communicating values to children. *International Journal of Early Years Education*, *27*(2), 170-183. https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1602516

Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, *65*(5), 467-487. https://doi.org/10.1002/jclp.20593

Singh, B. (2019). Character education in the 21st century. *Journal of Social Studies (JSS)*, *15*(1), 1-12. https://doi.org/10.21831/jss.v15i1.25226

Skaggs, G., & Bodenhorn, N. (2006). Relationships between implementing character education, student behavior, and student achievement. *Journal of Advanced Academics, 18*(1), 82-114. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.4219/jaa-2006-345?casa_token

Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy and language growth. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(1), 42– 49. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.001

Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Childhood Research Quarterly*, *46*, 240-251. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.005

Slater, M. D. (2003). Alienation, aggression, and sensation seeking as predictors of adolescent use of violent film, computer, and website content. *Journal of Communication*, *53*(1), 105-121. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2003.tb03008.x

Slavin, R. E. (2015). *Eğitim psikolojisi. Sosyal ahlaki ve duygusal gelişim* (N. Özabacı, Çev.). Ankara: Nobel.

Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, *26*(6), e2038. https://doi.org/10.1002/icd.2038

Smagorinsky, P., & Taxel, J. (2005). *The discourse of character education: Culture wars in the classroom*. London: Routledge. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=d BTB AAA QBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq= Noddings,+N.+(2005) sayfasından erişilmiştir.

Smetana, J.G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development, 52*(4), 1333-1336. https://doi.org/10.2307/1129527

Smetana, J. G., Jambon, M., & Ball, C. (2014). The social domain approach to children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetena (Eds.), *Handbook of moral development (pp.23-45).* New Jersey: Psychology.

Smetana, J. G., Schlagman, N., & Adams, P. W. (1993). Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions. *Child Development, 64*(1), 202-214. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02904.x

Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (PSRA) for Field-

Based Research. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(2), 173-187. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002

Snyder, J., Horsch, E., & Childs, J. (1997). Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, *26*(2), 145-156. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2602_3

Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 122–139. https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.122.21854

Sobko, T., & Brown, G. T. (2021). The ınfluence of connectedness to nature on psychological well-being: Evidence from the randomized controlled trial play & grow. *Challenges*, *12*(1), 12. https://doi.org/10.3390/challe12010012

Sobolewski, J. M., & Amato, P. R. (2005). Economic hardship in the family of origin and children's psychological well-being in adulthood. *Journal of Marriage and Family*, *67*(1), 141-156. https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2005.00011.x

Solomon, D., Watson, M. S., & Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp.566-603). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Sözkesen, A. (2015). *60-72 Aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Spencer, H. (2013). *Zihin, ahlak ve beden eğitimi*. (M. Münir, Çev.). Ankara: Pegem.

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., ... & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence:A longitudinal study. *Emotion*, *6*(3), 498. https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498

Springer, K. W., & Hauser, R. M. (2006). An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode, and measurement effects. *Social Science Research*, *35*(4), 1080-1102. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.07.004

Stansbury, K., & Sigman, M. (2000). Responses of preschoolers in two frustrating episodes: Emergence of complex strategies for emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, *161*(2), 182-202. https://doi.org/10.1080/00221320009596705

Stefanou, C., Stolk, J. D., Prince, M., Chen, J. C., & Lord, S. M. (2013). Self-regulation and autonomy in problem-and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, *14*(2), 109-122. https://doi.org/10.1177/14697874 13481132

Sternberg, R. J., & Spear-Swerling, L. (1998). Personal navigation. In M. Ferrari & R. J. Sternberg (Eds.), *Self awareness: Its nature and development* (pp.140-158). New York: The Guilford.

Stewart-Brown, S., & Janmohamed, K. (2008). *Warwick-Edinburgh mental well-being scale: User guide.* London: NHS. http://www.mentalhealthpromotion. net/resources/user-guide.pdf sayfasından erişilmiştir.

Stifter, C. A., Cipriano, E., Conway, A., & Kelleher, R. (2009). Temperament and the development of conscience: The moderating role of effortful control. *Social Development*, *18*(2), 353-374. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00491.x

Stone, C., & Dyal, M. A. (1997). School counselors sowing the seeds of character education. *Professional School Counseling*, *1*(2), 22-24. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/pdf/42731973.pdf

Stone Tucker, E. (2010). *Self-regulatıon in young children in foster care: An examination of the influence of maltreatment type, foster parent disciplıne practices, and type of foster boarding home.* Doctoral Dissertation, New York University Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York.

Strike, A. K. (2019). Okul topluluk ve ahlak eğitimi. L. P. Nucci & D. Narvaez (Ed.), *Ahlak ve karakter eğitimi el kitabı* (Ö. Baldık, Çev.) içinde (s. 129-147). Ankara: Edam.

Su, R., Tay, L., & Diener, E. (2014). The development and validation of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *6*(3), 251-279. https://doi.org/10.1111/ aphw. 12027

Superka, D.P. (1973). *A Typology of valuing theories and value education approaches* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://www.proquest.com/pqdtglobal/docvi ew/302687639/6D7421E5157847B4PQ/1?accountid=11054

Symons, D. K., & Clark, S. E. (2000). A longitudinal study of mother-child relationships and theory of mind in the preschool period. *Social Development*, *9*(1), 3-23. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00108

Şengün, M. (2007). Ahlaki gelişimin psiko-sosyal dinamikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *23*(23), 201-221. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/188517 sayfasından erişilmiştir.

Şimşir Gökalp, Z., & Dilmaç, B. (2022). Değerlerin sınıflandırılması. H. Ekşi & A. Katılmış (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi içinde* (s.57-71). Ankara: Nobel.

Şirin, A., & Enver, U., (2015). Ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *13*(30), 279-307. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29166/312336

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.

Tanrıbuyurdu, E. F., & Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *39*(176). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3647

Tanrıseven, I., & Dilmaç, B. (2013). Orta öğretim öğrencilerinin insani değerleri, motivasyonel inançları ve öz-düzenleme stratejileri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(1), 21-36.

Taşdemir, M. (2009). İlköğretimde değerler eğitimi ve bu değerlerin alevî-bektaşî değerleri ile ilişkililiği, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 51, 295-323.

Taştüner, M. (2021). *Covid-19 pandemi sürecinde 3-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal sağlamlık ve psikolojik iyi oluş durumlarının incelenmesinde okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlerin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Taylor, J. B. (2008). *My Stroke of insight: A brain scientist's personal journey*. New York: Viking.

Taylor, J., Bond, E., & Woods, M. (2013). *Early childhood studies: A multidisciplinary and holistic introduction*. London: CPI.

Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(5), 1932-1945. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3928

Tezcan, M. (2011). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Anı.

Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi sosyolojik yaklaşım*. Ankara: Anı.

Tezel Şahin, F., & Özyürek, A. (2011). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı.* İstanbul: Morpa.

Theodorson, G.A., & Theodorson, A. (1979). *A Modern dictionary of sociology*. New York: Barnes & Noble.

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.

Thompson, R. A. (1993). Socioemotional development: Enduring issues and new challenges. *Developmental Review*, *13*(4), 372-402. https://doi.org/10.1006/drev.1993.1018

Thompson, R. A., Meyer, S., & Jochem, R. (2008). *Emotion Regulation*. New York: Elsevier. http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/e-kitaplar-15139 sayfasından erişilmiştir.

Tillman, D. (2014). *8-14 yaş grubu öğrencileri için yaşayan değerler eğitimi etkinlikleri* (V. Aktepe, Çev.). Konya: Eğitim.

Tillman, D., & Hsu, D. (2000). *Living values activities for children ages 3-7*. New York: Health Communications. https://livingvalues.net/file_download/738 sayfasından erişilmiştir.

Titus, D. N. (1994). *Values education in American secondary schools.* Paper presented at the Kutztown University Education Conference (Kutztown 1994), Pennsylvania, Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381423.pdf

Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: findings from a randomized trial using circle time games to ımprove behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development, 22*(3), 489–519. Retrieved from

https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/ 9781315540436-8/red-light-purple

Topaç, N. (2022). *Şarkı ağırlıklı değerler eğitimi programının (ŞADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel.

Torres, M. M. (2011). *Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://www.proquest.com/docview/902153820?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

Trawick – Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel.

Traynor, P. L. (2002). Scientific evaluation of five different strategies teachers use to maintain order. *Education*, *122*(3), 453-510. Retrieved from https://discovery.ebsco.com/ c/orz54z/details/e4czmczy4f?limiters=FT1%3AY&q=Traynor

Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *42*(1), 3-48. https://doi.org/10.1017/S0021963001006552

Trout, N. J, (2008). *Building character education in the preschool* (Doctoral Dissertation). Retrieved from https://www.proquest.com/pqdtglobal/results/D1ADA998467B4385PQ/1?accountid=16733

Turan, F. (2014). *Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turan, R., & K. Ulusoy (Eds). (2019). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem.

Turanlı, M., & Güriş, S. (2015). *Temel istatistik*. İstanbul: Der.

Turiel, E. (2006). The development of morality. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 789-857). New York: Wiley.

Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüs, G. İ., & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623. https://doi.org/10.21733/ibad.613920

Türk Dil Kurumu (2022). Güncel Türkçe sözlük. https://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Türkgeldi, E. (2019). *Öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler manevi iyi oluş ve sabır arasındaki yordayıcı ilişkiler.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., & Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, *158*(5), 808-810. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.5.808

Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler aşçısından değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulusoy, K. (2017). Hayat bilgisi dersinde değerler ve değerler eğitimi. B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (s. 323-351). Ankara: Pegem.

Ulusoy, K. (2021). *Karakter değerler ve ahlak eğitimi.* Ankara: Pegem.

Ulusoy, K., & Arslan, A. (2019). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (s. 2-15). Ankara: Pegem.

Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem.

Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2002). *Framework for action on values education in early childhood.* Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128712/

Utomo, P., & Alawiyah, I. (2022). Family-based character education: The role of parenting as the basic of character education for elementary children. *Journal of Primary Education (JPE)*, *2*(1), 1-9.

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

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

Ülavere, P. (2017). Value education in Estonian preschool child care institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *19*(1), 129-146. https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0009

Ülavere, P., & Veisson, M. (2015). Values and Values Education in Estonian Preschool Child Care Institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 17*(2), 108-124. https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0014

Ülgen, G., & Fidan, E. (2005). *Çocuk gelişimi.* İstanbul: MEB.

Üredi, I., & Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 1-30.

Van de Vondervoort, J. W., & Hamlin, J. K. (2018). Preschoolers focus on others' intentions when forming sociomoral judgments. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1851. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01851

Van Sanden, P., & Joly, A. (2003). Well-being and involvement as a guide in realizing good conditions for inclusive education in Nicaragua. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style* (pp.143–71). Leuven: Leuven University.

Vansteenkiste, M., Duriez, B., Simons, J., & Soenens, B. (2006). Materialistic values and Well-Being among business students: further evidence of their detrimental effect 1. *Journal of Applied Social Psychology*, *36*(12), 2892-2908. https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00134.x

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience.* Cambridge, MA: MIT.

Varış, F. (1981). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Vaughan Van Hecke, A., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E., Parlade, M. V., ... & Pomares, Y. B. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development*, *78*(1), 53-69. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00985.x

Velea, S., & Farca, S. (2013). Teacher's responsibility in moral and affective education of children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *76*, 863-867. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.221

Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching*, *9*(4), 377-389. https://doi.org/10.1080/1354060032000097262

Viadero, D. (2003). Nice work. *Education Week, 22*(33), 38-42.

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications.* New York: Guilford.

Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, *19*(4), 561-566. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.006

Vredeveld, A. L. (2009). *Posıtıve relıgıous copıng and emotıon regulatıon as predıctors of psychologıcal well-beıng*. Doctoral Dissertation. Indiana State University Terre Haute, Indiana.

Walker, L. J., & Frimer, J. A. (2009). Moral personality exemplified. In D. Narvaez, & D. K. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp. 232-255). New York: Cambridge University.

Walker, H. M., & Golly, A. (1999). Developing behavioral alternatives for antisocial children at the point of school entry. *The Clearing House*, *73*(2), 104-106. https://doi.org/10.1080/00098659909600159

Walker, D. I., Roberts, M. P., & Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, *67*(1), 79-96. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.827631

Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, C. C., Son, S.-H., Lan, X., Morrison, F. J., Chen, J.-L., Chen, F.-M., Lee, K., Sung, M., & Li, S. (2011).

Measuring behavioral regulation in four societies. *Psychological Assessment, 23*(2), 364–378. https://doi.org/10.1037/a0021768

Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy, 11*(3), 271-294. https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*(4), 678. https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678

Watson, M., Hildebrandt, C., & Solomon, D. (1988). Cooperative learning as a means of promoting prosocial development among kindergarten and early primary grade children. *International Journal of Social Education, 3*, 34–47.

Watson, M. Solomon, D., Dasho, S., Shwartz, P., & Kendzior, S. (1994). CDP cooperative learning: Working together to construct social, ethical, and intellectual understanding. In S. Sharan (Eds.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 137–156). Westport, CT: Greenwood.

Wattenberg, W. W. (1977). The ecology of classroom behavior. *Theory İnto Practice*, *16*(4), 256-261. https://doi.org/10.1080/00405847709542710

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). New York: The Guilford.

Welzel, C., & Inglehart, R. (2010). Agency, values, and well-being: A human development model. *Social Indicators Research*, *97*, 43-63. https://doi.org/10.1007/s11205-009-9557-z

White, T. (1994). Life positions. *Transactional Analysis Journal*, *24*(4), 269-276. https://doi.org/10.1177/0362153794024004

White, R., & Warfa, N. (2011). Building schools of character: A case study investigation of character education's impact on school climate, pupil behavior, and curriculum delivery. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(1), 45-60. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00701.x

Whitney, I. B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of tennesse* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://www.proquest.com/docview/303453651

Williams, M. M. (2000). Models of character education: Perspectives and developmental issues. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, *39*(1), 32-40. https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2000.tb00091.x

Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development*, *24*(2), 162-187. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270

Wilson, T.D. (2004). *Strangers to ourselves*. New York: Belknap. https://www.imprs-life.mpg.de/26863/15_wilson-02.pdf sayfasından erişilmiştir.

Witherspoon, W. A. (2007). *Character education: Determining barriers to implementation* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://www.proquest.com/docview/304717249?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

Wood, V., Wylie, M. L., & Sheafor, B. (1969). An analysis of a short self-report measure of life satisfaction: Correlation with rater judgments. *Journal of Gerontology*, *24*(4), 465-469. https://doi.org/10.1093/geronj/24.4.465

Woodier, D. (2011). Building resilience in looked after young people: A moral values approach. *British Journal of Guidance & Counselling*, *39*(3), 259-282. https://doi.org/10.1080/03069885.2011.562638

Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Worden, J. (2002). *Social ınteractions and perpectiıns of spcial skills of children in inclusive preschools* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://www.proquest.com/docview/305339091?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true

World Health Organisation. (2004). *Promoting mental health; concepts emerging evidence and practice* (Summary report). Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42940/1/ 9241591595.pdf

Wren, T. (2019). Felsefi kökenler. L. P. Nucci & D. Narvaez (Ed.), *Ahlak ve karakter eğitimi el kitabı* (Ö.Baldık, Çev.) içinde (s. 11-32). Ankara: Edam.

Wright, D., & Croxen, M. (1989). Ahlak yargısının gelişimi. (D. Öngen, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22*(1), 289-310.

Wynne, E. A., & Ryan, K. (1997). *Reclaiming our schools: Teaching character, academics and discipline.* Upper Saddle River: Merrill.

Xie, S., & Li, H. (2022). Self-regulation mediates the relations between family factors and preschool readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, *59*, 32-43. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.10.005

Yacker, N., & Weinberg, S. L. (1990). Care and justice moral orientation: A scale for its assessment. *Journal of Personality Assessment*, *55*(1-2), 18-27. https://doi.org/10.1080/ 00223891.1990.9674043

Yağmurlu, B., & Candan Kodalak, A. (2010). Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi. T. Solmuş (Ed.), *Romantik ilişkiler, evlilik ve ana-baba-çocuk ilişkileri içinde* (s. 299-308). Ankara: Nobel.

Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, *20*(55), 1-20. Retrieved from https://www.proquest.com/ openview/4959495f9 6ab0836c8a73fa5bd7d59d5/1?pq origsite= gscholar&cbl= 28562

Yaka, Ş., Yalçın, D., & Denizli, E. (2014). Okul öncesi eğitimde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(28), 169-192. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302362

Yalçın, H. (2018). Ahlak gelişimi. N. Aral & Z. F. Temel (Ed.), *Çocuk gelişimi içinde* (s.318-348). Ankara: Hedef.

Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi.

Yapıcı, M. (2015). Ahlaki gelişim. E. Arslan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s.157-172). Ankara: Eğiten Kitap.

Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı.

Yaralı, K. T., & Aytar, F. A. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 856-870. https://doi.org/10.17860/mersinefd.291209

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M., & Kılıç-Atıcı, M. (2012). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem.

Yazgan-İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2016). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16960/177116

Yazıcı, S., & Yazıcı, A. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla karakter.* Konya: Çizgi.

Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 65-84. http://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/134 sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, S. G. (2019). *Değerler eğitimine yönelik bir model önerisi: Değer içselleştirme.* Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yıldız, M. (2019). *Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynler için değerler eğitimi yaklaşımlarını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve ebeveynlerin değerler eğitimi yaklaşımlarının belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yiğittir, S., & Kaymakcı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 49-73. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59489/854976

Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı.* İstanbul: Özgür.

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives, 6*(4), 354-360. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x

Zelazo, P. D., Helwig, C. C., & Lau, A. (1996). Intention, act, and outcome in behavioral prediction and moral judgment. *Child Development*, *67*(5), 2478-2492. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01869.x

Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., ... & Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of The Society for Research In Child Development*, *68*(3), 274. https://www.jstor.org/stable/pdf/1166202.pdf sayfasından erişilmiştir.

Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives, 6*(2), 112-121. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00176.x

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s153269 85ep2501_2

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Seidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic. https://www.sciencedirect.com/science/article /abs/pii/B9780121098902500317 sayfasından erişilmiştir.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory İnto Practice*, *41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, *23*(4), 614-628. https://doi.org/10.3102/00028312023004614

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–12). Routledge: Taylor & Francis.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking emotional learning to student success and academic outcomes. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York, N.Y: Teachers College.

EKLER

Ek-1. Etik İzin

Evrak Tarih ve Sayısı: 10

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.09.2020 tarihli ve E.95847 sayılı yazı.

İlgi yazımız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ali ÖZCAN'ın, Prof.Dr.Fatma TEZEL ŞAHİN'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Uygulanan Küçük Bedenlerde Erdemi Büyütmek Eğitim Programının Çocukların Sosyo-Ahlaki Yönelimi Benlik Algısı ve Özdüzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **06.10.2020** tarih ve **09** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-587

Ek: 1 Liste

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU
KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 06.10.2020	TOPLANTI SAYISI : 09
ADI – SOYADI	**İMZA**
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA Başkan	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	KATILAMADI
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Doç.Dr.Nihan KAFA	KATILAMADI
Doç.Dr.İlyas OKUR	
Doç.Dr.Kemal ÖZTEMEL	
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN	

EK-2. MEB İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.09.2

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-4[illegible] 06/09/2021
Konu : Anket Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 11.08.2021 tarihli ve 143270 sayılı yazıları.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ali ÖZCAN, Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN danışmanlığında "Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Uygulanan Küçük Bedenlerde Erdemi Büyütmek Eğitim Programının Çocukların Sosyo-Ahlaki Uyumu Benlik Algısı ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlamış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Kale. Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan resmi. bağımsız anaokulları ve ana sınıflarında uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda. (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere. kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması. ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/09/2021
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :
Me

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmış

EK-3. Aydınlatılmış Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "**Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Uygulanan Küçük Bedenlerde Erdemi Büyütmek Eğitim Programının Çocukların Sosyo-Ahlaki Uyumu Benlik Algısı ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi**" adıyla, 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılında, (Eylül 2021-Ocak 2022) tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: 60-72 Aylık Okul Öncesi Dönemdeki çocuklara haftada 2 gün olmak üzere 12 hafta sürecek olan değerler eğitimi programını uygulamak ve bu eğitim programı sonucunda çocuğun sosyal ve ahlaki uyumu, öz-düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluşlarının gelişimine katkıda bulunmaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir. Ayrıca çocuklara haftada 2 oturum olmak üzere 12 haftalık toplam 24 oturumluk bir değerler eğitimi programı uygulanacaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Ali ÖZCAN

İletişim bilgileri : Pamukkale Üniversitesi Kale MYO.

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ..... ……'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

…./…../……

İsim-Soyisim İmza:

EK-4. Çocuk Sosyo-Ahlaki Yönelim Ölçeği İzin Yazısı

Konu: **Re: The Child Triune Ethics Measure (CTEM)**
Gönderen: Darcia Narvaez
Kime: ALİ ÖZCAN
Tarih: 13.09.2019

- CSMO MEASURE.docx (~16 KB)

Dear Ali Özcan,

You may translate the measure into Turkish. We now call it the Child SocioMoral Orientation measure (CSMO). I have attached it. Please send a copy of your translation so I can make it available to others.

Best wishes on your project!

D Narvaez

~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~

Darcia Narvaez (DAR-sha narv-EYES)
Professor of Psychology, Psychology Department,
362 Corbett, University of Notre Dame, Notre Dame IN 46556 USA

dnarvaez@nd.edu, 574-631-7835
My University Website

The Evolved Nest (*Evolved Developmental Niche*) (academic papers)
EvolvedNest.Org (podcasts, info, and monthly newsletter)

Also see DarciaNarvaez.com

Blog at Psychology Today: Moral Landscapes

Interviews and Podcasts

Sustainable Wisdom Conference website (videos of speakers, more)

BOOKS:
Indigenous Sustainable Wisdom: First Nation Know-How for Global Flourishing (Peter Lang)
Basic Needs, Wellbeing and Morality: Fulfilling Human Potential (Palgrave-Macmillan)
Embodied Morality: Protectionism, Engagement and Imagination (Palgrave-Macmillan)
Neurobiology and the Development of Human Morality: Evolution, Culture and Wisdom (winner of the 2017 Expanded Reason Award and the 2015 APA William James Book Award)
Evolution, Early Experience and Human Development (OUP)
Ancestral Landscapes in Human Evolution (OUP)
Young Child Flourishing: Evolution, Family & Society (OUP)

amazon.com/author/darciaharvaez

Kindred World

I acknowledge my presence at the University of Notre Dame on the traditional homeland of the Pokégnek Bodéwadmik / Pokagon Potawatomi, who have been using this land for education for thousands of years, and continue to do so.

On Fri, Sep 13, 2019 at 11:12 AM ALİ ÖZCAN wrote:

Dear Darcia Narvaez

I am a lecturer in Pamukkale University in Turkey and a doctoral candidate in Child development and Preschool Education Department the University of Gazi, in Ankara, Turkey.

I have read your article on " Well-being and Sociomoral Development in Preschoolers THE ROLE OF MATERNAL PARENTING ATTITUDES CONSISTENT WITH THE EVOLVED DEVELOPMENTAL NICHE."

I am writing to request permission to adaptation into Turkish the " The Child Triune Ethics Measure (CTEM)" for my doctoral research study.

I don't have scale. if you excuse me, Can you send material/scales with scoring guides.

Thank you for your time and consideration.

Yours sincerely.

Ali ÖZCAN

e-mail:
~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~

EK-5. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği İzin Yazısı

Konu: **Re: Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği**
Gönderen: Ezgi Fındık
Alıcı: ALİ ÖZCAN
Tarih: 19.06.2020

Ali Bey merhaba,
Ölçeği kullanmanız bizi sevindirir, teşekkürler. Ancak ölçeği kullanmadan önce araştırmacılarla uygulama sürecine ilişkin bir görüşme yapıyoruz. Görüşmemizin içeriği uygulama sürecine ilişkin benim size iletmek istediğim noktalar, uygulama sürecine ilişkin videoların paylaşımı ve sizin sorularınıza yanıtlar aramak olacak. Görüşmeyi normal koşullarda yüz yüze yapıyoruz; ancak bugünlerde mümkün olmadığından online olarak planlamamız gerekecektir.

Görüşme sonucunda sizden uygulamaya başlamadan önce bir ya da iki pilot uygulama yapmanızı rica edeceğim. Siz benimle videoları paylaştıktan sonra videoları izleyip size geribildirim vereceğim. Geçtiğimiz Eylül'den bu yana ölçekle ilgili bilgilendirme görüşmesi ve uygulama videolarının paylaşılması, videoları izleyip geribildirim verme ve sonrasında ihtiyaç duyarsanız ölçekle ilgili danışma görüşmelerini de içeren bu süreç için 400 TL ücret talep ediyoruz. Bunu da bilginize sunmak isterim.

Kararınıza göre tekrar haberleşmek üzere.
Sevgiler,
Ezgi.

ALİ ÖZCAN , 19 Haz 2020 Cum, 00:52 tarihinde şunu yazdı:

> Ezgi Hocam Merhaba, Yüksek Lisans Tezinizde Türkçe'ye kazandırdığınız Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ni izniniz olursa, Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında yaptığım Doktora tezimde kullanmak istiyorum. Ölçekle ilgili dokümanlara ulaşmam konusunda da yardımcı olursanız çok mutlu olurum. Anlayışınız için şimdiden teşekkürler. İyi Çalışmalar...
>
> Öğr. Gör. Ali Özcan
>
> Pamukkale Üniversitesi

--
Arş. Gör. Ezgi Fındık
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

EK-6. 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği İzin Yazısı

Konu: **Re: 5/6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği**
Gönderen: ABDULLAH ATAN
Alıcı: ALİ ÖZCAN
Tarih: 28.08.2020

- 5-6 Yaş ÇOPİO Ölçeği.docx (29 KB)

Merhabalar Ali hocam,

Geliştirme çalışmalarını yürüttüğümüz ölçeğimize göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim. Ölçek bilgilerini ekte gönderiyorum. Çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Başarılar dilerim,

Arş. Gör. Abdullah Atan
Pamukkale University

27.08.2020 15:41, ALİ ÖZCAN yazmış:

> Abdullah Hocam Merhaba,
>
> Ben Pamukkale Üniversitesi Kale Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi programında öğretim görevlisiyim. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Doktora Öğrencisiyim. Doktora tezimde güvenirlik-geçerlik çalışması yaparak geliştirdiğiniz "5/6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden" izniniz olursa yararlanmak istiyorum. Ölçekle ilgili belge-bilgi-dokümanlara ulaşmam konusunda da yardımcı olursanız çok mutlu olurum. Anlayışınız için şimdiden çok teşekkür ederim hocam. İyi Çalışmalar diliyorum.
>
> Öğr. Gör. Ali Özcan
>
> Pamukkale Üniversitesi



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…