
TEMEL EĞİTİM

Editör: Doç.Dr. Güzde İNAL

TEMEL EĞİTİM

Editör

Doç. Dr. Gözde İNAL

yaz
yayınları

2024

TEMEL EĞİTİM

Editör: Doç. Dr. Gözde İNAL

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-6104-43-3

Ekim 2024 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Geleceğin Sınıfı: Yapay Zekâ ve Eğitimde İnovasyon1

Anıl MANGUŞ

**Erken Çocukluk Değerler Eğitimi Yaklaşımları Temelli
Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Değer
Kazanımlarına Etkisi16**

Esra DERELİ

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

GELECEĞİN SINIFI: YAPAY ZEKÂ VE EĞİTİMDE İNOVASYON

Anıl MANGUŞ¹

1. GİRİŞ

Eğitmenler ve öğrenciler bilgisayarlar ve ilgili teknolojilerin ortaya çıkmadığı yıllarda öğretim ve öğrenim süreçlerinde mekanik yöntemlere veya doğal insan çabasına başvurmışlardır. 1970'lerde mikro bilgisayarların ve dolayısıyla kişisel bilgisayarların tanıtılmasıyla, Flamm'a göre (1988) daha fazla hesaplama gücü sağlanmış ve kitlesel pazar için elektronik bilgisayarlara geçişte önemli bir adım atılmıştır. 1900'lerin ortasında programlı talimatlar üzerine yapılan önceki araştırmalar kullanılarak, bilgisayarlar ve ilgili hesaplama teknolojilerindeki gelişmeler, eğitim sektörünün çeşitli bölümlerinde bilgisayarların kullanılmasını sağlamıştır. Özellikle, eğitim kurumlarındaki farklı bölümlerde bilgisayar destekli öğretim ve öğrenim (CAI/L) uygulamalarının sınıf etkileşimlerinde geliştirilmesi gibi yenilikler görülmüştür (Cairns, 2017). Yapay zekâ, son yıllarda eğitim alanında devrim niteliğinde değişiklikler sağlayarak öğrenme süreçlerini dönüştürmüştür. Bu teknoloji, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğretmenlerin ve öğrencilerin potansiyellerini artırmada önemli bir rol oynamaktadır.

Coppin'e göre, yapay zekâ tanım olarak makinelerin yeni durumlara uyum sağlama, ortaya çıkan durumlarla başa çıkma,

¹ Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, anil.mangus@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1992-1999.

problemleri çözme, soruları yanıtlama, planlar oluşturma ve genellikle insanlarda görülen bir zekâ seviyesini gerektiren çeşitli diğer işlevleri yerine getirme yeteneğidir (2004, s. 4). Diğer yandan Whitby yapay zekâyı, insanlarda, hayvanlarda ve makinelerde zekâ davranışını inceleme ve bu davranışı bilgisayarlar ve bilgisayarla ilgili teknolojiler gibi bir yapıya mühendislik yoluyla kazandırma olarak tanımlamıştır (Whitby, 2008, s.1).

Yapay zekâ, insan bilişini taklit eden ve bazı alanlarda insan zekâsından daha hızlı ve etkili çalışabilen bir bilgisayar teknolojisidir. Gondal (2018) yapay zekânın insan zekâsının temel özelliklerini algılayıp yorumlayabilme, öğrenme ve çıkarım yapabilme yeteneğine sahip olduğunu belirtmektedir. Günümüzde insan zekâsı, yapay zekâyı hala aşmakta; ancak yapay zekânın karmaşık görevleri çözmede ve hızla değişen koşullarda daha hızlı ve etkili çalıştığı görülmektedir (Teng, 2019). Obschonka ve Audretsch'in (2020) tanımına göre, yapay zekâ, karmaşık problemleri çözme ve değişen koşullara adaptasyon sağlama yeteneği olarak özetlenebilir ve bu yetenekler insan zekâsının akıl yürütme ve tahmin yeteneklerini kullanır. McCarthy tarafından 1956'da ortaya atılan yapay zekâ terimi (Ertel, 2011), bu alandaki çalışmaların sayısında hızlı bir artış yaşandığını göstermektedir. Singh ve diğerleri (2013), yapay zekânın özel alanlarda performans sergileme, problem çözme, doğal dil iletişimi ve nesne tanıma gibi çeşitli yeteneklere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, yapay zekâ bir bilgisayar beyni olarak işlev görmekte ve bu alandaki bilimsel çalışmaların temsilcisi olarak kabul edilmektedir. 1956'dan bu yana yapay zekâ, hızla gelişmiş olup, bu gelişim sürecinin teknolojik ilerlemeler doğrultusunda önümüzdeki yıllarda da hızlı bir şekilde devam etmesi beklenmektedir.

2. EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂNIN KULLANIMI

Yapay zekâdan bahsedildiğinde, akla genellikle büyük işlem kapasitelerine sahip bir süper bilgisayar gelir. Bu tür bir bilgisayar, adaptif davranışları, sensörlerin dahil edilmesi gibi özellikleri ve insan benzeri bilişsel ve işlevsel yeteneklere sahip olmasını sağlayan diğer kapasiteleri içerir; bu da süper bilgisayarların insanlarla etkileşimini geliştirir. Gerçekten de yapay zekânın yeteneklerini sergileyen çeşitli film yapımları bulunmaktadır. Örneğin, akıllı binalarda hava kalitesini yönetme, sıcaklıkları kontrol etme veya mekânın sakinlerinin ruh haline göre müzik çalma gibi yetenekler gösterilmektedir. Eğitim sektöründe ise, yapay zekânın uygulaması artmış, süper bilgisayar olarak geleneksel anlayışın ötesine geçilerek gömülü bilgisayar sistemlerini de içerecek şekilde genişlemiştir (Chen ve diğ., 2020).

Eğitimde yapay zekânın kullanımı, verimlilik artışı, küresel öğrenme, özelleştirilmiş/kişiselleştirilmiş öğrenme, daha akıllı içerik ve eğitim yönetiminde iyileştirilmiş etkililik ve verimlilik gibi birçok önemli etkiye sahip olmuştur (Timms, 2016). Örneğin, robotlara entegre edilen yapay zekâ veya bilgisayarlar ve destekleyici ekipmanlar, öğrencinin öğrenme deneyimini geliştiren robotların yaratılmasını sağlamaktadır. Bu, en temel eğitim birimi olan erken çocukluk eğitiminden itibaren geçerlidir. Gerçekten de Timms, öğretmenlerle veya diğer robotlarla (cobotlar) birlikte çalışan robotların, çocuklara rutin görevleri öğretmek, yazım ve telaffuz gibi konularda yardımcı olmak ve öğrencilerin yeteneklerine göre uyum sağlamak amacıyla kullanıldığını öne sürmüştür (Timms, 2016; Fang, 2016). Benzer şekilde, çeşitli çalışmaların belirttiğine göre, web tabanlı ve çevrimiçi eğitim, öğrencilerin sadece malzemeleri indirip inceleyerek ve ödevlerini yaparak geçmelerini sağlayan basit bir aşamadan, eğitmen ve öğrenci davranışlarını öğrenerek buna göre uyum sağlayan akıllı ve uyarlanabilir web tabanlı

sistemlere geçiş yapılmıştır. Bu değişim, eğitim deneyimini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır (Devedęic, 2004; Chassignol ve diğ.,2018; Kahraman, 2010; Peredo ve diğ. 2011). Chassignol ve diğerlerine göre, eğitimde yapay zekâ, yönetim, ğretim veya eğitim ve öğrenme alanlarına entegre edilmiştir (Chassignol ve diğ., 2018).

Bilgi teknolojisinin sürekli uygulanması veya kullanımıyla birlikte, eğitim üzerinde farklı şekillerde etkili olduğu kaçınılmazdır. Bu alışma, yapay zekânın çeşitli biçimlerinin eğitimde nasıl bir etki yarattığını veya farklı eğitim alanlarını nasıl etkilediğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle, alışma yapay zekânın ğretim, öğrenme ve eğitim yönetimi alanlarındaki etkilerini değerlendirecektir. Çalışmanın, yapay zekânın eğitimde idari görevlerin yerine getirilmesinde etkililik ve verimlilik sağladığını ve genel olarak ğretim ve öğrenme etkinliğini artırdığını belirlemesi beklenmektedir (Chen ve diğ., 2020).

Yapay zekânın öğrencilerin öğrenimini geliştirmedeki önemli yollarından biri, müfredat ve içeriğin öğrencilerin ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve kapasitelerine göre özelleştirilmesi ve kişiselleştirilmesidir (Mikropoulos ve Natsis, 2011). Diğer yaklaşımlar ise öğrencilere daha hoş ve katılımcı veya deneyimsel bir öğrenme deneyimi sunarak, öğrencilerin bilgiyi alımını ve bilgiyi hatırlama yetilerini artırır; bu da öğrenmenin temelidir (Mikropoulos ve Natsis, 2011; Wartman ve Combs, 2018). Başka bir perspektiften bakıldığında, eğitimde yapay zekâ, ulusal ve uluslararası sınırlar gibi öğrenme fırsatlarına erişimdeki bazı engelleri ortadan kaldırmış ve evrimii ve web tabanlı platformlar aracılığıyla küresel erişimi mümkün kılmıştır (Sharma ve diğ., 2019; Mikropoulos ve Natsis, 2011).

Yapay zekâ tabanlı platformlara bakıldığında bu platformların ğretim içeriğinin özelleştirilmesini ve

kişiselleştirilmesini teşvik ederek, bilginin öğrenilmesini ve hatırlanmasını desteklediği ve böylece öğrenciye daha iyi bir öğrenme deneyimi sunduğu söylenebilir. Örneğin, Knewton adlı uygulama, makine öğrenme algoritmalarını kullanarak öğrenme tarzını analiz eder ve öğrencilere gerçek zamanlı önerilerde bulunur, ardından ders materyallerini veya içeriği öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özelleştirir (Chassignol ve diğ., 2018). Benzer yeteneklere sahip diğer platformlar arasında Cerego, Immersive Reader ve CALL bulunmaktadır. Bu platformlar, diğerleriyle birlikte, eğitim sisteminin tüm seviyelerinde, erken çocukluk eğitiminden üniversite lisans ve lisansüstü düzeyine kadar öğrenci deneyimini geliştirme potansiyeline sahiptir (Chassignol ve diğ., 2018; Pokrivcakova, 2019). Pokrivcakova (2019) yapay zekânın ve chatbot'ların entegrasyonunun, makine öğrenme algoritmalarını kullanarak ve öğrenci ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre özelleştirilmiş içerik sunarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Ayrıca, yapay zekânın eğitimde makine çeviri araçları, uyarlanabilir eğitim sistemleri ve akıllı öğretim sistemleri aracılığıyla entegrasyonunu vurgulamakta ve bu sistemlerin öğrencilerin deneyimini geliştirdiğini belirtmektedir. Yapay zekânın, içerikleri öğrencilerin yeteneklerine ve ihtiyaçlarına göre kişiselleştirme ve özelleştirme sağlamak için çeşitli yollar sunduğu ifade edilmiştir.

Geleneksel eğitim uygulamalarında, araştırmacılar ve öğretmenler, öğrenme ortamlarının tasarımı, öğrenci analizi, öğrenme içeriğinin belirlenmesi, öğretim stratejileri ve araçlarının seçimi, öğretim değerlendirmesi ve geri bildirim, ayrıca değerlendirmeye dayalı yönetim ve karar verme hususlarına dikkat etmektedir. Yapay zekâ çağında, öğrencilerin giderek artan ihtiyaçları bu konuları daha da karmaşık hale getirmektedir. Örneğin, geleneksel bir öğretim bağlamında öğretmen, öğrencilerin önceki derslerde neler öğrendiklerine ve

öğrencilerin ödevlerinde yansıyan sorunlara dair öznel anlayışına dayanarak öğrenme içeriğini tasarlamakta ve düzenlemektedir. Ancak günümüzde, öğretim ve öğrenme sadece sınıftaki resmi öğrenme ve ders kitaplarındaki bilgi ile sınırlı değildir. Öğrenciler, kişiselleştirilmiş öğrenme materyallerine her zaman ve her yerde, herhangi bir cihazla erişebilmektedir; bu ise gelecekteki eğitimin temel bir yaklaşımı haline geleceği ilişkin fikir vermektedir (Murphy, 2019).

Bu bağlamda, aynı zamanda, aynı yerde, aynı konuyu öğrenen öğrencilerin tamamen farklı öğrenme materyali ihtiyaçları olabilir. Hem öğretmenler hem de eğitim yöneticileri, öğrenciler için hazırlanan materyal ve hizmetlere uyum sağlamak zorunda kalacağı çıkarımı yapılabilir. Öğretmenler açısından, öğrencilerin özelliklerini ve kapasitelerini bireyselleştirilmiş bir şekilde analiz etme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu analizden elde edilen sonuçlarla, öğretmenler uygun öğrenme ortamlarını tasarlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine destek sağlar ve çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirme ve teşhis yaparlar. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğrencilere daha kişiselleştirilmiş rehberlik sunabilmek için öğretim ve araştırma rutinlerinde değişiklik yapmaları da gerekmektedir. Eğitim yöneticileri ise belirli grupların ve bölgelerin analizine dayanarak eğitimle ilgili kararlar almalıdır.

Yapay zekâ çağında, karşılaştığımız büyük zorluklar, öğretim ve öğrenme süreçlerini yapay zekâ teknolojileri ile nasıl algılayacağımız, uyum sağlayacağımız, değerlendireceğimiz ve yöneteceğimizdir. Bu zorluklar geleneksel eğitim uygulamalarındaki sorunlarla oldukça benzer olsa da öğretmenler ve yöneticilerin bu problemleri geçmişte olduğu gibi doğal zekâ ile çözmeleri neredeyse imkansızdır.

2.1. Yapay Zekâ Destekli Öğretim Yöntemleri

Yapay zekânın eğitim uygulamalarına entegrasyonu, öğretim metodolojilerini ve öğrenme deneyimlerini dönüştüren bir güç olarak ortaya çıkmıştır. Bu sentez, yapay zekâ destekli bazı ana öğretim tekniklerini keşfederek pedagojik, öğrenci katılımı ve eğitim sonuçları üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır.

Yapay zekâ destekli eğitimin temel tekniklerinden biri, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin sağlanmasıdır. Yapay zekâ sistemleri, bireysel öğrenci verilerini analiz ederek eğitim içeriğini ve hızını özelleştirebilir, böylece çeşitli öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarına uyum sağlamaktadır. Örneğin, uyarlamalı (adaptif) öğrenme platformları, gerçek zamanlı performans dayanarak görevlerin zorluğunu ayarlayabilir ve daha ilgi çekici ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilir (Bahroun, 2023; Ahmad ve diğerleri, 2024). Bu kişiselleştirilmiş yaklaşım, sadece öğrenci motivasyonunu artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine izin vererek daha derin bir anlayış geliştirmelerini teşvik etmektedir (Zhou, 2024; Pont-Niclos, 2024).

Ayrıca, yapay zekâ araçları idari görevlerin otomasyonunu kolaylaştırarak eğitimcilerin iş yükünü önemli ölçüde azaltabilir. Not verme süreçlerini düzenleyerek ve kurs lojistiğini yöneterek, yapay zekâ öğretmenlerin doğrudan öğrenci etkileşimine ve öğretim tasarımına daha fazla zaman ayırmalarını sağlayabilir (Ahmad ve diğerleri, 2024; Olusola, 2024). İdari görevlerden pedagojik katılıma geçiş, genel eğitim deneyimini artırmak için kritik öneme sahiptir; bu, eğitimcilerin öğrenciler arasında eleştirel düşünme ve yaratıcılığı teşvik etmeye odaklanmalarını sağlamaktadır (Adeleye, 2024; Akgün ve Greenhow, 2021).

Kişiselleştirilmiş öğrenme ve idari verimliliğin yanı sıra, yapay zekâ teknolojileri işbirlikçi öğrenme deneyimlerini geliştirilmesinde de önemli yere sahiptir. Yapay zekâ destekli sohbet robotları ve sanal asistanlar gibi araçlar, grup projelerine anlık geri bildirim ve kaynak sağlayarak işbirlikçi süreci zenginleştirebilir (Strzelecki, 2023; Veras, 2023). Ayrıca, hikâye anlatımı veya proje geliştirme gibi yaratıcı görevlerde üretken yapay zekâ kullanımı, öğrencilerin yenilikçi çözümler keşfetmelerini teşvik edebilmekte ve yaratıcılık kapasitelerini artırabilmektedir (Pont-Niclos, 2024; Bahroun, 2023). Bu işbirlikçi boyut, sadece takım çalışması becerilerini beslemekle kalmaz, aynı zamanda öğrencileri gerçek dünya problem çözme senaryolarına hazırlayabilmektedir.

Yapay zekânın eğitimde entegrasyonunda etik hususlar son derece önemlidir. Eğitimciler, yapay zekâ teknolojilerinin etik sonuçlarını, özellikle veri gizliliği ve yapay zekâ algoritmalarındaki önyargılarla ilgili konuları ele almalıdır. Etik yapay zekâ kullanımını vurgulayan eğitim programları, eğitimcilerin bu zorluklarla başa çıkabilmeleri için gerekli bilgileri edinmelerinde hayati öneme sahiptir (Akgün ve Greenhow, 2021; Smyrniou, 2023). Etik yapay zekâ uygulamalarının anlaşılmasını teşvik ederek, eğitimciler öğrencileri yapay zekâyı sorumlu bir şekilde kullanmaya yönlendirebilir, böylece teknolojiyi etkili ve bilinçli bir şekilde kullanmaya hazır hale gelirler (Almaraz-López, 2023; Tang, 2024).

Son olarak, yapay zekânın eğitim ortamlarında başarılı bir şekilde uygulanması, eğitimcilerin dijital okuryazarlığına bağlıdır. Öğretmenlerin yapay zekâ araçlarıyla olan yetkinliklerini artırmak için kapsamlı eğitim programları gerekmektedir. Böylece bu teknolojilerin öğretim uygulamalarına etkili bir şekilde entegre edilmesini sağlanabilir (Baskara, 2023; Delcker, 2024). Eğitimciler yapay zekâ kullanma konusunda daha

yetkin hale geldikçe, bu araçları öğrencilerin gelişen ihtiyaçlarına yanıt veren dinamik ve duyarlı öğrenme ortamları yaratmak için kullanabilirler.

3. SONUÇ

Bu çalışma, yapay zekânın eğitimdeki rolünü ve sağladığı dönüşümleri kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Yapay zekâ, eğitim süreçlerini zenginleştiren, öğretim yöntemlerini dönüştüren ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştiren bir araç olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak, motivasyonlarını artırmakta ve derinlemesine bir kavrayış geliştirmelerine olanak tanıyabilmektedir.

Yapay zekâ aynı zamanda idari yükleri azaltma potansiyeli, eğitimcilerin pedagojik etkileşimlerine daha fazla zaman ayırmalarını sağlayarak, öğretim kalitesini yükseltebilmektedir. Eğitimcilerin, yapay zekâ araçlarını kullanarak öğrencilerle daha anlamlı bir etkileşim kurması, eleştirel düşünme ve yaratıcılığı teşvik etme yönünde önemli fırsatlar sunabilmektedir.

Yapay zekânın işbirlikçi öğrenme deneyimlerini güçlendirmesi, öğrencilerin takım çalışması becerilerini geliştirmelerine ve gerçek dünya problemlerine daha hazırlıklı hale gelmelerine katkıda bulunabilir. Ancak, bu süreçte etik konuların dikkate alınması ve eğitimcilerin bu alandaki bilgi ve becerilerinin artırılması hayati öneme sahiptir. Etik yapay zekâ uygulamalarının benimsenmesi, öğrencilerin sorumlu bir şekilde teknoloji ile etkileşimde bulunmalarını sağlayabilecektir.

Sonuç olarak, yapay zekânın eğitimdeki entegrasyonu, eğitim sisteminin tüm seviyelerinde önemli değişikliklere yol açabilir. Eğitimcilerin dijital okuryazarlıklarının artırılması ve

yapay zekâ ile ilgili eğitimlerin verilmesi, bu dönüşümün sürdürülebilirliği açısından kritik bir faktördür. Gelecekte, yapay zekânın sunduğu olanaklardan yararlanarak, daha etkili, katılımcı ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturulması beklenmektedir. Eğitimde yapay zekâ, sadece mevcut uygulamaları iyileştirmekle kalmayıp, aynı zamanda eğitim sisteminin yapı taşlarını da yeniden şekillendirebilecektir. Yapay zekâ destekli öğretim teknikleri, kişiselleştirilmiş öğrenme, idari verimlilik, geliştirilmiş iş birliği ve etik katılım gibi birçok fayda sunmaktadır. Eğitim kurumları yapay zekâ teknolojilerini benimsemeye devam ederken, yapay zekânın eğitimi dönüştürme potansiyelinden maksimum düzeyde yararlanmak için eğitim ve etik hususların öncelikli hale getirilmesi şarttır.

KAYNAKÇA

- Ahmad, M., Subih, M., Fawaz, M., Alnuqaidan, H., Abuejheisheh, A., Naqshbandi, V. ve Alhalaiqa, F. (2024). Awareness, benefits, threats, attitudes, and satisfaction with ai tools among asian and african higher education staff and students. *Journal of Applied Learning ve Teaching*, 7(1), 57-64.
<https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.1.10>
- Adeleye, O. (2024). Innovative teaching methodologies in the era of artificial intelligence: a review of inclusive educational practices. *World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences*, 11(2), 069-079.
<https://doi.org/10.30574/wjaets.2024.11.2.0091>
- Akgün, S. and Greenhow, C. (2021). Artificial intelligence in education: addressing ethical challenges in k-12 settings. *Ai and Ethics*, 2 (3), 431-440.
<https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Almaraz-López, C. (2023). Comparative study of the attitudes and perceptions of university students in business administration and management and in education toward artificial intelligence. *Education Sciences*, 13(6), 609.
<https://doi.org/10.3390/educsci13060609>
- Bahroun, Z. (2023). Transforming education: a comprehensive review of generative artificial intelligence in educational settings through bibliometric and content analysis. *Sustainability*, 15(17), 12983.
<https://doi.org/10.3390/su151712983>
- Baskara, F. (2023). Chatgpt and personalised learning: reshaping pedagogical approaches in the VUCA age. *Journal Educative Journal of Educational Studies*, 8(2), 167-184.
<https://doi.org/10.30983/educative.v8i2.7620>

- Cairns, M. M. L. (2017). Computers in education: The impact on schools and classrooms, in *Life Schools Classrooms*. Springer, Singapore, 603–617.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A. and Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Comput. Sci.*, 136, 16–24.
- Chen, L., Chen, P., Lin, Z. (2020). Artificial Intelligent in Education: A Review.
- Coppin, B. (2004). *Artificial Intelligence Illuminated*. Boston, MA, USA: Jones and Bartlett.
- Crowe, D., LaPierre, M. ve Kebritchi, M. (2017). Knowledge based artificial augmentation intelligence technology: Next step in academic instructional tools for distance learning, *TechTrends*, 61(5), 494–506.
- Delcker, J. (2024). First-year students ai-competence as a predictor for intended and de facto use of ai-tools for supporting learning processes in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00452-7>
- Devedzic, V. (2004). Web Intelligence and Artificial Intelligence in Education. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(4), 29-39. Retrieved October 9, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/75221/>.
- Ertel, W. (2011). *Introduction to AI*. Berlin: Springer.
- Fang, Y., Chen, P., Cai, G., Lau, F.C.M., Liew, S. C. ve Han, G. (2019). Outage-limit-approaching channel coding for future wireless communications: Root-protograph low-density parity-check codes, *IEEE Veh. Technol. Mag.*, (2), 85–93.

- Flamm, K. (1988). *Creating the Computer: Government, Industry, and High Technology*. Washington, DC, USA: Brookings Institution Press.
- Gondal, K. M. (2018). AI and educational leadership. *Annals of King Edward Medical University*, 24(4), 1-2.
- Kahraman, H.T., Sagiroglu, S. ve Colak, I. (2010). Development of adaptive and intelligent web-based educational systems, in *Proc. 4th Int. Conf. Appl. Inf. Commun. Technol.*, 1–5.
- Mikropoulos, T. A. ve Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009), *Comput. Edu.*, (56), 769–780. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.020>
- Murphy, R. F. (2019). Artificial intelligence applications to support K–12 teachers and teaching, RAND Corp., Santa Monica, CA, USA, Tech. Rep. PE135. doi: 10.7249/PE315.
- Obschonka, M., ve Audretsch, D. B. (2020). AI and big data in entrepreneurship: A new era has begun. *Small Business Economics*, 55(3), 529-539.
- Olusola, O. (2024). Perspective chapter: leveraging artificial intelligence in a blotch academic environment. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1004792>
- Peredo, R., Canales, A., Menchaca, A. ve Peredo, I. (2011). Intelligent web-based education system for adaptive learning, *Expert Syst. Appl.*, (38), 14690–14702.
- Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education, *J. Lang. Cultural Edu.*, (7), 135–153.

- Pont-Niclos, I. (2024). Creativity and artificial intelligence: a study with prospective teachers. *Digital Education Review*, (45), 91-97. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.91-97>
- Sharma, R. C., Kawachi, P. ve Bozkurt, A. (2019). The landscape of artificial intelligence in open, online and distance education: Promises and concerns, *Asian J. Distance Educ.*, 14 (2), 1–2.
- Singh, G., Mishra, A., ve Sagar, D. (2013). An overview of AI. *SBIT Journal of Sciences and Technology*, 2(1), 1-4.
- Smyrniou, Z. (2023). Ethical use of artificial intelligence and new technologies in education 5.0. *JAIMLD*, 1(4), s. 119-124. <https://doi.org/10.51219/jaimld/anastasios-liapakis/15>
- Snyder, H. (2019). “Literature review as a research methodology: An overview and guidelines,” *J. Bus. Res.*, 104, 333–339.
- Strzelecki, A. (2023). Students’ acceptance of chatgpt in higher education: an extended unified theory of acceptance and use of technology. *Innovative Higher Education*, 49(2), 223-245. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09686-1>
- Tang, K. (2024). Implications of artificial intelligence for teaching and learning. *Acta Pedagogica Asiana*, 3(2), 65-79. <https://doi.org/10.53623/apga.v3i2.404>
- Teng, X. (2019). Discussion about AI's advantages and disadvantages compared to natural intelligence. *Journal of Physics: Conf. Series*, 1187, 1-7.
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: Educational cobots and smart classrooms, *Int. J. Artif. Intell. Edu.*, 26 (2), 701–712.

- Wartman, S.A. ve Combs, C.D. (2018). Medical education must move from the information age to the age of artificial intelligence, *Acad. Med.*, 93 (8), 1107–1109.
- Whitby, B. (2008). *Artificial Intelligence: A Beginner's Guide*. Oxford, U.K.: Oneworld.
- Veras, M. (2023). Usability and efficacy of artificial intelligence chatbots (chatgpt) for health sciences students: protocol for a crossover randomized controlled trial. *Jmir Research Protocols*, 12, e51873. <https://doi.org/10.2196/51873>
- Zhou, X. (2024). Unveiling students' experiences and perceptions of artificial intelligence usage in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(06). <https://doi.org/10.53761/xzjprb23>

ERKEN ÇOCUKLUK DEĞERLER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI TEMELLİ DĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ 5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN DEĞER KAZANIMLARINA ETKİSİ¹

Esra DERELİ²

1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi çocukların pek çok tavır ve davranışlarının şekillendiği dönemdir. Bu dönemde kazanılan tutum, alışkanlık ve davranışlar daha sonraki hayatlarında kılavuz vazifesi görmektedir. Değerler “ kişinin davranış, duygu ve düşüncelerini yönlendiren güzellik, kıymet ve iyilik standartları” olarak tanımlanmaktadır. Değerler eğitimi ise günümüzde duyuşsal alana ait öğretmenler için bir çatı kavramı görmektedir. Bir başka deyişle okullarda verilen değerler eğitimi daha çok duyuşsal alanla ilgilidir. Her ne kadar değerler denilince aklımıza ahlak gelse de değer sınıflamalarının çoğunda görüldüğü gibi ahlaka ilişkin değerler ve ahlakla ilişkili olmayan değerler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ahlaka ilişkin değerler zorunluluk bildirir ve bize nasıl davranmamız nasıl davranmamamızı söyler. Ahlaka ilişkin olmayan değerler bize nasıl davranmamız gerektiğini söylemezler bu değerler daha çok kişisel tercihlerle ilgilidir. Çocukluk döneminde kazanılan ve içselleştirilen değerler sonraki dönemlerde nasıl davranacakları hakkında bize

¹ Bu araştırma 8. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde (26-28 Ekim 2023) sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

² Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, derelie@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1726-3144.

bilgiler sunarlar. Bilişsel ve duygusal açıdan içselleştirilen değerler davranışlara yön vererek davranışların devamlılığını ve düzenliliğini etkileyen inanç ya da genellemelere dönüşür. Erken çocukluk döneminde kazanılan değerler dönemsel olarak süreç içinde öğrenme, etkileşim, çevre, sosyalleşme, olgunlaşma vb. faktörlerle değişime açıktırlar ancak erken çocuklukta kazanılan değerler değişime karşı oldukça dirençlidirler. Değerlere ilişkin davranışlar ilk zamanlarda düşünülerek yapılırken, zamanla alışkanlığa dönüşmekte, benzer durumlarda benzer davranışlar sergilenmektedir. Değerlerin davranışı yönlendirme fonksiyonları bulunmaktadır (Bacanlı ve Dombaycı, 2015; Ulusoy ve Dilmaç, 2016).

Değerler eğitiminin önemli amaçlarından biri, kişide toplumsal aidiyetin güçlü bir şekilde oluşmasını sağlamaktır. Bu süreç bireylerin kendi toplumlarının değerlerini ve inançlarını benimsemeleri değildir. Bu süreç gerçekleşirken aynı zamanda “öteki” nin değerleri ya da inançları ile bir mesafe de oluşturmaktadır. Bir başka deyişle değer kazanımı diğer bireylerin değerlerini olduğu gibi kabul etmek yerine değeri kendi düşünce süzgecinden geçirerek kabul etmesidir. Bu nedenle değerler eğitiminde bireylere kazandırılacak değerlerin önemli ve gerekli olduğuna bireyin inanması gereklidir. Değerler insanlar için anlam üreten unsurlardır. Bir şeyin “iyi” ya da “doğru” olarak değerlendirilmesi, niyetin ve eylemin “iyi” ya da “doğru” olarak anlaşılmasına bağlıdır. Bir toplumun ortak değerleri, bu bağlamda ortak bir anlam dünyasının oluşmasına hizmet etmektedir. Bir toplumun değişimi, o toplumun hakim değerlerin de değişimi demektir (Aydemir ve Akın, 2012; Bacanlı ve Dombaycı, 2015).

Değerler, bireyin gelişim sürecinde oluşmaktadır. Topluluk içinde yaşayan çocuklar çevresindeki bireylerle etkileşimde bulunarak değerleri, bilinçsizce ve örtülü olarak öğrenirler. Çocukların informal ortamlarda öğrendikleri ilk şeyler arasında değerler yer almaktadır. Bir başka deyişle çocukların

yaşadıkları kültürel çevre çocukların kazandıkları değerleri doğrudan etkiler. Çocuklar için önemli olan temel değerler ise erken çocukluk döneminde kazanılmaktadır. Değerlerin oluşmasını, kültür ve toplumsal kurallar büyük oranda etkilemektedir. Kişinin bulunduğu kültür bazı değerlerin öğretilmesinde etkilidir. Ancak kazanılan değerler toplumsal yapıdaki konuma ve deneyimlere göre değişmektedir. Dolayısıyla aynı toplumsal yaşantı, aynı kültürel özelliklerle karşılaşan bireyler farklı kişisel değerlere sahip olduklarından dolayı farklı davranış kalıpları sergilerler (Ünal ve diğ, 2008). Bireyler formal ve informal eğitim sürecinde, toplumsal yapıda ve kültürel çevrede değerlerini oluştururlar (Onatır, 2008; Sağlam, 2021).

Değerlerin kazanılması ve içselleşmesi erken dönemlerde başlar ve kişiliğin olduğu dönemlerde de devam eder. Toplumsal yaşantıda önemli olan değerleri çocuklara kazandırmak önce ebeveynlerin daha sonra öğretmenlerin görevidir. Çocuk döneminde yanlış öğrenilmiş değerlerin yerine istenilen başka değeri kazandırmak, yeni değeri öğretmekten çok daha zordur (Tanıt, 2007). Toplumsal değerlerin, kültürel özelliklerin ve sosyal yetilerin çocuklara kazandırılmasında ebeveyn ve okulların etkisi önemlidir. Günümüzde okul sadece bilgiyi öğreten veya akademik becerileri kazandıran kurum değil; toplumsal kültürel ve sosyal değerleri de çocuklara kazandıran merkezdir (Alpöge, 2016; Sapsağlam, 2020). Erken çocukluk eğitiminin amaçlarından bir, “ çocuklara iyi alışkanlık kazandırmaktır”. Bu nedenle bu araştırmanın amacı değerler eğitimi yaklaşımı göre hazırlanmış değerler eğitimi programının sosyal değer kazanımlarına etkisini incelemektir.

2. DEĞER NEDİR?

Değer yargıları ise toplumdan topluma, kişiden kişiye farklılık gösterir. Eğitim, sosyal çevre ve dünya görüşü bireylerin

değer yargılarıyla ilişkilidir. Bir eylemin değerliliği, o eylememin insan için ifade ettiği anlama bağlıdır. Değer kavramı pek bilim alanıyla ilgili olması nedeniyle farklı tanımları yapılmıştır. Rokeach (1973) değeri, belli bir davranış tarzı veya varoluşun temel amacı hakkında uzun süreli kişisel bir inanış olarak tanımlamıştır. Williams ve Olsen (1979) bir kültürün üyelerinin neyin iyi veya neyin kötü, neyin istenen veya istenmeyen, neyin güzel veya çirkin olduğunu belirlediği ve paylaştığı standartlar olarak tanımlamıştır. Schwartz (1992) arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem derecelerine göre değişen, durum ötesi hedefler olarak tanımlamaktadır. Güngör (2010) ise değeri bir şeyin arzu edilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç olarak tanımlamışlardır. Yukarıdaki tanımlara bakıldığında değerlerin bireylerin davranış, tutum ve düşüncelerine yön verdiği görülmektedir. Rokeach (1973) değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutunun olduğunu belirtmektedir. Bireylerin davranış ve tercihlerini şekillendirmesinde etkili olması davranışsal boyutu; değerlerin bireyin duyularında oluşturduğu hisler duyuşsal boyutu; değerlerin davranışlara rehberlik ve arabuluculuk etmesi ise bilişsel boyutu oluşturmaktadır.

2.1. Değerler Eğitimi

Okullarda formal olarak yapılan girişimlerin sadece öğretim boyutu değil eğitim boyutu da yer almaktadır. Öğretim boyutu bireylerin daha çok akademik başarılarıyla ilgiliyken eğitimsel boyutu daha çok toplum tarafından kabul görülen davranış ve tutumları kazandırmakla ilgilidir. Değerler eğitimi de toplum tarafından kabul görmüş temel davranış ve tutumların bireylere kazandırılmasını hedeflemektedir. Sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde topluma uyum sağlamaları oldukça önemlidir. Bu nedenle toplumla birlikte yaşamak zorunda olan çocuklar yaşadığı toplumun yazılı ve yazısız kurallarını öğrenerek davranış ve düşünce sistemlerini düzenlemeli ve topluma ayak uydurmayı

öğrenmelidirler. Her ne kadar çocukların değerlerinin şekillenmesinde aileler birinci derecede rol oynasa da okulun rolünün de oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Çocukların aile dışındaki bireyleri en sık iletişim ve etkileşim kurdukları bireyler öğretmenleri ve okul arkadaşları olmaktadır. Çocuklar okullarda pek çok davranışları öğrenmekte ve pek çok tutum kazanmaktadırlar. Çocuk değerlerin oluşumunda önemli olan değerleri, davranışların onaylanma durumuna göre ailede öğrenir. Ancak çocuklar okullarda değerleri sistemli bir program halinde öğrenmektedirler. Değer eğitimi, çocuğun bireysel ve toplumu oluşturan parçalardan birisi olması için istenilen değer ve davranış kalıplarını, bilgileri, becerileri, tutumların geliştirilmesine yönelik uygulanan sistemli ve planlı programlardır.

2.2.Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değer eğitimi ne yönelik yaklaşımlar incelendiğinde yaklaşımların karakter ve değer aktarma yaklaşımları, karakter ve değer geliştirme yaklaşımları, bütüncül karakter ve değer eğitimi yaklaşımları olmak üzere üç farklı boyutta toplandığı görülmektedir. Karakter ve değer aktarma yaklaşımları değer telkini ve davranış değiştirmeden, karakter ve değer geliştirme yaklaşımları ahlaki muhakeme, değer analizi ve değer açıklamadan, bütüncül karakter ve değer eğitimi yaklaşımları ise adil topluluk okulları ve karakter eğitiminden oluşmaktadır. Karakter ve değer aktarma yaklaşımları öğretmen ya da eğitim programını geliştirilenlerin beğendiği değerlerin çocuklar tarafından benimsenmesini, kazanılmasını amaçlar ve daha çok değer öğretiminde öğretmen merkezli bir anlayışı benimser. Tümünden gelimci bir anlayışla benimsetilmeye çalışılan değer kural olarak söylenir ve farklı öğretim stratejileri kullanılarak benimsetilmeye çalışılır. Eğitimci çocuklardan değeri sorgulamadan kabullenmelerini ister. Karakter ve değer aktarma yaklaşımlarından değer telkininde bireyin özelliklerinden daha

çok toplumun değerleri ön plandadır. Kültürel ve toplumun değerlerinin benimsetilmesi ön plandadır. Toplum tarafından kabul edilen değerler ve davranışlar doğrudan öğretim yöntem ve stratejileri kullanılarak öğretilmektedir. Öğretmen değeri seçer, öğrenme sürecini planlar ve çocukların etkinlikleri yapmasını sağlayarak değeri kazandırmaya çalışır. Karakter ve değer aktarma yaklaşımlarından davranış değiştirmede ise davranışçı yaklaşımlardan olan klasik koşullanma ve edimsel koşullanmanın ilkelerinden yararlanılmaktadır. Öğrenme uyarıcı ile davranış arasında bağ kurulması sonucu gelişmekte ve pekiştirmelerle davranışlar değiştirmektedir. İstenilen değer ve davranışların oluşması için dışarıdan gerekli uyarıcıların verilmesiyle gerçekleşeceğini, bunun da etki tepki olduğu belirtilir. Birey bu süreçte değer telkininde olduğu gibi uyarıcılara karşı pasif karşılık verici durumundadır. Arzu edilen değer gerçekleştiğinde çocuk ödüllendirilerek pekiştirilecek ve böylece değeri benimsemeleri sağlanacaktır. Karakter ve değer geliştirme yaklaşımlarından ahlaki muhakeme, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına bağlı olarak oluşturulan ikilemlerden oluşmaktadır. Burada amaç çocuklara sunulan ikilemlere karşı akıl yürütme becerilerini kullanarak davranışları seçmektir. Açık uçlu sorulara karşı cevap verirken kullandıkları akıl yürütmeleri ve cevapları çocukların değer durumlarını ortaya koymaktadır. Genellikle çocuklara ikilem içeren kısa öyküler sunulmakta, çocukların görüşleri alınmaktadır. Çocukların cevaplarında önemli olan çözümleri değil, çözüm üretirken kullandıkları akıl yürütmeleri ve neden o çözüme ulaştıklarıdır. Karakter ve değer geliştirme yaklaşımlarından değer analizinde ise kendi değerlerinin oluşturulması ve yaşam becerisi haline getirmeyi amaçlayan değer yaklaşımıdır. Değerlerle ilgili problemler akılcı mantıklı ve sistematik olarak ele alınır ve işlenir. Çocuklar çözüme yönelik fikirlerini söylerler, çözümü değerlendirirler ve sonuca ulaşırlar. Problem çözmenin basamaklarını sosyal problemlere uygulamayı öğrenirler. Karakter ve değer geliştirme yaklaşımlarından değer

açıklamada ise bir başkasının değerini kazanmak ya da seçmek yerine kendisinin özgürce karar vermesi ve değerini seçmesine dayanır. Çocuklar özgür düşünceyle değerini seçer ve bu değerlerini açıklayabilirler. Yeni öğrenecekleri değeri ise zorlamadan kendi özgür seçimleriyle seçmesine ve içselleştirmesine rehberlik edilir. Bütüncül karakter ve değer eğitimi yaklaşımlarından biri olan adil topluluk okulları Kohlberg tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda okulun çocukların karar alma ve yürütme sürecine katılabilmeleri için demokratikleştirmek ve demokrasinin ilkelerini öğrenmeleri için uygulama olanakları sağlamayı hedefler. Sadece çocuğu hedefe almayan kurumdaki, tüm personelin sorumluluğu paylaştığı demokratik eğitim ortamının oluşmasını arzu eder. Çocuklara değeri zorla kabul ettirilmeyeceğini demokratik ortamda toplumun değerlerin tartışılabilceği alanların oluşturulması ve eşit sorumluluk alınmasını gerekli görür. Bütüncül karakter ve değer eğitimi yaklaşımlarından karakter eğitimi yaklaşımı ise eğitim yoluyla karakterin değiştirileceğine ve değerlerin edinileceğine odaklanır. Bu nedenle okul ve öğretmen değer kazanma sürecinde etkin ve doğrudan rol almalıdır. Karakterin sosyal yaşamda oluştuğunu savunarak iletişim ve etkileşimin önemini vurgular. Aile, okul ve çevre ile güçlü ilişkiler kurarak karakter eğitimi şekillenmelidir (Akbaş, 2008; Kağan ve Yılmaz, 2019; Sağlam, 2021; Yazıcı, 2006, Zengin, 2017)

3. YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Araştırmada ön test- son test ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, demene modellerinden biri olan yarı deneysel modelde yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları random olarak araştırma başlamadan önce belirlendiği için yarı

deneyssel desende yürütölmüştür (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, Kılıç-Çakmak, 2023).

3.2.Çalışma Grubu

Çalışma grubu Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde yer alan, bünyesinde ikiden fazla sınıf bulunan okul öncesi eğitim kurumlarından seçilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer sosyo ekonomik, kültürel çevre koşullarına sahip olmalarına, daha önce değerler eğitimi programına katılmamış olmalarına dikkat edilerek amaçlı örnekleme yöntemiyle farklı okulların sınıflarına devam eden iki grup deney grubu, iki grup kontrol olarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki çocukların özlük niteliklerine ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo1. Deney ve Kontrol Grubunun Özlük Niteliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Grup	Özellik		Frekans	Yüzde
Deney G.	Cinsiyet	Kız	11	24,4
		Erkek	34	75,6
Kontrol G.		Kız	18	40,0
		Erkek	27	60,0
Deney G.	Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	9	20,0
		Lise	12	26,7
		Üniversite	24	53,3
Kontrol G.		İlköğretim	10	22,2
		Lise	14	31,1
		Üniversite	21	46,7
Deney G.	Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	6	13,3
		Lise	8	17,8
		Üniversite	31	68,9
Kontrol G.		İlköğretim	6	13,3
		Lise	10	22,2
		Üniversite	29	64,4
Deney G.	Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Alt Sosyo-ekonomik D.	12	26,7
		Orta Sosyo-Ekonomik D.	12	26,7
		Üst Sosyo-Ekonomik D.	21	46,7
Kontrol G.		Alt Sosyo-ekonomik D.	22	24,4
		Orta Sosyo-Ekonomik D.	26	28,9
		Üst Sosyo-Ekonomik D.	42	46,7

3.3. Veri Toplama Araçları ve Eğitim Programı

Çocukların sahip oldukları sosyal değerler “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği” ile belirlenmiştir. Değerler yaklaşımına göre hazırlanmış değerler eğitimi programının çocukların sosyal değerler kazanımına etkisini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “ Değerler Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Değerler Eğitimi Programı” kullanılmıştır. Eğitim Programının uygulanması 10 hafta sürmüştür. Haftada iki gün bir etkinlik saatinde (yaklaşık 20-30 dakika) bir değer bu yaklaşımlar kullanılarak kazandırılmaya çalışılmıştır. Böylece bir değer en az iki kere işlenmiştir. Çocukların değer kazanımlarına göre diğer günlerde de etkinliklerle tekrarlar yapılmıştır. *Değer Telkini*, Kazandırılması gereken değerler belirlenir ve planlanmış etkinliklerle belirlenen değerler kazandırılmaya çalışılır. Yetişkinler tarafından iyi ve doğru olduğu kabul edilen değerlerin çocuklara doğrudan öğretilmesi sağlanarak onların davranışlarının şekillenmesi ve iyi alışkanlıklar kazanmaları amaçlanmaktadır. *Davranış Değiştirme*, Öğrenme uyarıcı ile davranış arasında bağ kurularak ve pekiştirmelerle davranış değiştirmedir. *Ahlaki Muhakeme*, Kohlberg’in ahlaki akıl yürütmesini kullanmaktadırlar. Ahlaki ikilemler oluşturarak çocukların seviyesine uygun şekilde tartışmaları sağlanır. Ahlaki ikilemlerin belirlenmesinde çocukların yaş ve düşünme düzeyleri dikkate alınır. *Değer Analizi*, Bireylerin kendi değerlerini oluşturmaya ve yaşam becerileri geliştirmesine yardım etmeyi amaçlayan öğretim yaklaşımlarından biridir. Değerle ilgili problemler, akılcı, mantıklı ve sistematik şekilde ele alınır. Problem çözme için değerlere uyulabilirler. *Değer Açıklama*, değer aktarma yaklaşımının tersine bireyin nelere değer vereceğine başkalarının telkini ile değil, alternatiflerin olası doğurgularını inledikten sonra kendisinin özgürce karar vermesi esasına dayanır. Bütüncül karakter ve değer eğitimi yaklaşımı, adil topluluk

okulları ve karakter eğitiminden oluşur. *Adil Topluluk Okulları*, kurallar, normlar, düşünceler açıkça tartışılır ve demokratik ortam olduğu zaman davranışın benimseneceği anlayışı vardır. Çocuklar karar alma ve yürütme süreçlerine birlikte katılırlar. *Karakter Eğitimi*, öğrencilere belli belli değerlere göre kalıplanmasından ziyade eleştirel düşünenin sürece dahil edilmesiyle birlikte değerler öğretilir. Hayatta karşılaştıkları problemlere karar vermelerini sağlar. Değerlerin özümsemesine odaklanılır (Sağlam 2021).

3.3.1. Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği

Ölçek Atabey ve Ömeroğlu (2014); Atabey ve Ömeroğlu (2016b) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerlerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek “ Sevgi- Hoşgörü” alt boyutu dört madde, “Saygı” alt boyutu dört madde, “Sorumluluk” alt boyutu beş madde, “İşbirliği-Yardımlaşma” alt boyutu üç madde, “Nezaket” alt boyutu üç maddeden oluşmaktadır. Ölçek çocuklara bireysel olarak uygulanmakta ve yaklaşık 15 - 25 dakikada doldurulmaktadır. Çocukların verdikleri cevaplar “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği Cevaplayıcı Formu”na kaydedilmektedir. Formda,ölçekte yer alan her resimin anlatımına ilişkin yönerge bulunmaktadır (Atabey ve Ömeroğlu, 2014; Atabey ve Ömeroğlu, 2016b).

3.3.2. Özlük Nitelik Bilgi Formu

Çocukların cinsiyeti, ebeveynlerin öğrenim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin soruların yer aldığı formdur.

3.4.Verilerin Analizi

Elde edilen verilere normallik testi yapılmıştır. Normallik testine göre alt boyut puanlarının normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Çalışma grubunda yer alan çocuk sayısı az olması

ve dağılımın normal olmaması nedeniyle, Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaret Testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Tablo 2’de ön test puanlarına ilişkin betimsel analizler, Tablo 2’de Mann - Whitney U Testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 2. Çocukların Sosyal Değerler Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Boyutlar	Grup	n	A. Ortalama	S. Sapma
Sevgi	Deney G.	45	2,2222	,76541
	Kontrol G.	45	2,1111	,93474
Saygı	Deney G.	45	1,9556	,87790
	Kontrol G.	45	1,9111	,84805
Sorumlu luk	Deney G.	45	2,2667	,61791
	Kontrol G.	45	2,3556	,82999
İşbirliği	Deney G.	45	1,7111	,72683
	Kontrol G.	45	1,6444	,64511
Nezaket	Deney G.	45	1,8889	,80403
	Kontrol G.	45	1,7778	,82266

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Ön test Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	U	P
Sevgi	Deney G.	45	45,91	2066,00	-,159	994,000	,874
	Kontrol G.	45	45,09	2029,00			
	Toplam	90					
Saygı	Deney G.	45	46,00	2070,00	-,194	990,000	,846
	Kontrol G.	45	45,00	2025,00			
	Toplam	90					
Sorumluluk	Deney G.	45	45,67	2055,00	-,068	1005,000	,946
	Kontrol G.	45	45,33	2040,00			
	Toplam	90					
İşbirliği	Deney G.	45	45,91	2066,00	-,164	994,000	,870
	Kontrol G.	45	45,09	2029,00			
	Toplam	90					
Nezaket	Deney G.	45	45,63	2053,50	-,052	1006,500	,959
	Kontrol G.	45	45,37	2041,50			
	Toplam	90					

Deney ve Kontrol Grubunun ön test puanları karşılaştırıldığında Sevgi alt boyutu [U=994,000; P >.05], Saygı alt boyutu [U=990,000; P >.05], Sorumluluk alt boyutu [U=1005,000; P >.05], İşbirliği Boyutu [U=994,000; P >.05], Nezaket alt boyutu [U=1006,500; P >.05] puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir Bu sonuçlar deney grubu ve kontrol grubunun benzeşik olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Son test	Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	U	P
Sevgi	Deney G. Kontrol G. Toplam	45 45 90	62,27 28,73	2802,00 1293,00	-6,374	258,000	,000
Saygı	Deney G. Kontrol G. Toplam	45 45 90	61,84 29,16	2783,00 1312,00	-6,217	277,000	,000
Sorumluluk	Deney G. Kontrol G. Toplam	45 45 90	65,07 25,93	2928,00 1167,00	-7,392	132,000	,000
İşbirliği	Deney G. Kontrol G. Toplam	45 45 90	65,63 25,37	2953,50 1141,50	-8,129	106,500	,000
Nezaket	Deney G. Kontrol G. Toplam	45 45 90	60,12 30,88	2705,50 1389,50	-5,960	354,500	,000

Deney Grubu ve Kontrol grubundaki çocukların son test puanlarını karşılaştırıldığında Sevgi alt boyutu [U=258,000; P <.01], Saygı alt boyutu [U=277,000; P <.01], Sorumluluk alt boyutu [U=132,000; P <.01], İşbirliği boyutu [U=106,500; P <.01], Nezaket alt boyutu [U=354,500; P <.01] puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir Bu sonuçlar deney grubunun aldığı eğitim sayesinde sosyal değerler alt boyutları puanlarını arttırdığını göstermektedir.

Tablo 5. Deney Grubunun Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Deney Grubu	N	A. Ortalama	Standart sapma
Sevgi Ön Test	45	2,1111	,80403
Saygı Ön Test	45	1,9556	,87790
Sorumluluk Ön Test	45	2,2667	,61791
İşbirliği Ön Test	45	1,7111	,72683
Nezaket Ön test	45	1,7778	,70353
Sevgi Son Test	45	3,5778	,58344
Saygı Son Test	45	3,2889	,69486
Sorumluluk Son Test	45	4,4889	,78689
İşbirliği Son Test	45	2,9778	,14907
Nezaket Son Test	45	2,8444	,36653

Tablo 6. Deney Grubunun Son test- Öntest Puanlarına İlişkin Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

Deney Grubu		N	Sıralar Ortalama	Sıralar Toplam	Z	P
Sevgi	Negatif Sıra	0 ^a				
	Pozitif Sıra	43 ^b	,00	,00	-5,867	,000
	Eşit	2 ^c	22,00	946,00		
	Toplam	45				
Saygı	Negatif Sıra	1 ^d				
	Pozitif Sıra	39 ^e	11,50	11,50	-5,497	,000
	Eşit	5 ^f	20,73	808,50		
	Toplam	45				
Sorumluluk	Negatif Sıra	0 ^g				
	Pozitif Sıra	44 ^h	,00	,00	-5,861	,000
	Eşit	1 ⁱ	22,50	990,00		
	Toplam	45				
İşbirliği	Negatif Sıra	0 ^j				
	Pozitif Sıra	38 ^k	,00	,00	-5,542	,000
	Eşit	7 ^l	19,50	741,00		
	Toplam	45				
Nezaket	Negatif Sıra	0 ^m				
	Pozitif Sıra	35 ⁿ	,00	,00	5,355	,000
	Eşit	10 ^o	18,00	630,00		
	Toplam	45				

Deney Grubunun ön test son test puanlarını karşılaştırıldığında Sevgi alt boyutu [Z=5.86; P <.01], Saygı alt boyutu [Z=5.97 P <.01], Sorumluluk alt boyutu [U=132,000; P

<.01], İşbirliği boyutu [Z=5.86; P <.01], Nezaket alt boyutu ön test puanları ile son test puanları arasında [Z= 5.35; P <.01] arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Bu sonuçlar deney grubunun aldığı eğitim sayesinde sosyal değerler alt boyutları puanlarını arttırdığını göstermektedir.

Tablo 7. Kontrol Grubunun Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Kontrol Grubu	N	A. Ortalama	Standart sapma
Sevgi Ön Test	45	2,1111	,93474
Saygı Ön Test	45	1,9111	,84805
Sorumluluk Ön test	45	2,3556	,82999
İşbirliği Ön Test	45	1,6444	,64511
Nezaket Ön Test	45	1,7778	,82266
Sevgi Son Test	45	2,2444	,88306
Saygı Son Test	45	2,0667	,75076
Sorumluluk Son Test	45	2,5111	,81526
İşbirliği Son Test	45	1,8222	,57560
Nezaket Son Test	45	2,0444	,63802

Tablo 8. Kontrol Grubunun Son test- Ön test- Puanlarına İlişkin Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

Kontrol Grubu		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Sevgi	Negatif Sıra	0 ^a				
	Pozitif Sıra	6 ^b	,00	,00		
	Eşit	39 ^c	3,50	21,00	-2,449	,014
	Toplam	45				
Saygı	Negatif Sıra	0 ^d				
	Pozitif Sıra	7 ^e	,00	,00		
	Eşit	38 ^f	4,00	28,00	-2,646	,008
	Toplam	45				
Sorumluluk	Negatif Sıra	1 ^g				
	Pozitif Sıra	8 ^h	5,00	5,00		
	Eşit	36 ⁱ	5,00	40,00	-2,333	,020
	Toplam	45				
İşbirliği	Negatif Sıra	0 ^j				
	Pozitif Sıra	8 ^k	,00	,00		
	Eşit	37 ^l	4,50	36,00	-2,828	,005
	Toplam	45				
Nezaket	Negatif Sıra	5 ^m				
	Pozitif Sıra	17 ⁿ	12,70	63,50		
	Eşit	23 ^o	11,15	189,50	-2,252	,024
	Toplam	45				

Kontrol grubundaki çocukların son test puanlarını karşılaştırıldığında Sevgi alt boyutu [$Z=2.45$; $P < .05$], Saygı alt boyutu [$Z=2.64$ $P < .01$], Sorumluluk alt boyutu [$Z=2.33$; $P < .051$], İşbirliği boyutu [$Z=2.82$ $P < .01$], Nezaket alt boyutuna ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında [$Z= 2.25$; $P < .01$] arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

5. SONUÇ VETARTIŞMA

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test puanları sosyal değerlere göre karşılaştırıldığında alt boyutları açısından anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiş yani grupların benzeşik olduğu tespit edilmiştir. Sosyal değerlerle ilgili olarak deney ve kontrol grubunda farklılık olmaması deneysel çalışmalar için önemlidir. (Büyüköztürk , Akgün , Karadeniz , Demirel , Kılıç Çakmak, 2023, Karasar, 2015).

Araştırmada değerler yaklaşımlarına göre hazırlanmış değerler eğitim programına katılan deney grubu çocukların sosyal değerlerin tüm alt boyut ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Sosyal değerler ölçeğinin alt boyut ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunda eğitim almadan önceki puan ortalamalarının eğitim aldıktan sonraki puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada değerler yaklaşımlarına göre hazırlanmış değerler eğitim programına katılan çocukların eğitim programına katılmayan çocuklara göre son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu bulunmuştur. Eğitim programına katılan deney grubundaki çocukların sosyal değer kazanımlarının eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum değerler eğitimi yaklaşımına göre hazırlanmış değerler eğitimi programının çocukların sosyal değerleri kazanmalarında etkili

olduğunu göstermektedir. Özellikle değerler eğitimi yaklaşımlarının temel olarak hazırlanan eğitim programında değerlerin tüm yaklaşıma göre işlenmiş olması anlamlı farklılıkların oluşmasına ve çocukların değerleri öğrenmelerine etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle değerlerin kazanılmasında sadece bir yaklaşımı dikkate almaktan çok tüm yaklaşımın özelliklerine göre hazırlanan eğitim programları daha etkili olabilmektedir. Ayrıca uygulanan etkinliklerin erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olarak hazırlanması da programı diğer programlardan ayırmış ve çocuklar üzerindeki etkisini de ortaya koymuştur. Okul Öncesi eğitim programları açısından bakıldığında güncellenen programlarda özellikle değerlerin çocuklara kazandırılmasına yönelik etkinliklerin planlanmasının öneminden bahsedilmektedir. Bu özellikleri itibarıyla uygulanan eğitim programının çıktılarından yararlanılması oldukça önemlidir.

İlgili literatür incelendiğinde “erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik hazırlanmış değer eğitimi programlarının” çocukların farklı değerleri ve farklı beceri ve davranışları kazanmalarında etkili olduğuna ilişkin sonuçlara rastlanmıştır. Bu sonuçlar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Değerler eğitimi programına katılan çocuklara olumlu etkilerinin olduğunu belirten araştırmalardan birisi Özkan-Kılıç ve Özbek-Ayaz (2018)’ın değerler eğitimi programına katılan çocukların değerlere ilişkin farkındalık kazandıklarını tespit ettiği araştırmasıdır. Benzer şekilde Bakan (2018)’in uyguladıkları değerler eğitimi programının çocukların arkadaşlık, dürüstlük, saygı, iş birliği, paylaşma, sorumluluk gibi değerlerinde olumlu katkılar sağladığı saptanmıştır. Sapsağlam (2015)’ in hazırladığı sosyal değerler eğitim programı çocukların sosyal becerileri kazanımlarında etkili olduğu ve bu etkiyi devam ettirdiklerini bulmuşlardır. Benzer şekilde Atabey ve Ömeroğlu

(2016a) da uyguladığı sosyal değerler eğitimi programında çocukların sosyal değerler kazanımlarında etkili olduğunu ve kalıcılık puanlarının anlamsız olduğunu bulmuşlardır. Dereli-İman (2014) ise okul öncesi dönemdeki çocuklar için geliştirmiş olduğu değerler eğitimi programının çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve psiko-sosyal gelişimlerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Ayrıca ebeveynler eğitim programının çocukların istedik davranışlarında olumlu etkilediğini, istenmedik davranışlarda ise azalmalar olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada kontrol grubunda yer alan çocukların eğitim programına katılmamalarına rağmen son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde artış olduğu bulunmuştur. Bu durumun öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programındaki bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerden yararlanarak değerlere ilişkin etkinlik yapmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar da araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu etkinin nedenini ortaya koyan araştırma Aral ve Kadan (2018) tarafından yapılmıştır. 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergelerin kapsadığı değerlere göre inceledikleri araştırmada kazanım ve göstergelerin en fazla sorumluluk değeriyle ilgili olduğu; en az dostluk, adalet, eşitlik ve hoşgörü değerleriyle ilgili olduğunu belirlemişlerdir. Gelişim alanlarına göre ise sorumluluk değerinin en fazla bilişsel gelişimde, motor gelişimde ve öz bakım becerilerinde yer aldığını tespit etmişlerdir. Sapsağlam ve Ömeroğlu (2016) öğretmenlerinin genelinin her hafta değerler eğitimine yönelik etkinlikler yaptıklarını, etkinliklerinde ise saygı, dürüstlük, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerinin en çok yer aldığını Türkçe dil etkinlikleri, drama etkinlikleri ve oyun etkinliklerinde en çok değerleri işlediklerini bulmuşlardır. Materyal olarak ise bilgisayar, hikâye kitabını ve kendi yaptıkları materyalleri tercih

ettikleri bulmuşlardır. Benzer şekilde Kozikoğlu (2018)' nun araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını; dürüstlük, saygı, yardımlaşma, sevgi, temizlik, hoşgörü, paylaşma ve gibi değerlerin kazandırılması gerektiğini, somut etkinliklerin yetersiz olduğunu, uygulamaların ise genellikle öğretmenlerin inisiyatifine bırakıldığı bulunmuşlardır. Ünal (2018)'deki araştırmasında öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğine önem verdiklerini; Kozikoğlu (2018)'e benzer şekilde daha çok cesaret, doğruluk, sabır, sorumluluk, saygı, sevgi değerlerinin öğretilmesi gerektiğini belirlemiştir. Daha çok rol model, oyun, hikâye okuma etkinliklerini tercih ettiklerini, değerler kazanım durumlarını gözlemle belirlediklerini bulmuşlardır. Balıkcı (2015) ise erken çocukluk döneminde değerler ve ahlak eğitiminin verilmeye başlanmasının gerekli olduğunu ve önemli olduğunu belirlemiştir. Ayrıca okul öncesi dönemde değerlerin örtük programın yerine açık hale getirilmesini, daha nitelikli planlanmasını ve sistemli program olarak verilmesini önermiştir. Erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışlar, yetişkinlikteki kişiliği, tavırları, alışkanlıkları, inançları ve değer yargılarını biçimlendirmede etkilidir (Kandır ve Alpan, 2008).

Sonuç olarak erken çocukluk döneminde temel olan değerlerin kazandırılması ve kazandırılırken uygulanan etkinlikler oldukça önemlidir. Değerler eğitimi yaklaşımlarının bütün olarak değerlerin öğrenilmesinde kullanılması gereklidir. Her yaklaşımın katkı sağlayan kısımları düşünülmeli, sarmal eğitim anlayışla değerler kazandırılmalı ve içselleştirmesine önem verilmelidir. Erken çocukluk döneminde öğretmenlerin ailelerle birlikte değerlerin kazandırılmasına çalışmalıdırlar. Ailelere değerlerin kazandırılması sürecinde uygulayabilecekleri yöntem, yaklaşımlar ve etkinlikler hakkında bilgi verilmeli uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Aile ve toplumla işbirliği yapılarak toplumun arzu ettiği değerler

kazandırılabilir. Güncellenen programlarda değerlerin yer alması toplum bilincinin oluşması için önemli adımlardır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2008) Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6 (16), ss. 9-27
- Alpöge, G. (2011). *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atabey, D. & Ömeroğlu, E. (2016). Sosyal Değerler Eğitimi Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Değerler Kazanımına Etkisinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 593-617.
- Atabey, D.& Ömeroğlu, E. (2016). *Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19 (35), 101-136.
- Aydemir, M.A. & Akın, M.H.(2015). Mizah ve Değerler: Mizahın Değerler Eğitimi Potansiyeli/ İmkânı. *Değerler ve Eğitimi- II Sempozyum Bildirileri Kitabı*. İstanbul: Ertem Basım.
- Bacanlı, H. & Dombaycı, M.A. (2015). Değerler Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı. *Değerler ve Eğitimi- II Sempozyum Bildirileri Kitabı*. İstanbul: Ertem Basım.
- Bakan, T. (2018). *Değerler eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin*

incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Balıkçı, G. N. (2015). Erken çocukluk döneminde değerler ve ahlak eğitiminin yeri ve önemi. *Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, (16-18 Nisan), Bartın.

Büyüköztürk, Ş. Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Kılıç Çakmak, E. (2023). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.

Erikli, S. (2016). *Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güngör, E. (2010). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. Ötüken Yayınları.

Kağan, M.& Yılmaz, N. (2019). *Karakter ve Değer Eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları

Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum*, 4 (4), 33-38

Karasar, N.(2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2015). Ahlakî Karakter ve Eğitimi. *Değerler ve Eğitimi- II Sempozyum Bildirileri Kitabı*. İstanbul: Ertem Basım.

- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Onatır, M. (2008). *Öğretmenlerde Özgeciliğe İle Değer Tercihleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan-Kılıç, Ö. ve Özbek-Ayaz, C. (2018). 5-6 yaş grubu çocukların değerlere yönelik farkındalık düzeyini arttırmada değerler eğitimi programının etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 818-824.
- Rokeach, S.J. (1973). Values and Violence: A Test of the Subculture of Violence Thesis *American Sociological Review*, 38(6)pp. 736-749.
- Sağlam, H.İ. (2021). *Karakter ve Değer Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Sapsağlam, Ö. (2020). *Erken Çocuklukta Karakter ve Değer Eğitimi: Teoriden Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1262-1271.

- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. M. Zanna (Ed). In *Advances in Experimental Social Psychology*. Academic Press.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2016). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Ünal, S. (2018). Okul Öncesi Eğitiminde Değerler Eğitiminin Değerlendirilmesi. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (Değişen Dünyada Eğitim)*. Tam metin kitabı. 9-13.
- Ünal, S., Deniz, A. & Polat, C. (2008). Marka Bağlılığı ve Kişisel Değerler Açısından Pazarı Bölümleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 211-237.
- Williams, E.R. & P. T. Olsen, P.T. (1979). New Measurement of the Proton Gyromagnetic Ratio and a Derived Value of the Fine-Structure Constant Accurate to a Part in. *Physical Review Letters*, 42(11), pp.1575-1585
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, s. 499-522.
- Zengin, M. (2017). Herkes İçin Geçerli Uygun Değerleri Belirlemek ve Öğretmek Mümkün mü? Değer Eğitimi Yaklaşımları Bağlamında Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 432-445

TEMEL EĞİTİM

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com