T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALGILANAN ANNE-BABA ÖZGECİLİK EĞİTİMİ VE ÇOCUKLARIN ÖZGECİLİK İLE SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ BAZI DEĞERLERE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

MERVE ÖKSÜZ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ŞAHİN DÜNDAR

EDİRNE, 2025

Tezin Adı: Algılanan Anne-Baba Özgecilik Eğitimi ve Çocukların Özgecilik ile Sosyal Bilgiler Dersindeki Bazı Değerlere Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Hazırlayan: Merve ÖKSÜZ

ÖZET

Bu araştırmada algılanan anne-baba özgecilik eğitimi ve çocukların özgecilik ile sosyal bilgiler dersindeki bazı değerlere sahip olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Edirne il merkezinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel ilkokulların 4 ve ortaokulların 5, 6 ve 7. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden uygun örnekleme yoluyla seçilen toplam 1494 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Ailede Diğerkâmlık Eğitimi Davranış Ölçeği, Üretken Özgecilik Ölçeği, Yardımseverlik Ölçeği, Dayanışma Ölçeği ve Adalet Eğilim Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin demografik değişkenlerine göre incelendiğinde kız öğrenciler, tüm değerler açısından (özgecilik, yardımseverlik, dayanışma ve adil olma) anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahiptir. Bunun yanı sıra, okul türü ve kademesine bağlı olarak da bazı ölçek puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışmada, aileden algılanan özgecilik eğitiminin tüm boyutlarının, çocukların özgecilik düzeyleri üzerinde doğrudan pozitif anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca özgecilik, yardımseverlik ve adil olma üzerinde doğrudan etkiye sahip olup; dayanışma üzerinde de yardımseverlik üzerinden dolaylı etkiye sahiptir. Bunun yanında özgecilik, yardımseverlik ve dayanışma eğilimleri üzerinde dolaylı olarak da etkili olup, adil olma eğilimlerini de bu yolla artırmaktadır. Yardımseverlik ve dayanışmanın, aileden algılanan özgecilik eğitimi ile adil olma arasında anlamlı düzeyde aracılık ettiği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, özgeciliğin aileden

algılanan özgecilik eğitimi ile yardımseverlik ve adil olma arasında aracılık yaptığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değer, değer eğitimi, özgecilik, ailede özgecilik eğitimi, sosyal bilgiler, dayanışma, yardımseverlik, adil olma

Thesis Title: The Relationship Between Perceived Parental Altruism Education and Children's Possession Levels of Altruism and Certain Values in Social Studies

Prepared by: Merve ÖKSÜZ

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between perceived parental altruism education, children's level of altruism, and their possession of some values emphasized in social studies. The research was conducted using the correlational survey model. The population of the study consisted of students from 4th-grade elementary schools and 5th, 6th and 7th-grade middle schools in public and private institutions affiliated with the 2023-2024 academic year in Edirne city centre. The sample of the study consisted total of 1494 students from selected by convenient sampling from this population.

The Personal Information Form, the Altruism Education Behavior Scale in the Family, the Generative Altruism Scale, the Helpfulness Scale, the Solidarity Scale and the Inclination for Justice Scale were used as data collection tools.

According to the findings of the study, female students scored significantly higher on all values. In addition, significant differences were found in some of the scale scores based on school type and educational level. All dimensions of altruism education perceived from the family were found to have a direct and significant positive effect on children's altruism levels. In addition, altruism had a direct effect on helpfulness and fairness, and an indirect effect on solidarity through helpfulness. It was found that helpfulness and solidarity significantly mediated the relationship between altruism education perceived from family and justice. Altruism was also found to mediate the relationship between altruism education perceived from family and helpfulness and justice.

Keywords: Value, value education, altruism, altruism education in the family, social studies, solidarity, helpfulness, justice.

ÖNSÖZ

Çalışma sürecimin her aşamasında bilgi ve tecrübesiyle bana rehberlik eden, yapıcı geribildirimleriyle katkı sağlayan ve değerli zamanını ayırarak bu akademik yolculukta bana ışık tutan kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Şahin DÜNDAR'a sonsuz ve samimi bir şekilde teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer almayı kabul eden ve akademik gelişimime değerli katkılarda bulunan kıymetli hocam Prof. Dr. İbrahim COŞKUN'a, eğitim hayatım boyunca bana sunduğu destek ve teşvikleri için içten teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alarak kıymetli zamanını ayıran ve görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK'a da teşekkür ederim.

Veri toplama sürecimde bana yardımcı olan tüm değerli okul yöneticileri ve öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Desteklerini hayatım boyunca hissettiğim üzerimde çok emekleri olan ve beni hep yüreklendiren canım annem Fevziye ÖKSÜZ ve canım babam Ekrem ÖKSÜZ, iyi ki varsınız. Çok teşekkür ederim. Ayrıca her zaman beni cesaretlendiren tüm tez sürecimde yanımda olan, benimle veri toplama aşamasında okullara gelerek destek sağlayan ve tezimin her aşamasında beni motive eden, değerli arkadaşım Emre BOYLU'ya teşekkür ederim.

Merve ÖKSÜZ

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **iii**
ÖNSÖZ ..... **iv**
İÇİNDEKİLER ..... **v**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xi**

BÖLÜM I **1**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç 3
1.3. Önem 4
1.4. Varsayım 5
1.5. Sınırlılıklar 6
1.6. Tanımlar 6

BÖLÜM II **7**
2. KURAMSAL ÇERÇEVE **7**
2.1. Özgecilik 7
2.1.1. Özgeciliğin Tarihsel Gelişimi 8
2.1.2. Özgeciliği Etkilen Faktörler 9
2.1.2.1. Genetik 9
2.1.2.2. Demografik Değişkenler 10
2.1.2.3. Kişilik Özellikleri 11
2.1.2.4. Sosyal Norm 11
2.1.2.5. Adalet ve Eşitlik Normu 12
2.1.2.6. Ahlak ve Din 12
2.1.3. Özgeciliğin Dayandığı Kuramlar 13
2.1.3.1. Psikanalitik Kuram 13
2.1.3.2. Bağlanma Kuramı 14
2.1.3.3. Sosyal Öğrenme Kuramı (Sosyal Bilişsel Kuram) 15
2.1.3.4. Ahlaki Gelişim Kuramları 15

2.1.3.5. Evrimsel Kuram 17
2.1.3.6. Hümanistik Kuram 18
2.1.4. Çocukluk Döneminde Özgecilik Gelişimi 19
2.2. Değerler Eğitimi 20
2.2.1. Değerin Tanımı 25
2.2.2. Değerlerin Özellikleri 26
2.2.3. Değerlerin Sınıflandırılması 27
2.2.4. Değerlerin Öğrenilmesinde Etkili Faktörler 29
2.2.4.1. Değerlerin Öğrenilmesinde Ailenin Rolü 30
2.2.4.2. Değerlerin Öğrenilmesinde Okulun Rolü 31
2.2.4.3. Değerlerin Öğrenilmesinde Arkadaşlığın Rolü 32
2.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi 33
2.3.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı 33
2.3.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları ve Kapsamı 34
2.3.3. Sosyal Bilgilerde Değer Eğitimi 35
2.4. Özgecilik, İlgili Olduğu Değerler ve Sosyal Bilgiler Dersi 39
2.5. İlgili Araştırmalar 43
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 43
2.5.1.1. Çocuklarda Özgecilik ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar 43
2.5.1.2. Anne ve Babanın Değer Öğretiminde Etkisi ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar 45
2.5.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Değer Eğitimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar 48
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 52
2.5.2.1. Çocuklarda Özgecilik ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar 52
2.5.2.2. Anne ve Babanın Değer Öğretiminde Etkisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar 55
2.5.2.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Değer eğitimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar 56

BÖLÜM III 59
3. YÖNTEM 59
3.1. Araştırma Modeli 59
3.2. Evren ve Örneklem 59
3.3. Veri Toplama Araçları 61
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 61
3.3.2. Ailede Diğerkâmlık Eğitimi Davranış Ölçeği 61
3.3.3. Üretken Özgecilik Ölçeği 65
3.3.4. Yardımseverlik ve Dayanışma Ölçekleri 65
3.3.5. Adalet Eğilim Ölçeği 66
3.4. Veri Toplama Süreci 67
3.5. Verilerin Analizi 67
BÖLÜM IV 70
4. BULGULAR 70
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular 70
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular 74
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular 78
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular 81
4.5. Beşinci, Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular 82
BÖLÜM V 90
5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER 90
5.1. SONUÇ 90
5.2. TARTIŞMA 94
5.3. ÖNERİLER 105
5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler 105
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 105
5.3.3. Karar Alıcı Kurumlara Yönelik Öneriler 106
KAYNAKÇA 107
EKLER 143
EK-1: Ölçek Formu 143

EK-2: Etik Kurul İzin Formu 145
EK-3: Meb İzin Formu 146

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Özgecilikle İlgili Değerler 42
Tablo 2. Öğrencilere ilişkin demografik bilgiler (N = 1494) 60
Tablo 3. Ailede algılanan özgecilik eğitimi davranış ölçeğinin standardize edilmiş regresyon yükleri 63
Tablo 4. Veri toplama araçlarının Cronbach alfa güvenirlik katsayıları 66
Tablo 5. Ölçeklerden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin bulgular 68
Tablo 6. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimine ilişkin *t*-testi sonuçları 70
Tablo 7. Öğrencilerin okul türlerine göre ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimine e ilişkin *t*-testi sonuçları 72
Tablo 8. Öğrencilerin okul kademesine göre ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimine ilişkin *t*-testi sonuçları 73
Tablo 9. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre özgecilik düzeylerine ilişkin *t*-testi sonuçları 75
Tablo 10. Öğrencilerin okul türlerine göre özgecilik düzeylerine ilişkin *t*-testi sonuçları 76
Tablo 11. Öğrencilerin okul kademesine göre özgecilik düzeylerine ilişkin *t*-testi sonuçları 77
Tablo 12. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler değerlerine sahip olma düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları 79
Tablo 13. Öğrencilerin okul türlerine göre sosyal bilgiler değerlerine sahip olma düzeylerine ilişkin *t*-testi sonuçları 80
Tablo 14. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul kademesine göre sosyal bilgiler değerlerine sahip olma düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları 81
Tablo 15. Yaş ile ailede algılanan özgecilik eğitimi, özgecilik, yardımseverlik, dayanışma ve adil olma arasında Pearson korelasyon analizi sonuçları 82

Tablo 16. Ailede algılanan özgecilik davranış eğitimi, üretken özgecilik, yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilim arasında Pearson korelasyon analizi sonuçları 83
Tablo 17. Ailede algılanan özgecilik eğitimi, özgecilik, yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimi arasında yol analizi sonuçları 86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren model..... 85

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Özgecilik (diğerkâmlık), hiçbir beklenti ve çıkar olmadan karşılıksız olarak bireylerin kendi istekleri doğrultusunda yardım etme eylemi gerçekleştirmesidir (Ekşi, Sayın ve Çelebi Demir, 2016). Kişi, bu eylemi kendi çıkarını göz ardı ederek başkasının refah düzeyini arttırma amacıyla yapar. Gerçekleşen bu davranış sosyal bir davranıştır (Gerrig ve Zimbardo, 2012, s. 535). Sosyal bir özellik göstermesinden dolayı sosyolojik kökenli bir kavramdır. Fakat son yıllarda psikoloji, ilahiyat, eğitim, sağlık ve spor gibi çeşitli disiplinlerde de bu kavram yoğun bir ilgi görmektedir. Çeşitli disiplin alanlarında kullanıldığı için geniş bir anlama sahiptir. Araştırmacılar bu terimi kullanırken ortaya farklı anlamlar çıksa da hepsine göre özgeciliğin asıl temeli, karşılığında hiçbir şey beklemeden birine iyi bir şey yapma düşüncesi kabul görmüştür (Karadağ ve Mutafçılar, 2009).

Tonga'ya (2022) göre özgecilik değeri, "yardım etme, sorumluluk üstlenme, bağışta bulunma" gibi sosyal davranışlar ile yakından ilişkilidir (s. 156). Özgecilik değerine sahip olan insanlar başkalarına karşı sevgi ve şefkat doludur. Karşıdaki kişiye empati, sempati gibi davranışlar sergilerler. Bu temelin kaynağı, özgecil davranışlardır (Kasapoğlu, 2004).

Özgecil davranış, toplumun temel ögesi ve mirasçısı olan çocuklarda, özellikle toplumda olumlu ilişkiler içerisinde olmak için kazanılması gereken ve önem arz eden davranışlardır (Ümmet, 2012). Çocukların, özgecil davranış kazanmalarında aile ve okul faktörü etkin rol oynamaktadır (Boylu, 2020).

Aile, kişilerin her türlü ihtiyacının karşılanmasına değerlerin ve toplumsal yargıların aktarılmasında ve kişinin sosyalleşmesi açısından önemlidir (Özdemir, Daşbaş ve Kesen, 2020). Kişi, anne ve babanın sergilediği davranışı model olarak gördüğünde, rol model olunan bu davranışı öğrenir ve zamanla benimseyerek içselleştirir (Kaya, 1997).

Aile temel değerlerin kazanıldığı ilk eğitim ve öğretim yuvasıdır (Yorulmaz, 2017 s. 112). Fakat yaş ilerledikçe "okul" faktörü de devreye girer. Aile gibi okul da toplumsal değerlerin tanınması ve kişinin kendi değerlerinin farkına varması açısından büyük etkiye sahip olan bir kurumdur. Aslında toplumsal yaşamın da bir parçasıdır; sadece akademik eğitim vermeyi amaçlamayan, değerlerin kazılması için önemli bir yerdir (Turan ve Arslan, 2016, s. 27).

Değerler, tutumları, davranışları ve kişiliği belirleyen temel unsurlardır ve edinildiğinde davranışlarımızı şekillendirir. Eğitim sürecinin bir parçası olarak, bireylerin yaşamları boyunca devam eden bu değer edinme ve aktarma sürecine "değerler eğitimi" adı verilir (Aktepe ve Yalçınkaya, 2016, s. 115). Değerler eğitimi, aile, okul, akran toplulukları gibi sosyal hayata etki eden kaynaklardan beslenmektedir. Bu kaynakların başında aileden sonra okul gelir. Okulda ise bir ders olarak sosyal bilgiler değer eğitiminin gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Sosyal bilgiler dersi, içeriğindeki tarihsel derinlik ve farklı kültürlerin aktarımı açısından önemlidir. Bu ders, yaşam hikayeleri ve deneyimler aracılığıyla öğrencilere insanlığın yaşam hikayelerini ve çeşitliliğini anlatır. Ayrıca, iyi değerlerin vurgulanmasıyla öğrencilere toplumsal sorumluluk, empati ve hoşgörü gibi önemli kavramları öğretir. Bu ders aynı zamanda öğrencilerin bireysel gelişimine de önemli katkılarda bulunur. Öğrenciler bu derste sadece akademik bilgi kazanmakla kalmaz, aynı zamanda etik değerler, demokrasi ve adalet gibi toplumsal yaşamda kritik öneme sahip değerleri de kazanırlar. Bu sayede öğrenciler, sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda toplumda da aktif ve bilinçli bir şekilde yer alabilirler (Kan, 2010, s. 140).

Alan yazın incelendiğinde, özgecilikle ilgili çalışmalar genellikle lise öğrencileri, üniversite öğrencileri ve yetişkinler üzerinde yoğunlaşmış olsa da çocuklar üzerinde yapılan çeşitli çalışmalar da mevcuttur (Yorulmaz, 2017, s. 46). Çocuklar üzerinde yapılan yurt içinde çalışmalar incelediğinde (Akbaba, 1994; Çekin, 2013; Ersanlı ve Doğru Çabuker, 2015; İşmen ve Yıldız, 2005; Karadağ ve Mutafçılar, 2009; Topses, 2012; Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2013) bu çalışmalar din eğitimi, özgeciliği farklı boyutlarıyla inceleme ve yardımlaşma gibi konuları içermektedir. Çocukların özgeciliği üzerine az sayıda araştırma bulunmaktadır. Ailede özgecilik eğitimine bakacak olursak; özgecilik, ailede din eğitimi ile ilgili çalışmaların bir alt başlığı olarak yer verilmiştir. Bu açıdan ailede özgecilik eğitimi ile ilgili de çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Değerler eğitimine yer verilen çalışmaların çoğunda ise bir bölüm halinde ya da birkaç satır halinde bahsedilmektedir (Yorulmaz, 2017, s. 50). Okulda değer eğitimine baktığımızda, özgecilik ile ilişkili olabilecek sosyal bilgiler dersi değerleri ile özgecilik değerinin birlikte çalışıldığı bir araştırma bulunmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın problemi algılanan anne-baba özgecilik eğitimi ve çocukların özgecilik düzeyleri ile sosyal bilgiler dersinde kazandırılmak istenen yardımseverlik, dayanışma ve adalet değerlerine (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023, 2024a) sahip olma düzeyleri arasındaki ilişki olup olmadığı, eğer ilişki var ise ne düzeyde olduğu sorusuna odaklanılmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmada algılanan anne-baba özgecilik eğitimi ve çocukların özgecilik düzeyi ile sosyal bilgiler dersinde hedeflenen değerler (yardımseverlik, dayanışma ve adalet) (MEB, 2023, 2024a) arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ailede algılanan özgecilik eğitimi, öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne (devlet okulu ve özel okul) ve okul kademesine (ilkokul ve ortaokul) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin özgecilik düzeyleri, cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne (devlet okulu ve özel okul) ve okul kademesine (ilkokul ve ortaokul) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin sosyal bilgiler değerlerine (yardımseverlik, dayanışma ve adalet) sahip olma düzeyleri, cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne (devlet okulu ve özel okul) ve okul kademesine (ilkokul ve ortaokul) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Öğrencilerin yaşları ile ailelerinde algıladıkları özgecilik eğitimi, özgecilik ve sosyal bilgiler dersi değerlerine (yardımseverlik, dayanışma ve adalet) sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Ailede algılanan özgecilik eğitimi çocukların özgecilik düzeylerini etkilemekte midir?

6. Ailede algılanan özgecilik eğitimi çocukların yardımseverlik, dayanışma ve adalet değerlerine sahip olma düzeylerini etkilemekte midir?

7. Çocukların özgecilik düzeyi, yardımseverlik, dayanışma ve adalet değerlerine sahip olma düzeylerini etkilemekte midir?

8. Çocukların özgecilik düzeyi, ailede algılanan özgecilik eğitimi ile yardımseverlik, dayanışma ve adil olma değerleri arasında aracılık yapmakta mıdır?

1.3.Önem

Toplumsal yaşamda özgecil davranışlara sahip olmak birey ve toplum açısından büyük önem arz etmektedir. Özgecil davranışların edinilmesinde anne ve baba çok kritik bir yere sahiptir (Yorulmaz, 2017). Yıllarca beklenti olmadan karşılıksız fedakârlık yapan anne başta olmak üzere anne ve baba, özgecilik değerinin önem kazandığı ve tecrübe edinildiği ilk yerdir. Bu değer, ailede temel atılarak geliştirilmekte ve temel atıldıktan sonra "özgecilik değeri" eğitim hayatı boyunca gelişmeye devam etmektedir (Cebeci, 2002). Eğitim hayatında değerlerin gelişmesi ve kazanılmasını ders bazında düşündüğümüzde sosyal bilgiler dersi ön plana çıkmaktadır (Kan, 2010, s. 140).

Sosyal bilgiler dersinde öğretmenler, adalet, saygı, yardımseverlik gibi birçok değeri kazandırma sorumluluğu üstlenmektedir (MEB, 2023, 2024a). Özgeciliğin çeşitli değerlerle ilişkisi olduğu düşünüldüğünde (Düzgüner, 2019; Ergül, 2022), özgecilik ve sosyal bilgiler değerleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretmenler için pratik faydasının olacağı beklenmektedir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğretmenler değer eğitiminde zorlanmaktadırlar (Ballı, 2022; Bayırlı, Doruk ve Tüfekci, 2020; Başcı, 2012; Çelikkaya, Başarmak, Filoğlu ve Şahin, 2014) ve aynı zamanda zaman sıkıntısı değer eğitiminde öğretmenler için sorun oluşturabilmektedir (Durak, 2024; Özdemir, Mercan Uzun ve Bütün Kar, 2021 s. 255; Yıldırım ve Demirel, 2021). Bu nedenle öğretim programlarındaki birbiri ile ilişkili değerlerin ortaya konması öğretimin belirli değerlere odaklanarak gerçekleştirilmesini ve böylelikle diğerlerinin de kazanılmasını sağlayacaktır ki bu durum öğretmenlere zaman kazandıracaktır. Yapılan bu çalışmada özgecilik ve sosyal bilgiler dersindeki üç değer (yardımseverlik, dayanışma ve adalet) (MEB, 2023, 2024a) arasındaki ilişkinin incelenmesi ile bir ilişki örüntüsü ortaya koymak amaçlanmaktadır. Elde edilen sonuçların bu yönüyle öğretmenlere pratik bir yarar sağlayabileceği düşülmektedir.

Aile etkisinin dahil edilmesi ile de aile-öğretmen iş birliğinin sosyal bilgiler değerleri ve özgecilik bağlamında ortaya konulmasını sağlayacak olup bunun da değer eğitimine katkılar sunabileceği düşünülmektedir (Durak, 2024). Ayrıca alanyazın incelendiğinde, özgecilik değeri ile ilgili çeşitli disiplinlerde çalışmalar yapıldığı, bunların da genellikle din psikolojisi ile ilişkilendirilerek incelendiği görülmektedir (Yorulmaz, 2017, s. 18). Değer açısından incelendiğinde ise özgecilikle ile ilişkili olarak çoğunlukla yardımseverlik değerinin çalışıldığı gözlenmektedir (Ergül, 2022). Genel olarak ele alındığında, bu çalışmanın mevcut alan yazına farklı bir bakış açısı kazandırabileceği beklenmektedir.

1.4.Varsayım

Bu araştırmada çalışmaya katılan öğrencilerin ölçeklere, içten ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Edirne ilinin merkezindeki devlet ve özel ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Değer: Toplumun temel unsurlarını oluşturan sosyal ve kültürel ögeleri içeren, bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini güçlendiren ve olumlu yönde etkileyen bir kavramdır (Akyıldız, 2022).

Değer Eğitimi: Eğitim kurumlarında meydana gelen bilgi, beceri ve tutumun aktarılmasıyla topluma yardım etmektir. Değer eğitiminin amacı değer geliştirmektir (Ulusoy, 2010).

Özgecilik (Diğerkâmlık): Kişinin çıkar ve ödül beklentisine girmeden başkasına fayda sağlayan davranışta bulunmasıdır. Kısaca kişi kendisini düşünmeden, karşı tarafa yardımsever harekette bulunur (Karadağ ve Mutafçılar, 2009).

Üretken Özgecilik: Kendisi dışındaki kişilerin refahını teşvik etme amacı güden bir tutum ve adanmışlık biçimidir. Bu tür özgecilik, başkalarına yardım etme eğilimindedir. Şefkat kavramıyla motive olur ve herhangi bir ödül beklentisi taşımaz (Seelig ve Rosof, 2001).

Dayanışma: Toplumdaki kişilerin, duygu ve düşüncelerde ortak bir menfaat için birbirlerine bağlanması ve hep birlikte sıkıntıların üstünden gelinmesidir (Kılcan, 2013).

Adil olma (Adalet): Kişinin hak ve hukuka uygun davranması, eşit yaklaşması ve hakkaniyetli olmasıdır (İnel, Urhan ve Ünal, 2018).

Yardımseverlik: İhtiyaç sahiplerine maddi ve manevi destekte bulunma, sıkıntılarını hafifletme ve içtenlikle yardımcı olma anlamına gelir (Aktepe, 2010).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özgecilik

Özgecilik, 1850'li yıllarda Fransız filozof Auguste Comte'un tarafından Latin dilindeki "alter" ve İtalyan dilindeki "altrui" kelimelerinden türetilmiş bir terimdir (Scott ve Seglow, 2007, s. 1).

Genellikle sosyal (prososyal) davranış veya yardımseverlik olarak tanımlanan özgecilik, bireyin kendi çıkarı olmaksızın başkalarına yardım etme eğilimini ifade eder. (Karadağ ve Mutafçılar, 2009, s. 44). Bu kavram, kişinin başkalarının refahına katkıda bulunma arzusuyla ilgili derin ve çok yönlü bir anlam taşır (Boylu, 2020). Alanyazında özgecilik kavramının çeşitli araştırmacılar tarafından farklı tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Krebs ve Van Hesteren'e göre (1992), özgecilik, başkalarının iyiliğine odaklanan ve bu hedefe ulaşmayı amaçlayan bir davranışı ifade eder. Leeds'e göre (1963), özgecilik, en az bir kişiye faydalı olabilen, gönüllü bir şekilde gerçekleştirilen ve kişinin ödül beklentisi olmayan bir davranıştır. Mateer (1993), özgeciliği, bir bireyin davranışını sergilerken hiçbir ödül beklemeden gerçekleştirdiği bir eylem olarak tanımlamaktadır. Wrightsman'a göre (1964) ise, özgecilik, kişinin kendi içindeki bencil eğilimlerin ve başkaları için duyulan endişenin bir ölçüsüdür. Buck ve Ginsburg'a göre (1991), Özgecilik, bir canlının, gerçekleştirdiği davranışla başka bir canlının iyiliğini artırma eğilimi olarak, fayda sağlamayı amaçlayan bir tutumdur. Freedman, Sears ve Carlsmith (1993), bireylerin özgeci davranışlar sergilerken bu davranışlarla ilişkilendirilmiş bir beklenti içinde olup olmadıklarına odaklandığını; burada davranışı sergileyen kişinin niyetinin önemli olduğunu, ancak davranış gösterilen kişi için bu niyetin bir önemi olmadığını belirtmektedir.

Özgecilik kavramı, sosyo-biyolojik, psikanalitik, bilişsel ve sosyo-psikolojik yaklaşımlar gibi farklı bakış açılarıyla da tanımlanmıştır. Bu yaklaşımlar, özgecilik davranışının genetik temellere, öğrenme yoluyla kazanılmış olmasına,

kişilik gelişimi ile ilişkilendirilmesine ve toplumsal faktörlerin etkisi altında olmasına dair çeşitli anlamlar sunar (Kasapoğlu, 2013).

2.1.1. Özgeciliğin Tarihsel Gelişimi

Özgecilik kavramının kökeni Comte'un "Système de Politique Positive" adlı eserine dayanmaktadır. Comte'a göre, insanın doğal eğilimleri: bencillik ve özgeciliktir. Bu duygular tarih boyunca insan yaşamını etkilemiş, savaş gibi büyük olaylara neden olmuştur. Sanayi devrimiyle birlikte, insanlar ahlaki ve bilişsel olarak geliştikçe, özgeci duygular daha belirgin hale gelmiştir. Toplumsal yaşamın bir gerekliliği olarak insanlar, diğer insanlar için yaşama fikrini benimsemişlerdir (Topses, 2012, s. 61). Comte'un düşünceleriyle birlikte özgecilik, teolojiden bağımsız bir kavram olarak önem kazanmıştır (Karadağ ve Mutafçılar, 2009).

Özgecilik, sorumluluk almayı içeren, başkalarının çıkarlarını kendi çıkarları gibi görmeyi temel alan genel bir kavramdır. Bu prensip "Altın Kural" olarak bilinen ve başkalarına nasıl davranılmasını istiyorsak aynı şekilde davranılması ilkesiyle örtüşmektedir. Ancak, özgecilik kavramı basit bir tanımın ötesindedir. Hobbes'un bakış açısından bakıldığında, Altın Kural'ı desteklemekle birlikte, bunu bencillik olarak yorumlamaktadır (Scott ve Seglow, 2007, s. 2). Hobbes'a göre, insan doğası bencil, çatışmacı ve kötüdür. Bu nedenle kişiler kendi çıkarlarını korumak için bu doğal eğilimleri takip ederler. Bu olumsuz eğilimler, toplumsal düzenin temelini oluştururken, insanların rekabet içinde olduğu bir ortamda ortaya çıkmaktadır (Yağanak, 2017).

Özgecilik, tarihsel olarak felsefe, psikoloji, sosyal psikoloji, siyaset ve ekonomi bilimcilerinin ilgisini çeken bir kavram olmuştur. Özellikle psikoloji alanında özgecilik kavramı tartışma konusu olmuş ve ortak bir tanım bulunamamıştır. Bu kavramın tam olarak anlaşılması için felsefe, teoloji ve pedagoji gibi birçok alanda çalışmalar yapılmıştır ve özgeci davranışın gerçekten var olup olmadığı sorgulanmıştır (Uslu, 2019).

1980'lerde sosyal psikoloji alanındaki araştırmalar, yardım davranışının durumsal belirleyicilerinden ziyade özgecil kişiliğin varlığı, motivasyonu ve

çocuklar ile yetişkinlerde özgecil gelişim süreçleri üzerine yoğunlaşmıştır (Yavuzer, 2017, s. 106).

1980'li yıllarda özgeciliğin biyolojik temellerine yönelik teorik ve deneysel araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Özgecilik, ekonomide özel ve resmî kurumlar aracılığıyla hayırseverlik; politikada kamu mallarının sağlanması ve hizmete sunulması; sosyolojide sosyal ikilemler karşısında sergilenen davranışsal boyutlar ve zaman, para ile organ bağışı gibi gönüllü yardımseverlik davranışları ve olayları bağlamında incelenmiştir (Piliavin ve Charng, 1990, ss. 31-32).

2.1.2. Özgeciliği Etkilen Faktörler

Özgeciliği etkileyen faktörler genellikle genetik, demografik değişkenler, kişilik özellikleri, sosyal norm, adalet ve eşitlik normu, ahlak ve din olmak üzere altı başlık altında incelenmektedir (Aşkar, 2017; Avşaroğlu ve Nurkoyuncu, 2001; Yavuzer, 2017). Özgeciliği etkileyen faktörler söz konusu altı başlık altında aşağıda açıklanmaktadır.

2.1.2.1. Genetik

Hayatta kalma, genlerimizin temel bir önceliğidir ve genetik faktörler, hayatta kalma şansımızı artırmak üzere seçimler yapmamıza rehberlik eder. İnsanlar arasındaki yardımlaşma, genlerimizde yerleşik olan etmenlerden dolayı gerçekleşmektedir (Yavuzer, 2017).

Modern evrimsel biyolojide, özgecilik kavramı, genel uyumluluk anlamına gelir. Bu bakış açısına göre, insanlar sadece bencilce programlanmış değillerdir, aynı zamanda uygun koşullar sağlandığında diğerlerine yardım etmeye yatkın bir biçimde de programlanmışlardır. İlk insanların hayatta kalma stratejileri incelendiğinde, bireysel rekabetin yanı sıra iş birliğinin de hayati derecede önemli olduğu görülmektedir (Hoffman, 1981).

Bu bağlamda, özgecilik eğilimi, genlerimiz aracılığıyla desteklenmiş olabilir. Aşkar'a göre (2017) insanların hayatta kalma amacına yönelik yaşam

tarzları incelendiğinde, genlerimizin özgeci davranışları destekleme eğiliminde olabileceği düşünülmektedir.

Reuter, Frenzel, Walter, Markett ve Montag (2011) bazı insanların doğuştan diğerlerine yardım etme eğilimine yatkın olup olmadığını uzun süredir tartışmaktadır. Bu tartışma doğrultusunda özgeciliğin genetik faktörlerden etkilenebileceği öne sürülmüştür.

Hamilton'a göre (1963) özgecilik, genetik bir özellik olarak kuşaktan kuşağa aktarılır. Özgeci davranışlar, bu bireylerin genlerinin gelecek nesillere geçmesini sağlar.

2.1.2.2. Demografik Değişkenler

Cinsiyetin özgeci davranış üzerindeki etkisi, çocukluk döneminde belirgin bir farklılık göstermese de yetişkinlerde kadın ve erkeklerin özgecilik düzeyleri genellikle farklılık gösterir. Araştırmalar, kadınların genellikle erkeklerden daha fazla özgeci davranış sergilediğini ortaya koymuştur (Avşaroğlu ve Nurkoyuncu, 2021, s. 3080).

Aile yapısı da özgecilik düzeyini etkileyen diğer bir faktördür. Geniş ailelerde yetişen çocukların, çekirdek ailelerde büyüyenlere göre ve ilk doğan çocukların sonradan doğan çocuklara kıyasla daha özgeci olduğu gözlemlenmiştir (Aşkar, 2017).

Sosyal sınıf, eğitim seviyesi ve gelir düzeyi gibi demografik değişkenler de özgeci davranışı belirleyen faktörlerdendir. Bu bağlamda, sosyal sınıf ve eğitim seviyesi arttıkça özgecilik düzeyinin de arttığı gözlemlenirken, gelir düzeyi ile özgecilik arasında olumlu bir ilişki olduğu ifade edilir (Yaman, 2013).

2.1.2.3. Kişilik Özellikleri

Kişilik özelliklerinin, özgeciliğin gelişmesinde çok önemli bir payı vardır. Özellikle liderlik, girişimcilik ve empati özellikleri önemli rol oynamaktadır. Bu özellikler ile birlikte kişinin o anki bulunduğu durum da çok önemlidir. Kişilik özellikleri, kişinin özgecil davranış sergileme eğilimini hangi koşullarda ortaya koyacağını belirler (Köyceğiz ve Özbey, 2019).

Empati özelliği, özgecil olma açısından çok önemlidir; fakat kişi ile özgecil davranacağı bireyler arasındaki ilişki ve samimiyet durumu da buna etkendir. Samimiyet durumu yüksekse bencil düşüncelerini bir kenara bırakma eğilimindedir. Fakat samimiyet düzeyi düşük ise benmerkezci düşünceler hâkim olacağından özgecil olma durumu da düşmektedir (Topuz, 2013).

2.1.2.4. Sosyal Norm

Bireylerin içinde bulundukları sosyal durum, özgecil davranış için diğer önemli bir kavramdır. Toplumdaki kişiler belli kriterler çerçevesinde davranmalıdırlar. Bu davranışlar toplum tarafından belirlenir ve bu normlara uymayanların cezalandırılma durumu oluşur. Karşılık bekleme ve sosyal sorumluluk olmak üzere iki özel norm özgecilik üzerinde önemlidir (Onatır, 2008). İlk olarak, karşılık bekleme normunda, insanlar kendilerine yardım eden insanlara yardım etme gerekliliği hissederler ve aldıkları yardım miktarı arttıkça daha fazla yardım etme eğilimi gösterirler. Çünkü yapılan yardım her iki taraf içinde fayda sağlamalıdır (Üzümçeker, Gezgin ve Akfırat, 2019). İkinci olarak ise sosyal sorumluluk normunda, karşılık bekleme normu gibi kendilerine yardımda bulunan kişilere yardım etme durumu söz konusu değildir. Aksine, ahlaki bir işi yapma durumu söz konudur. Yani karşılıktan ziyade ahlaki bir yükümlülük vardır. Bu norm, toplumun bireylerinden, ihtiyaç içinde olanlara yardım etme gerekliliğini vurgular (Aşkar, 2017).

2.1.2.5. Adalet ve Eşitlik Normu

Her insan, çabalarının ve yeteneklerinin doğrultusunda hak ettikleri değeri alması gerektiğini düşünmektedir. Bu düşünce sosyal adalet ve eşitlik normunun bir prensibidir (Adams, 1965). İnsanlar bir işe eşit çaba harcadıkları zaman, sonucunda aldıkları kazancın aynı ölçüde olması gerektiğine inanırlar. Bu eşitlik dengesi sağlanmazsa, insanlar, ödüllerin adil bir şekilde paylaşılması için kendini baskıda hisseder çünkü her bir kişinin en azından temel bir pay alması gerektiği düşünülür. Bu durumda özgecil davranış ortaya çıkmış olur. Birisi haksızlığa uğradığı zaman insanlar bu durumda eşitliği sağlama eğiliminde olacaklardır (Onatır, 2008).

Yardım derneklerine katılma, hayır kurumlarına bağış yapma ve sosyal hizmet programlarına dahil olma gibi eğilimler bir özgecil davranışın göstergesidir. Bu eylemlerin temelinde toplumsal adalet ve eşit olma düşüncesi yatar (Freedman vd., 1993, s. 125).

2.1.2.6. Ahlak ve Din

Ahlaki açıdan özgecilik, kişinin eylemlerde herhangi bir çıkar ya da fayda gözetmeksizin, tamamen başkalarının mutluluğunu ve refahını amaçlar. Bencilliğe çok zıt olup başkasının refah ve esenliğini düşünmektir. Bireyler özgecil davranırken ödül-ceza beklentisi olmaksızın öncelikli olarak ahlaki sebeplerle yardım etmektedir (Onatır, 2008).

Özgecilik; din açısından, dini akımların etkisiyle şekillenmiştir. Çeşitli dinlerde, başkalarını anlama, empati kurma ve yardım etme öğütlenmiştir. Özellikle semavi dinlerde (Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam) muhtaçlara yardım etme önemli bir yer tutar. Bu öğütler özgecil davranışları teşvik etmektedir (Çekin, 2013).

Özgecilik, dini inançlarla derin bir şekilde bağlantılıdır. Sadece insan ilişkileriyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda Allah'a karşı duyulan sevgi ve sorumlulukla da ilgilidir. Bu yüzden dine inanan ve dine inanmayan insanların da özgecil davranışları farklılık içermektedir. Dine inanan insanlar genellikle özgecil

davranışı, dinlerin onlara buyurduğu bir vazife olarak algılarken; dine inanmayan insanların özgecil davranmasının temelinde merhamet duygusu yatmaktadır (Aşkar, 2017).

2.1.3. Özgeciliğin Dayandığı Kuramlar

Özgecilik, insanın kişiliğini ve olumlu sosyal davranışlarını kapsayan bir kavramdır. Özgeciliğin tanımı ve varlığı konusundaki sorular, araştırmacılar için farklı bakış açılarıyla incelenmiştir. Özgecil davranışların gelişimi ve kaynağı konusunda çeşitli kuramsal yaklaşımlar ele alınmıştır (Akbaba, 1994; Aydemir, 2021; Boylu, 2020; Cebeci, 2022; Gündüz, 2021; Uslu, 2019; Ümmet, 2012).

2.1.3.1. Psikanalitik Kuram

Freud'un psikanalitik kuramı, davranışın oluşumunda bilinçli olmayan güdülerin etkisi, çocukluk döneminin kişiliği şekillendirmedeki rolü ve kişilik yapısının id, ego ve süperego tarafından çevrelendiği temel prensipler üzerine odaklanır (Tuzcuoğlu, 1995).

İd, kişiliğin en temel ve bilinç dışı unsuru olup, haz ilkesi doğrultusunda içsel güdülerini ifade eder. Ego, gerçeklik ilkesine göre bilinç ve bilinç öncesine uygunluk göstererek id ile dış dünya arasında denge sağlar, kimlik ve hâkimiyet gibi temel işlevlere sahiptir. Süperego ise içselleştirilmiş ideallerden oluşur ve idin kontrolünü sağlamaya çalışır (Aydemir, 2021).

Ego sürekli denge sağlamak durumunda olduğu için id, ego ve süperego arasındaki denge, bireyin içsel çatışmalarını belirler ve savunma mekanizmaları kaygı ile başa çıkma süreçlerini şekillendirir. Egonun savunma mekanizmaları arasında, başkalarına yardım etme ve sorunlarını paylaşma gibi davranışlar, özgecilik açısından önemli bir rol oynar (Gündüz, 2021).

Savunma mekanizmaları, olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılır. Olumlu savunma mekanizmalarından birisi de özgeciliktir. Özgeci savunma mekanizmasında birey, diğer insanların sorunlarına makul çözümler üreterek içsel

doyum elde etmeye çalışır. Yardım etme ve sorunların çözümü için çaba sarf etme, bencillik kaynaklı kaygılardan kaçınmada etkilidir. Ancak özgeci savunma mekanizması, gerçek özgecilikten farklıdır. Bu mekanizmada birey, karşısındaki kişiyle "özleştirme" yapar; yani kendi ihtiyaçlarına zarar vererek, karşı tarafın beklentilerine uygun davranışlar sergiler ve kendi ihtiyaçlarını bu beklentilere göre düzenler (Ümmet, 2012, s. 28).

Freud'un ve onun ardından gelen psikanalistlerin bakış açılarına göre özgecilik, bencil istekleri bastırma, başkalarına yardım etme ve suçluluk duyguları ile ilişkilendirilir. Özgecilik, süperego tarafından yönlendirilen savunma mekanizmalarının bir yansıması olarak görülür (Aydemir, 2021).

2.1.3.2. Bağlanma Kuramı

Bağlanma kuramı, psikanalitik kuramdan etkilenerek John Bowlby tarafından geliştirilen bağlanma kuramı, bağlanmayı bir kişi ile ona bakım sağlayan kişi arasında kurulan şefkate dayalı bir bağ olarak tanımlar. Bu bağlar zamanla karşılıklı etkileşim yoluyla giderek güçlenir. Çocuk ile bakım veren arasındaki duygusal bağ, bağlanma kavramının önemli bir tanımıdır. Bağlanma bazen de bebeğin bağlanma figürü ile kurduğu güçlü bir bağdır (Demirdağ, 2017).

Bağlanma sistemi içsel süreçler, sosyal etkileşimler ve deneyimler yoluyla zamanla kademeli olarak değişir ve farklı bağlanma stillerini ortaya çıkarır. Ainsworth bağlanma stilleri üç kategoriye ayırır: güvenli, güvensiz ve kayıtsız. Bunların içinde en olumlu olan stil, güvenli bağlanma stilidir. Güvenli bağlanmada, çocuk bakım veren kişiden ayrıldığında hafif bir korku hisseder fakat geri döndüğünde onu mutlulukla karşılamaktadır (Mikulincer, Shaver, Gilliath ve Nitzberg, 2005, s. 818).

Bağlanma kuramına dair yapılan çalışmalarda, güvenli bağlanan bireylerin eşlerine daha çok özgecil güdülerle motive olarak destek sağladıklarını, güvensiz bağlanma durumuna sahip olanların ise eşlerine daha çok bencil sebeplerden dolayı yardım ettiğini göstermektedir. Güvenli bağlanan bireyler başkalarına yardım etmede daha istekli ve duyarlıdır. Güvensiz bağlanan bireyler ise daha çok kendi

savunmasızlıklarına odaklanmakta ve başkalarının ihtiyaçlarını umursamamaktadır (Kogut ve Kogut, 2013).

2.1.3.3. Sosyal Öğrenme Kuramı (Sosyal Bilişsel Kuram)

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kuram, önceleri sosyal öğrenme kuramı olarak adlandırılmış ve psikolojik işleyişte düşüncelerin ve imgelerin önemini vurgulamıştır. Bandura, kişisel faktörler, benlik algıları ve davranışlar arasında karşılıklı etkileşim olduğunu belirtmiştir (Sharf, 2016).

Sosyal bilişsel kuram, sosyal ve fiziksel çevreden gelen uyarılarla, olumlu ve olumsuz davranışların öğrenildiğini kabul ederken, aynı zamanda özgecil ve saldırgan davranışların öğrenme yoluyla şekillendiğini savunmaktadır (Düzgüner, 2019, ss. 364-365). Bu kurama göre çocuk özgecil değildir. Sosyalleşmesiyle birlikte çocukta özgecil davranış gelişmeye başlar. Mesela çocuk zor durumdaki birine yardım ederse ve bu davranışıda ödüllendirilirse gelişme yaşanabilir (Uslu, 2019, s. 52).

Çocukta ilk başlarda ödüllendirilen yardım etme gibi davranışlar ileriki yaşlarında ödül olmadan da devam edebilir. Fakat bu süreçte anne ve baba iyi birer rol model olarak çocuklarına olumlu davranış kazandırma konusunda desteklemeleri önemlidir (Akbaba, 1994, ss. 19-21).

Sosyal öğrenme kuramı ailede ve sosyal çevrede önemli olduğu kadar eğitimde de önemli bir rol oynar. Çocuklar ebeyvlerinden rol model aldıkları, sosyal becerileri okul ortamında da gösterme imkânı bulabilirler. Bu dırımda özgecil benlik daha hızlı ve erken bir şekilde gelişme gösterebilir (Marchel, 2003, ss. 15-16).

2.1.3.4. Ahlaki Gelişim Kuramları

Ahlaki gelişim kuramında ahlak, başkalarının iyiliğini esas alarak toplumu kişinin önüne koyar. Bu tanımdan yola çıkarsak özgecilik kavramının bakış açısına

çok benzemektedir. Özgecilik, başkalarının iyiliğini savunmak, çıkarları için çalışmak ve bu prensipleri yaşam felsefesi olarak benimsemektir (Aşkar, 2017).

Ahlak gelişimiyle ilgili olarak, Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişim kuramları genellikle kabul görmüştür. Bu kuramlar, bireylerin ahlaki düşünce ve davranışlarının evrelerini tanımlar. Piaget, bireylerin ahlaki düşünce kapasitelerinin zamanla evrildiğini ve bu evrimin bilişsel gelişimle bağlantılı olduğunu öne sürer. Kohlberg ise ahlaki gelişimi altı evrede ele alarak, bireylerin ahlaki karar alma süreçlerini ve bu süreçteki motivasyonlarını açıklar (Onatır, 2008).

2.1.3.4.1. Piaget'in Kuramı

,Piaget'in ahlaki gelişim aşamalarına göre, çocuklar başlangıçta kuralları mutlak ve değişmez olarak kabul eder, bu dönemde otoriteye bağlılık ve cezalandırma anlayışı baskındır. Ancak, yedi yaşına geldiklerinde akran etkileşimlerinin artmasıyla birlikte, kuralların insanlar tarafından oluşturulabileceği ve değişebileceği bilincine ulaşarak ahlaki özerklik kazanırlar. Bu süreç, çocuğun sosyal çevresiyle etkileşimlerine dayalı olarak gelişir (Aydoğan, 2020, s. 2).

Ahlaki özerklik dönemi içinde çocuklar, ahlaki yargılarını geliştirirken ben-merkezci düşünceyi azaltır ve başkalarının refahını düşünme davranışları kazanırlar. Bu aşamalar, çocukları ahlaki düşünce evriminde ahlaki kısıtlama aşamasından ahlaki özerklik aşamasına yönlendirir (Li, 2016).

Piaget'e göre, özgeciliğin gelişimi ahlaki özerklik döneminde başlar, yani genellikle yedi veya sekiz yaşından sonra ortaya çıkar. Bu dönemde çocuklar, kendi eylemlerini değerlendirme yeteneği kazanır ve bu sayede ahlaki düşüncelerini geliştirirler (Ward, 2009).

2.1.3.4.2. Kohlberg'in Kuramı

Kohlberg ahlaki gelişimi, gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere üç düzeye ayırır. Gelenek öncesi düzeyde, bireyler kendi çıkarlarını ön

planda tutarlar ve kurallara dışsal otoriteye bağlı olarak uyarlar. Bu düzey, İtaat ve Cezalandırma ile Saf Çıkarcılık evrelerini içerir (Kovancı ve Hiçdurmaz, 2021). İkinci düzey olan geleneksel düzeyde, bireyler toplumsal değerlere ve beklentilere uyarlar. Kişilerarası Uyum ile Kanun ve Düzen evrelerini içerir. Üçüncü ve son düzey olan gelenek sonrası düzeyde, Sosyal Sözleşme ve Evrensel Ahlak evrelerini içerir. Bu düzeyde bireyler kendi ahlaki ilkelerini geliştirir ve evrensel değerlere dayalı olarak hareket ederler (Şimşek ve Kara, 2021).

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre, çıkarcı eğilimler ve benmerkezcilik ilk evreden son evreye kadar azalarak devam etmektedir. Bu süreçte, özgecil davranışlar özellikle ahlaki gelişimin son evrelerinde belirginleşir. Dolayısıyla, bireyin ahlaki olgunluğa ulaştıkça özgecil eylemler sergileme olasılığı artmaktadır (Aydemir, 2021, ss. 27-30).

2.1.3.5. Evrimsel Kuram

Klasik evrim teorisine göre, bencil davranışlar, genlerin nesilden nesile aktarılması için doğal seçilim sürecinin bir sonucudur. Ancak özgecil davranış, bireyin kendi çıkarlarını değil, başkalarına yardım etmeyi ve hatta kendi canından vazgeçmeyi içerir, bu da evrim sürecinde zor bir açıklama gerektirir (Üzümçeker vd., 2019). Bu açıdan bakıldığında özgecil davranışın neden var olduğunu anlamak için akraba seçimi teorisi gibi biyolojik temelli yaklaşımlar önem kazanmaktadır. Bu teori, bireylerin hayatta kalmaktan ziyade, genetik olarak ortaklık taşıdıkları akrabalarına yardım ederek genlerini sonraki nesillere aktarma amacı güttüklerini öne sürer. (Boylu, 2020, ss. 8-9).

Özgecil davranışın evrimleşmesini açıklamak için sadece akraba seçimi teorisi her zaman yeterli olmayabilir. Trivers'ın ortaya attığı karşılıklı özgecilik (karşılılık normu) terimi, bireyin yardım ederken gelecekte yardım edilme olasılığını hesaba katmasını içerir. Ancak bu model de yeni sorulara neden olur. “İnsanlar yardım ettikten sonra karşılık alamayacakları durumlarda veya karşılığında alacakları fayda kendilerinkinden daha az olduğunda neden hala özgecil davranışlarda bulunurlar?” Bu sorulara cevap aramak için dolaylı karşılılık

ve sinyalleşme gibi anlayışlara dayanan grup seçilimi modeli ortaya çıkar. Bu modelde, bireyler arasındaki rekabet değil, gruplar arasındaki rekabet ön plandadır ve var olan özelliklerin gelecek nesillere aktarılabilmesi için grup içi olumlu sonuçlar doğurması gerekmektedir (Erdem, 2022, ss. 21-22).

Bu yaklaşıma göre doğanın kendisinde özgecilik vardır ve kişiler özgecil davranma eğilimi ile dünyaya gelirler (Cebeci, 2022). Ancak bu yaklaşımda yakınlarına özgecil davranmanın sebebi açıklansa da yabancılara karşı özgecil davranış sergilemek tam anlamıyla açıklanamamaktadır (Uslu, 2019). Bu durumun açıklanması için evrimsel yaklaşımın araştırmacıları, karşılıklı özgecilik kavramını geliştirmişlerdir. Fakat doğanın gözlemlenmesi zor olduğundan önemli gelişmeler kaydetmiş olmalarına rağmen daha çok araştırma ortaya koymaları gerekmektedir (Gündüz, 2021).

2.1.3.6. Hümanistik Kuram

Hümanist kuram, Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından geliştirilmiş olup; klasik psikanalizin ve davranışçılığa tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu kuram insanın, pozitif ve iyimser bir eğilimle kendini gerçekleştirmeye yönelik olduğunu savunur. Ayrıca hümanist bakış açısı, insanın temelde iyi bir doğaya sahip olduğunu kabul eder ve bireyin özgecil eylemlerde bulunma yeteneğini doğuştan getirdiğini vurgular. Yani özgecil davranışlar insanın temel özellikleri arasında yer aldığını ifade eder (Erdem, 2022).

Hümanist kuram, varoluşçu felsefe akımının görüşlerini benimser. Rogers, Maslow, Arthur Combs, Cecil Holden Patterson gibi temsilciler, her insanın doğuştan getirdiği iyi ve yaratıcı özelliklere sahip olduğunu savunur (Avşaroğlu ve Çimen, 2020).

Rogers, bireyin hem özgeci hem de öz-ilgili olduğunu belirtir ve insanların kendi istekleri ile çevrelerinin isteklerini dengeleyebileceğini öne sürer (Bekil, 2019). Maslow, insan ihtiyaçlarını hiyerarşik bir yapıda ele alır ve fiziksel ihtiyaçlardan başlayarak kendini gerçekleştirme düzeyine kadar sıralar. Kendini gerçekleştirme, bireyin potansiyelini etkin bir şekilde kullanmasıdır. Bu düzeye

ulaşabilmek için alt düzeydeki ihtiyaçların iyi karşılanması önemlidir. Kendini gerçekleştiren bireyler, özerklik, samimiyet, şefkat, yaratıcılık, empati, problem çözme odaklı vb. özelliklere sahiptirler. Empati ve problem odaklılık gibi nitelikler, kendini gerçekleştiren bireylerin özgecilikle ilişkilendirilen özellikleridir. Bu bireyler, kendi sorunlarının yanı sıra diğer insanların problemleriyle de ilgilenirler ve farklı bir bakış açısına sahip olarak çözüm için çaba gösterirler (Kayacı ve Özbay, 2016).

2.1.4. Çocukluk Döneminde Özgecilik Gelişimi

Özgeciliğin doğru bir şekilde anlaşılması için, özgecil davranışın çocukluk döneminde nasıl gelişip şekillendiğini anlamak büyük bir öneme sahiptir. Erken çocukluk döneminden itibaren özgecil davranışlar ortaya çıkabilir ama bu davranışlar tamamen özgecil olmayıp prososyal davranışların bir parçası olabilir. Bu davranışların, sosyal etkileşimle birlikte ortaya çıktığı ve erken çocukluktan başlayarak çocukluk dönemi boyunca gelişim gösterdiği düşünülür (Erdem, 2022).

14 aylık bebekler, içgüdüsel olarak başkalarına yardım etme davranışları sergilerler ve çevrelerindeki kişilere destek olma eğilimindedirler. 18 aylık bebekler ise bilişsel becerilerinin gelişimiyle birlikte, yetişkinlerin hedeflerine yardım etme çabaları daha belirgin hale gelir. Bu davranışlar, özgecil eğilimlerin erken çocukluk dönemine özgü olduğunu ve prososyal davranışların temelini oluşturduğunu göstermektedir (Warneken ve Tomasello, 2007).

Erken çocukluk döneminden sonra okul öncesi dönemdeki çocuklar, genellikle karşılılık normlarına göre hareket eder ve karşılık alamayacakları ödül olmadığında kaynakları kendilerine ayırarak bencil davranışlar sergilerler. Bu dönemde, çocuklar henüz farklı bakış açılarına sahip olamayabilirler fakat sosyal etkileşimlerin artmasıyla bakış açıları farklılaşmaya başlar (Paulus ve Moore, 2014). Okul çağına geçiş ile birlikte çocuklar sosyal ve kültürel topluluklara daha fazla dâhil olurlar. Farklı bakış açıları kazanarak üst düzey gelişim gösterirler. Bu dönemdeki çocuklar yardım etme davranışlarında, neden yardım ettikleri, kimlere yardım ettikleri gibi faktörleri göz önünde bulundurarak eylemleri değerlendirme

yeteneğine sahiptir (Dahl ve Paulus, 2019). Bu süreçte, çocukların sosyal etkileşimlerinin artması, davranışlarının ve duygusal gelişimlerinin yönünü belirler. Özellikle çocuk, "9-10 yaşlarına ulaştıktan sonra kendi kendini eleştirebilecek bir olgunluk düzeyine ulaşır. Bundan sonra özgecilik duygusu daha da gelişmeye başlar. Özgecilik duygusuna sahip olan bireyde anlayış, sempati, incelik, özveri ve yardım duygusu bir arada bulunur" (MEB, 2011, s. 8).

2.2. Değerler Eğitimi

Değerler, düşünce ve davranışlarımız doğrultusunda, toplumsal değişim ve gelişim ile bize yön verirler. Değer eğitimi, öğrencilere en basit haliyle değerleri öğretmenin ötesinde, bu değerleri günlük hayatta kullanma becerilerini geliştirmeyi temel alır (Er, 2013).

Değerler eğitimi, bireylere bilgi, yetenek, tavır ve değer kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir. Bu süreç, bireyin gelişimini içerir ve yaşam boyu devam eder (Akbaş, 2004). Değerler eğitiminin amacı kişiye değerlerin çerçevesini ve toplumun ahlak sistemini aktarmaktır. Ayrıca, bu değerlerin sosyal hayatta kullanılmasını sağlamak da diğer önemli bir amaçtır (Köse, 2023).

Değerler eğitiminde, değerlerin şekillenmesi ve gelişmesinde ailenin ilk etapta büyük bir rolü vardır. Aile, çocuklara temel değerleri öğretme ve bu değerleri günlük yaşamda uygulama fırsatı sunar. Ancak, değerlerin pekişmesi ve genişlemesi sürecinde okul da kritik bir rol oynar. Okul, çocukların sosyal etkileşimde bulunduğu ve farklı bakış açılarını deneyimlediği bir ortamdır. Bu nedenle, okulda da değerlerin öğretilmesi ve uygulanması çok önemlidir. Özellikle temel evrensel değerlerin çocuklara kazandırılmasında, okulun aile ile birlikte iş birliği içinde olması büyük bir öneme sahiptir (Boz, 2022, ss. 13-14). Aile ve okul, birlikte çalışarak çocukların sağlam bir değer temeli üzerine inşa edilmiş bir çocukluk geçirmelerine yardımcı olabilirler. Bu iş birliği, topluma olumlu katkıda bulunan bireylerin yetişmesini sağlar (Özcan ve Aydoğan, 2014, s. 20).

Bireylerin hayatında önemli bir yere sahip olan değerlerin kazanımı rastlantılara bırakılmayacak kadar önemlidir. Bu noktada eğitimin rolü ortaya

çıkmaktadır. Değerlerin öğretilmesi hususunda en etkili yol eğitimdir (Akbaş, 2008). Değerler eğitimi, bireyin kendi özelliklerinin farkına varması, bireyin kendisine ve topluma fayda sağlayacak temel değerleri kazandırma gibi amaçları vardır. Bu amaçların içerisinde çeşitli değer eğitimi yaklaşımları bulunmaktadır (Çağlayan, 2018, s. 26). Bu yaklaşımlar, değerlerin doğrudan veya dolaylı olarak akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine vurgu yaparak kazanılmasını amaçlar. Bazı yaklaşımlar ders kitaplarında, bazıları ise öğretim programlarında açık veya örtük bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır (Doğanay, 2009).

Değerlerin öğretimi bağlamında benimsenen yaklaşımların derinlemesine incelenmesi, eğitim süreçlerinin etkinliğini artırma ve öğrencilerin değerleri içselleştirmelerine olanak tanıma açısından önem taşımaktadır (Yel ve Aladağ, 2009).

1976 yılında değer öğretimi yaklaşımlarını detaylı bir şekilde ele alan Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford ve Johnson beş yaklaşım belirlemiştir. Kısaca bunlar açıklanmıştır: İlk olarak değerlerin öğretilmesi için kullanılan telkin etme yaklaşımı, öğrencilere belirli değerleri aşılamayı ve içselleştirmelerini sağlamayı hedefler. Telkin etme sürecinde model olma, pekiştirme, küçümseme, azarlama, oyunlar, taklitler ve araştırmacı öğrenme gibi yöntemler kullanılır (Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford ve Johnson, 1976).

Telkin etme yaklaşımında, öncelikle istenilen değerler belirlenir ve sonrasında planlanan etkinlikler aracılığıyla çocuklara bu değerler kazandırılmaya çalışılır. Çocuk, istenilen davranışa uygun bir şekilde davranırsa ödüllendirilir. Yani değerler doğrudan öğretilir ve genellikle ebeveynler tarafından çocuk yetiştirmede kullanılır. Bu yaklaşım genellikle tarihsel veya kurgusal ahlaki hikâyeler aracılığıyla uygulanır (Akbaş, 2009). Değerlerin telkin yoluyla öğretilmesinde pekiştirme yöntemi de sıkça kullanılır. Olumlu pekiştirme ve olumsuz pekiştirme olarak iki şekilde uygulanır. Pekiştirme, öğrencilerin istenen görevleri yapmaları için ödüller veya cezalar gibi motivasyonları içerir (Aladağ, 2009). Telkin etme yaklaşımı, küçük çocuklarda daha etkili olabilir, çünkü bu

dönemde bireyler, yetişkinler olmadan ayakta durabileceklerini kanıtlamak isterler (Bacanlı, 2001).

Ahlaki muhakeme yaklaşımı ise Kohlberg tarafından 1970'li yıllarda ortaya çıkmış ve ahlaki değer geliştirmeyi ele almıştır. Kohlberg'e göre, değerler başka bir kişi tarafından verilmemeli ve kişi kendi bilişsel deneyimleri ile değerlere ulaşmalıdır (Akbaş, 2008, s. 11). Kohlberg'in yaptığı bir araştırmada aynı hikâye farklı yaş gruplarına uygulandığında yaş grupları, farklı şekilde akıl yürütüp muhakeme etmişlerdir (Aydın ve Akyol Gürler, 2012). Bu araştırmadan sonra Kohlberg, ahlaki muhakemeyi üç düzey ve altı basamağa ayırmıştır (Superka vd.,1976, ss. 32-33). Bu şekildedir:

1. Gelenek Öncesi Düzey

Ceza ve itaat ile çıkarcılık (faydacılık) olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Ceza ve itaat, ödül beklentisi içinde otoriye veya dış kurallara uyma, cezadan kaçınma durumudur. Çıkarcılık ise yapılan iyiliğin, karşılıklı iki kişinin de mantığına uymasıdır (Aladağ, 2009, ss. 23-24; Doğanay, 2009, ss. 243-246)

2. Geleneksel Düzey

Bu düzeyde kişi, ailesinin veya toplumun beklentileri doğrultusunda hareket eder. Kişiler arası uyum (iyi çocuk olma eğilimi) ve kanun düzen ahlakı olmak üzere iki aşamadan oluşur. Kişiler arası uyum, başka kişilerin onayını almak için kurala uymak. Kanun düzen ahlakı ise gelenekler ve otorite için sabit kurallara uymaktır (Senemoğlu, 2018; Superka vd., 1976, s. 32).

3. Gelenek Ötesi Düzey

Toplumun veya kişilerin otoritesinden bağımsız olarak kişisel bir ahlaki görüşe ulaşma düzeyidir. Bu düzey sosyal anlaşma ve evrensel ahlak ilkeleri olmak üzere iki aşaması vardır. Sosyal anlaşma, hak ve hukuk çerçevesinde toplum için olan kurallara uymak gerekirse toplum yararı için yasaların değişebileceğini savunur. Evrensel ahlak ilkesi insanların ulaşabileceği en üst aşamadır bu aşamaya çok az sayıda insan ulaşabilir. Eşitlik adalet ve insan hakları çok önemlidir. Tüm

insanlığa, karşılıksız yardım etme davranışı gösterme eğilimindedir (Arslantürk, 2017; Harputlu, 2015, s. 30; Superka vd., 1976, s. 32).

Değer öğretimi yaklaşılarından, değer analizi yaklaşımını ele aldığımızda Oliver ve Newmann (1967, 1972), Shaver ve Larkins (1973) ve Metcalf (1971), tarafından geliştirilmiştir (Akt. Cebeci, 2022, s. 23). Yaklaşımdaki amaç, karar verme, eleştirel düşünme, problem çözme ve mantıksal düşünme gibi yaşamsal yetiler kazanmaktır (Akbaş, 2004). Bu yaklaşım sayesinde kişi, değerleri sistematik bir şekilde mantık çerçevesinde değerlendirirken aynı zamanda toplumdaki değer çatışmalarına karşı kendi değerlerini oluşturabilir. Değer analizi yaklaşımı, çeşitli yollarla yapılmaktadır. Veli, öğretmen ve eğitimciler tarafından kullanılmakta olup duygu ve tepkilerini özgürce ifade edebilecekleri destek ortamı sağlanır (Kuzu, 2015).

Welton ve Mallan (1999), değer analizi yaklaşımının sekiz aşamadan oluştuğunu ifade etmişlerdir. İlk aşama değer problemini saptamaktır sonra bu problem netleşerek ortaya konulur. Netleşen problemin bilgi ve kanıtları toplanmaya başlar. Sonrasında bu bilgilerin kanıtlığı ve doğruluğu tespit edilir. Muhtemel çözüm yolları belirlenir. Bu çözüm yollarının her birinin olası sonuçları belirlenir, değerlendirilir ve bir tane seçenek seçilir. En sonunda ise bu seçilen öneri doğrultusunda davranışta bulunulur (Akt. Doğanay, 2009, ss. 242-243):

Değer analizi yaklaşımı, öğrencilere değerleri inceleme, alternatifleri değerlendirme ve akıl yürütme becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Grup ve sosyal değer sorunlarına odaklanmanın yanı sıra bireysel karar verme süreçlerinde de etkili olabilir. Ayrıca değer analizi yaklaşımı, diğer bazı değerler eğitimi yaklaşımlarına kıyasla daha az eleştiri almıştır (Şahin, 2013).

Bir başka yaklaşım olan değer Açıklama Yaklaşımını inceleyecek olursak, 1960-1970'li yıllarda Amerika'da, telkin etme yaklaşımının önem kaybettiği dönemde, Simon, Raths ve Harmin tarafından geliştirilmiş ve olumlu izlenimler bırakmış bir eğitim yaklaşımıdır. Değer kuramının temeli, bireyin değer önceliğini kendi yaşamında özgürce belirleme fikrine dayanır (Akbaş, 2008). Bu yaklaşımın asıl amacı kişinin kendi değerlerini açıkça ortaya koymasını ve bu değere dayalı

karar almasını sağlar. Bu sayede kişi kendi değerlerinin farkında olup, bu değere dayanarak adımlar atmalıdır. Öğrencilere, kendi değerlerinin farkında olmalarında yardımcı olma misyonu, bu yaklaşımın temel taşlarından biridir (Doğanay, 2012).

Değer açıklama yaklaşımı, öğretmenin öğrencilere belirli değerleri kabul ettirmeye çalışmadığı bir yöntemi içerir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin sorun merkezli ve çözüm odaklı çalışarak hem davranış hem de duyuşsal açıdan başarı elde etmeleri beklenir. Bu yaklaşımda grup tartışmaları, düşünce kağıtları, açık uçlu sorular, görüşmeler ve öğrenci raporları gibi çeşitli öğretim teknikleri kullanılır (Bacanlı, 2001). Leming (2000) bu yaklaşım için dört modül belirtmektedir:

1. Kişinin dikkatini kendi yaşamına çekerek yaşam üzerine odaklanmalarını sağlar.
2. Başkalarının kararsızlıklarını ne olduğunu kabul eder.
3. Başkalarının durumlarını kabul edip onları düşünmeye sevk etmeyi sağlar.
4. Kişi kendi değerini bilerse kendine hâkim olma duygusuna sahip olur.

Değerleri açıklama yaklaşımı, öğrencinin öncelikle kendi değerlerini belirlemesine odaklanmaktadır. Bu sürecin ardından, öğrencinin doğru ile yanlış arasında bir değerlendirme yapması ve bir karara varması beklenir (Ay, 2015, s. 239). Öğretmenler, bu süreci etkili bir şekilde yönlendirebilmek için değerleri açıklama yaklaşımını kullanabilirler (Boz, 2022).

Değer öğretimi yaklaşımlarından sonuncusu olan eylem/davranış öğrenme yaklaşımı ise Jones (1971) ve Newmann (1972) tarafından geliştirilmiştir (Aladağ, 2009, s. 31). Yaklaşımın amacı, kişisel ve sosyal davranışlar yoluyla öğretmektir. Burada vurgulanan önemli nokta insanın sosyal bir varlık olması ve değerleri kendi sosyal çevresinde uygulama yaparak öğrenmesidir. Fakat bu değerler öğrenilirken tamamen özgür olunmaz, toplumun bir üyesi gözü ile bakılır (Yel ve Aladağ, 2009).

Bu yaklaşımda kişi, kesinlikle kendi katılım sağlamalıdır. Kişi katılım sağladığı takdirde deneyim kazanır. Deneyim kazanmadan değerlerin direkt bilgi

olarak verilmesi bu yaklaşım için yetersiz kalır. Değer, uygulama yapıldığında içselleşir ve çözümlenir. Bu sayede davranışa ve günlük hayata aktarılmış olur (Tahiroğlu, 2014). Bu yaklaşım, değer analizi yaklaşımı ve değer belirginleştirme yaklaşımlarına benzemektedir. Fakat ayrıldığı nokta kişilerarası ilişkileri ve proje tabanlı etkinliklerdeki beceri gelişimini destekleyen pratik uygulamalara odaklanır (Yel ve Aladağ, 2009).

2.2.1. Değerin Tanımı

Değerler, insan yaşamını şekillendiren temel unsurlardan biridir ve sosyal bilimlerde geniş bir ilgi görmektedir. İnsanlara özgü duygular, tercihler, ahlaki kurallar, istekler ve güdülerle birlikte değerler, davranışları yönlendiren, yargılamalar yapmamıza ve önemli gördüklerimizi tanımlamamıza olanak sağlayan temel kavramlardan biridir (Uygun ve Engin, 2014).

Değer kavramının kökeni, ilk kez 1918'de Polonyalı sosyolog "Znaniecki" tarafından sosyal bilimlere kazandırılmıştır. "Değer" kelimesi, Latince "valere" kelimesinden türetilmiş olup "değerli olmak" veya "güçlü olmak" anlamına gelir (Er, 2013, s. 4). Sosyoloji açısından değerler, etik davranış veya uygun davranış hakkındaki düşünceleri temsil eder. Bir topluluğun ortak görüşlerini, neyin doğru veya yanlış olduğunu, istenilen veya nefret edilen davranışları belirler. Psikoloji açısından ise değerler, bir şeyin arzu edilen faydalı özelliği veya niteliği olarak tanımlanır. Aynı zamanda ruhsal enerji ile bağlantılıdır, nesnenin yararlı olduğu ölçüde değeri olduğunu ifade eder. Pragmatist bir bakış açısıyla, değer nesnenin yararlı olduğu oranda ortaya çıkar. Antropoloji açısından değer, bir davranışın seçimini etkileyen bireyin veya grubun istenilen veya arzu edilen kavramları ve özellikleri olarak tanımlanır. Birleştirici bir niteliğe sahiptir (Coşkun, 2011; Yılmaz, 2021).

Değerler, insan davranışlarının yönlendirilmesinde etkili olan ilkeler ve temel inançlardır (Çalışkur, 2008). Değerler sadece bireysel yaşantımızı değil, aynı zamanda küresel ölçekte de toplumsal ilişkileri etkiler. Değerler, kültürel çeşitliliğin anlaşılmasına ve birbirine saygı gösterilmesine katkıda bulunabilir. Bu

nedenle, değerlerin anlaşılması ve paylaşılması, toplumlar arası uyumu ve iş birliğini artırabilir (Yazıcı, 2016).

İnsanlar, farklı kültürlerden farklı yaşantılardan geldikleri için değerlere farklı anlamlar yükleyebilir. Değerler: kişisel önceliklere, inanç sistemine, eğitim seviyesine, sosyal çevreye, ilahi kaynaklı duygulara, düşüncelere ve davranışlara bağlı olarak şekillenir (Ay, 2015). Kısacası insanların değerlere verdiği önem bireysel ve toplumsal yaşantıları etkiler, bu nedenle değer yargıları kişiden kişiye farklılık gösterir.

2.2.2. Değerlerin Özellikleri

Değer tanımının doğru bir şekilde anlaşılması için özelliklerinin incelenmesi gerekir (Özensel, 2003, s. 228). Bu doğrultuda farklı disiplinlerle ilgilenen birçok araştırmacı değerlerin özelliklerini açıklamıştır. Örneğin, Fichter'a (2015, ss. 167-168) göre değerlerin özellikleri şu şekildedir:

- Değerler, kişinin, aile, arkadaş ve çevresi gibi unsurlarla gelişir. Bu topluluklar sosyal değeri içinde barındırır ve değerlendirmelerini sağlar.
- Değerler, dikkatlerini istenilen maddi kültür özelliklerine odaklamalarını sağlar.
- Değerler, kişilerin doğdukları toplum ile öğrenilir, benimsenir ve uygulanır. Bu süreçte toplumsal normlar, örf ve adetler bireylere aktarılır ve genellikle bireylerin kararları toplumun beklentilerine uygun olur. Toplum içinde değerleri anlamayanlar dışlanabilir veya cezalandırılabilir. Yani değerler toplumların düşünsel ve davranışsal yollarını işaret etmelerini sağlar.
- Sosyal denetim araçları ve destek araçları olarak işlev görmelerine katkı sağlar.
- Değerler dil ve semboller aracılığıyla aktarılır. Bir toplumun kullandığı dil ve semboller bir değeri yansıtmaktadır.
- Değerlerin bazıları evrenseldir, her kültürde var olmaktadırlar.

Şen (2007, ss. 8-9) değerlerin özelliklerini aşağıdaki şekilde belirmektedir:

- Değerler sabit değildir ve değişkenlik özelliklerine sahiptir. Ancak bu değişim zaman içerisinde meydana gelir.
- Değerler kalıtımsal değildir. Nesilden nesile sosyal roller ve etkileşimler aracılığıyla öğrenilir ve aktarılır.
- Değerler arasında etkileşim vardır; karşılıklı olarak birbirini etkilerler. Saygı, sevgi, hoşgörü ve yardımseverlik gibi değerler birbirleriyle ilişkilidir ve ayrı düşünülemezler.
- Değerlerin önceliği kişiden kişiye değişebilir. Bu farklılıkta kişilerin cinsiyeti, yaşı ve sosyal konumu etkili olur.
- Her topluluğun kendine özgü değerleri vardır.
- Değerler, insanın etkileşime girdiği kişilerden veya materyallerden örnek alma ve taklit yoluyla öğrenilir. Bu süreç, değerlerin toplum içinde sürekliliğini sağlar.

Schwartz ve Bilsky'a (1987, s. 551) göre ise değerlerin özellikleri şu şekildedir:

- Değer inançları vardır. Davranış haline gelince önem kazanır.
- Davranışları ve durumları seçen veya değiştiren standartlar olarak görev alırlar.
- Değerler, önemine göre tasnif edilebilirler.
- Kişinin hedefleri ve etkin davranışlarıyla ilişkilisi vardır.
- Değerler, değişime açıktır. Toplumun ihtiyaçlarına göre zamanla değişimler meydana gelebilir.

2.2.3. Değerlerin Sınıflandırılması

İnsan topluluklarının temel yapı taşları olarak kabul edilen değerler, her kültürde önemli bir rol oynamaktadır. Değerlerin genel özellikleri, toplumların

kültürel ve sosyal yapısına bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir. Bu çeşitlilik, uzmanların veya toplumların bakış açısına göre farklı şekillerde tanımlanabilir ve sınıflandırılabilir. Değerlerin çok çeşitli tanımları olduğu gibi çeşitli sınıflandırmaları da bulunmaktadır (Keskin, 2016).

Rokeach (1973), değerlerin insan zihninin ürünü olup hiyerarşik bir düzende sıralar. Bu değerler, bireyin yaşam alanı ve inançlarıyla uyum sağladığında daha kolay benimsenir. Ayrıca, değerler bireylerin davranışlarını etkileyerek sosyal gelişim, siyasi ve dini tercihler, kendini ifade etme, özsaygı ve eleştirel düşünme gibi alanlarda önemli rol oynar (Akt. Uzun, 2024, ss. 60-61).

Rokeach, değerleri iki ana kategoride inceleyerek "temel değerler" (amaç) ve "vasıta değerler" (araç) olarak adlandırmıştır. Temel değerler, kişisel ve sosyal değerleri kapsar. Başarı, tercih, erdem, eşitlik gibi istenilen sonuçları içerir. Araç değerler ise bu temel değerlere ulaşmada kullanılan yolları ifade eder. Ahlaki değerler ve yeterlik değerlerini içerir. Cesaret, kibarlık, dürüstlük, yardımseverlik gibi tercih edilen davranışları içerir (Akt. Aladağ, 2009, s. 13).

Spranger (1973), bireylerin değerlerini altı temel grupta sınıflandırmıştır. İlk olarak bilimsel değer, gerçeğe, bilgiye ve eleştirel düşünceye önem veren bireyleri; ekonomik değer, yararlı ve pratik olana odaklananları tanımlar. Estetik değer, uyum ve sanatsal güzelliklere duyarlılığı ifade ederken; sosyal değer, insan sevgisi, yardımseverlik ve bencillikten uzak bir anlayışı yansıtır. Politik değer, kişisel güç, etki ve şöhrete odaklanmayı içerirken; dini değer, evreni bir bütün olarak algılama ve dünyanın hazlarından feragat ederek manevi bir bağlılık geliştirme eğilimini ifade eder (Akt. Varol, 2013, ss. 15-16).

Nelson (1974), değerleri üç ana grupta incelemiştir. İlk olarak bireysel değerler, kişisel seçimler, hobiler ve satın alma davranışları gibi bireyin kendi tercihlerini yansıtan değerlerdir. İkinci olarak grup değerleri, aile, dini topluluk veya siyasal gruplar gibi bir grup tarafından paylaşılan ve benimsenen değerlerdir. Son değer olan sosyal değerler ise saygı, eşitlik, adalet ve doğruluk gibi bireyin toplum içinde yaşamasını sağlayan temel ilkelerden oluşmaktadır (Akt. Yazıcı, 2006, ss. 501-502).

Schwartz (1994), diğer sınıflamalardan farklı olarak güdüsel yönden 10 farklı türde gruplandırmış ve her bir grup içinde toplam 56 değer belirlemiştir. Bu 10 farklı değer türü güdüsel amaçları gereği birbirleriyle uyumlu veya çelişkili olabilirler. Güç, toplumsal konum ve kaynaklar üzerinde denetim gücüne odaklanırken; başarı, kişisel hedeflere ulaşma ve toplumsal standartlara uygun başarıyı temsil eder. Hazcılık, bireysel zevk ve hazza yönelimi ifade ederken, uyarılım heyecan ve yenilik arayışını kapsar. Öz yönelim, bireyin düşünce ve eylemde bağımsızlığını vurgular; evrenselcilik ise tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmeyi içerir. İyilikseverlik, kişinin yakın çevresine karşı yardımseverlik ve sorumluluk göstermesini ifade ederken, geleneksellik kültür ve dinsel törelere bağlılığı öncelikli olarak içerir. Uyma, toplumsal beklentilere uygun davranma ve dürtüleri sınırlamayı ifade ederken, güvenlik toplumsal düzenin ve bireysel huzurun korunmasını amaçlar (Akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s. 61).

2.2.4. Değerlerin Öğrenilmesinde Etkili Faktörler

Her bir kişinin deneyimleri ve çevresi, temel değerlerini şekillendirir. Eğitimciler ve ebeveynler, çocuklara temel değerleri kazandırmak için çaba sarf ederler. Ancak, bu eğitim programlı olmadığı sürece, çocuğun değerlerini anlamak zorlaşır. Yanlış gelişmiş bir davranışı değiştirmek yerine yeni bir davranışı kazandırmak daha etkili olabilir. Bu nedenle, değerlerin sağlıklı gelişebilmesi için değerler öğretimi ön plana çıkmaktadır (Uyanık Balat, Özdemir Beceren ve Adak Özdemir, 2011). Çocukların değerleri öğrenmesinde aile, okul, öğretmen, arkadaş, medya, oyun ve spor gibi birçok faktör etkili olmaktadır (Çağlayan, 2018; Demirtaş, 2009; Yorulmaz, 2017, ss. 117-139). Ancak bunların arasında: aile, okul ve arkadaşlar değerlerin kazanılmasındaki etkisi bakımından önem taşımaktadır (Çelebi, 2023; Demirtaş, 2009). Bu nedenle aşağıda değerlerin kazanışmasında bu üç faktörün etkisi açıklanmaktadır.

2.2.4.1. Değerlerin Öğrenilmesinde Ailenin Rolü

Aile, insan türünün sürekliliğini sağlayan doğuştan üye olduğumuz ve sosyal etkileşimlerin belirlendiği, çok yönlü bir toplumsal birimdir (Aydın ve Akyol Gürler, 2012). Aile, sadece toplumun en küçük birimi değil, aynı zamanda toplumu bir arada tutan temel kurumlardan biridir. Kültür ve değerlerin nesilden nesile aktarılmasında kilit bir rol oynayan aile, toplum içinde kabul gören davranışlar ve tutumlar için adım atılan ilk yerdir (Yorulmaz, 2017).

Aile, çocukların psikolojik, sosyal ve kültürel değerlerle en çok etkileşime girdiği, duygusal ve manevi gelişimin desteklendiği eğitim ve öğretim ortamdır. Değerlere katkı sağlayacak davranışlardan "cömertlik, saygı, sevgi, paylaşım vb." davranışların genelde çocukluk yıllarında aile tarafından şekillendirildiği bilinir. Bu noktada, ebeveynlerin rolü ve çocuğa sağladıkları destek büyük önem taşır (Ekinci, 2018, ss. 55-56).

Ebeveynlerin aktif bir rol oynaması için uygun bir aile ortamı oluşturması gerekmektedir. Aile ortamı değerler eğitiminin temelini oluşturur. Bu ortamı oluşturan temeller (Demirutku, 2017, ss. 70-76; Yorulmaz, 2017, ss. 108-111):

- Anne ve babanın bir birlik beraberlik halinde olarak aile bütünlüğünü koruması ve aile bütünlüğü için çaba sarf etmesi,
- Çocuğun sosyal bağlarını koparmayıp aynı çevrede büyümesi,
- Anne ve babanın çocuğa sevgi ve şefkat göstermesi, onunla sıcak bir ilişki kurması,
- Anne ve babanın çocukla birlikte kalite bir zaman geçirmesi, geçirdiği bu zaman zarfında çocuğuna değerler hakkında bilgi vermesi,
- Anne ve babanın çocuğa açık ve net bir şekilde düşüncelerini ifade etmesi, onunla iki yönlü bir iletişim kurması,
- Anne ve baba çocuğa karşı olumlu bir tavır sergilemesi ve motive edici olması gibi birçok temel vardır.

Bu temeller doğrultusunda, çocuğun bilgilendirilmesi ve çevresindeki insanları gözlemlemesi gerekmektedir. Değer kazanımı sürecinde, çocuğun bu değerleri davranışa dönüştürebilmesi için değerin nedenlerinin ve bu değere uygun davranışların nasıl olması gerektiğinin aile tarafından açık bir şekilde aktarılması önemlidir (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2017).

Bu bağlamda, değer aktarma yaklaşımlarından biri olan telkin etme yaklaşımının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım, çocuğa bir düşünceyi aşılayarak kabul ettirme sürecini ifade eder ve değerlerin doğrudan çocuğa aktarılması nedeniyle doğru ile yanlış arasındaki farkın net bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Ebeveynler, bu süreçte tutarlı davranışlar sergilemeli ve belirli aralıklarla istenilen davranış değişiklikleri için hatırlatmalar ve nasihatlerde bulunmalıdır (Topkaya, 2016). Ancak, bu nasihatlerin onur kırıcı bir biçimde yapılmaması önerilir. Bu nedenle, anne ve babalar çocuğun düzeyine uygun, demokratik bir davranış sergilemelidir (Taçyıldız, 2022, s. 11).

Ailelerin, çocuklara rol model olmaları, sözleriyle ve davranışlarıyla uyum içinde olmaları, çocuğun ebeveynlerini taklit etmesini kolaylaştırabilir. Çünkü çocuklar, yetişkinlerin davranışlarını dikkatlice gözlemleyebilir ve bu davranışları modelleyebilirler (Yorulmaz, 2017). Anne ve baba, her gün çocuklarına iyi birer model olma fırsatını değerlendirmeli ve davranışlarının çocukları üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurmalıdır (Öngider, 2013).

Sonuç olarak anne ve babanın, değerler eğitimine olan katkıları uzun vadeli bir mücadeleyi içerir. Ebeveynler, çocuklarına en iyi değer eğitimini sağlamak ve onları olumsuz etkenlerden korumak için özverili bir şekilde çaba göstermeli ve bu uzun vadeli yolda sabırla devam etmelidir (Bilici, 2015, ss. 65-70).

2.2.4.2. Değerlerin Öğrenilmesinde Okulun Rolü

Değerler, küçük yaştan itibaren kazanılmaya başlanarak zamanla alışkanlık haline gelir. Bu alışkanlık hali kişiliğin oturmasında, eğitim hayatında ve yaşamında önemli rol oynar. Bu unsurların temelinde aile ve okul bulunmaktadır

(Aydın, 2003). Okullar, ailelerden sonra değerler eğitiminde önemli bir noktadadır. Ailenin çocuğuna kattığı değer, eğitim kurumunda kazandığı değer ile örtüşmelidir. Bu örtüşme için okul ve aile iş birliği iyi bir seviyede olmalıdır (Oktay, 2010). Ancak, okulların değerler eğitimine yaklaşımları bazen ailelerinkinden farklılık gösterebilir ve bu durum potansiyel sorunlara yol açabilir. Özellikle, okulların planlı ve programlı bir şekilde değerler eğitimine yaklaşmaları, aileler ile aralarında değerler, amaçlar ve yöntemler konusunda farklılıklar olabilir (Buyrukçu ve Asri, 2010).

Bu farklılıklardan biri, okulun aile ile aynı değerleri paylaşmaması durumunda ortaya çıkabilecek çatışmalardır. Diğeri ise, okulun örtük programında öğretilen değerlerin aile değerleriyle çelişmesidir. Bu çatışmanın önlenebilmesi için ebeveynler, değerler çerçevesinde sunulan eğitimi incelemeli ve çocuğunun öğrenim gördüğü okulu gözlemlemelidir (Yıldırım, 2019).

Sonuç olarak okullar değer öğretiminde aile ile birlikte iletişim içinde olmalıdır. Potansiyel farklılıkları ve problemleri dikkate alarak şeffaf bir iletişim sürdürmelidir. Bu tarzda iletişim, çocukların ailede öğretilen değerleri tutarlı bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilir ve aile-okul iş birliğini güçlendirebilir (Çağlayan, 2018, s. 35).

2.2.4.3. Değerlerin Öğrenilmesinde Arkadaşlığın Rolü

Akran onayı ve kabulü, çocuklar için oldukça değerlidir ve çoğu zaman arkadaşlarının davranışlarını model alırlar. Özellikle ergenlik dönemi, çocukların arkadaş çevreleriyle olan etkileşimlerinin arttığı bir evre olarak bilinir. Bu dönemde ergenlerin ebeveynleriyle olan ilişkileri, gelecekle ilgili konularda kritik rol oynar (Demir, Baran ve Ulusoy, 2005, ss. 84-85).

Değerler eğitiminde adalet, sosyal eşitlik, yardımseverlik, özgecilik (diğerkâmlık) gibi değerler arkadaşlık etkileşimi ile olumlu anlamda gelişebilir ama bunun yanında anti-sosyal davranışlar gibi olumsuz davranışlarda oluşabilir (Yorulmaz, 2017).

Çocuklar arkadaşlığı, yardımlaşma ve iş birliği gibi prososyal kavramlarla tanımlayarak bu değerlere uygun davranışlar sergilerler. Öte yandan, arkadaşlardan biri prososyal davranış gösterdiğinde, diğer arkadaşlar da bu davranışı örnek alarak benimserler (Barry ve Wentzel, 2006).

Akran grupları, bireylere kendilerini test etme ve sorunlarıyla başa çıkma becerilerini öğrenme imkânı sunar. Bu gruplar, kişinin kendini kanıtlama zeminini oluştururken sosyal etkileşimlerini başlatma fırsatı tanır (Demir vd., 2005, s. 85).

Akran grupları, bireylere bağlılık ve ait olma duygusu sağlayarak özgüven ve benlik saygısının gelişimine de önemli katkılar sunar. Bu gruplar, ahlaki normların ve değerlerin benimsenmesini desteklerken, birbirlerine verdikleri geri bildirimler aracılığıyla kişilerarası etkileşim becerilerinin gelişimini de teşvik ederler (Kaner, 2000, ss. 77-79).

Araştırmalara bakıldığında yakın arkadaş, ahlaki gelişim sürecine doğrudan etki etmektedir. Örneğin: bir arkadaş çevreyi koruma konusunda duyarlılık gösterir ve geri dönüşüme dikkat ederse, büyük ihtimalle diğer arkadaş da bu davranışı benimser. Bu davranış artık o arkadaş grubunun davranış şekli haline gelir ve benimsenir. Bu örnekte model alma ve memnun etme motivasyonu bir araya geldiği için arkadaşın etkisi artmıştır. Bu nedenle ebeveynler, ailede verilecek değerler eğitiminin akran seçiminde önemini bilmeli ve çocuklarına arkadaş seçiminde yardımcı olmalıdır (Yorulmaz, 2017, ss. 129-131).

2.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi

2.3.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı

Sosyal bilgiler, bireyi hayata hazırlayan ve bireyin özellikle sosyal yaşama dair farkındalığını artıran bir alandır (Çağlar, 2022). Bu alanın ortaya çıkmasından bu yana çok fazla tanımı yapılmıştır. Bu konuda genel kabul görmüş bir tanım yapmak zordur çünkü sosyal bilgiler dersi kendi bilgisini üretemez ve birden fazla disiplini (tarih, coğrafya, felsefe, arkeoloji, hukuk, din, sosyoloji vb.) bir arada bulundurmaktadır. Genel tanım yapmanın zorluklarından biri de zamanın değişen

şartları, toplumun ihtiyaçları, bireylerin amaçları ve felsefi anlayışlarının farklılıklar göstermesidir (Çengelci, 2010; Dündar, 2008; Öztürk ve Deveci, 2011). Bu farklılıklardan dolayı birden fazla tanım bulunmaktadır. Örneğin, Kabapınar'a göre (2022) sosyal bilgiler, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini geçmiş ve günümüz bağlamında inceleyen disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan, değişen dünyada, düşünen değerlere odaklanan vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilimler alanındaki bilgileri öğrencilere sunan öğretim programıdır (ss. 2). Gürkan'ın (2009), Sosyal bilgiler tanımında, Sosyal bilgiler dersi, disiplinler arası bir yaklaşımla yapılandırılan ve etkin bir vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen bir derstir. Bu ders, öğrencilere yerel, ulusal ve evrensel düzeyde topluma aktif katılım sağlamak için gereken bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlar (ss. 16-17). Erden (2000) ise sosyal bilgileri, öğrencilerin toplumsal hayata dair temel bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmak amacıyla seçilmiş bilgilerden oluşan bir çalışma alanı olarak tanımlar. Bu çalışma alanı, iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmeyi hedefler.

2.3.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları ve Kapsamı

Sosyal bilgiler dersi, tarih, coğrafya, sosyoloji ve psikoloji gibi birçok alanı içerdiği için toplumsal yaşamla da yakın ilişkisi olan bir öğretim programıdır. Sosyal bilgiler dersi sayesinde birey, yaşadığı toplumun geçmişini, bugününü ve geleceğini yakından tanıma fırsatı bulur. Aynı zamanda, sosyal bilgiler dersi, bireyi toplumsal sorunlarla yüzleştiren, yaşadığı toplumun bilincinde olmaya yönlendiren bir ders niteliği taşır (Çengelci, 2013).

Sosyal bilgiler dersi, yalnızca bilgi aktarımına odaklanan bir alan olmaktan öte, bireylerin toplumsal hayatta bilinçli ve etkin bir rol üstlenmesini amaçlayan çok yönlü bir eğitim sürecidir. Sistematik ve planlı bir yapıya sahip olan bu ders, bireylere eleştirel düşünme becerileri kazandırmayı, toplumsal sorumluluk bilincini güçlendirmeyi ve demokratik bir ortamda etkin bir şekilde rol almalarını sağlar. (Boz, 2022, ss. 26-28).

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere evrensel değerler ve beceriler kazandırma hedefini; sosyal bilimlerden alınan içeriği, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyine uygun bir şekilde entegre ederek gerçekleştirir (Öztürk ve Deveci, 2011). Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinin temel amacı, öğrencilere bilgi, beceri ve değer kazandırmaktır. Bu ders, öğrencilere iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini öğretmeyi hedeflerken, aynı zamanda öğrencilerin tarih, coğrafya, ekonomi ve sosyoloji gibi sosyal bilimler alanlarındaki temel bilgileri edinmelerini sağlar (Kaya ve Öner, 2017, ss. 7).

Sosyal bilgiler dersinin kendi içinde özel amaçları bulunmaktadır (MEB, 2023, s. 8; MEB, 2024a ss. 4-5). Bu amaçlar doğrultusunda, sosyal bilgiler dersi, farklı amaçlar içerse de genel olarak çocukları hayata hazırlamak, problem çözme yeteneğini geliştirmek, duyarlı olmak, eleştirebilme ve doğru karar verebilme gibi becerileri ve birçok değeri kazandırmayı amaçlayan, kişinin kendi kişisel gelişimini, yaşadığı yakın çevre ve geniş çevresi ile ilgili önemli bilgileri kapsar. Böylece Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilere sadece akademik bilgi sunmanın ötesinde, öğrencilerin sosyal yaşamlarında da çok yönlü gelişmelerine olanak sağlar (Uçuş Gürdalı, 2017).

2.3.3. Sosyal Bilgilerde Değer Eğitimi

Eğitimin ilkokul ve ortaokul kademelerinde öğretilen sosyal bilgiler dersi kültürel ve toplumsal açıdan olduğu kadar aile hayatı açısından da hayati öneme sahiptir. Öğrenciler ilkokul ve ortaokul çağlarında kendi değerlerinin farkına varırlar (Çengelci Köse ve Deveci, 2016; Gömleksiz ve Cüro, 2011; Gürdoğan Bayır). Özellikle Toplumun birlik ve beraberliğini sürdürebilmek için ortak kabul görmüş inançları, düşünceleri ve ahlaki ilkeleri içeren, değer sosyal bilgiler öğretim programında da önemli kavram olmuştur (Yazıcı ve Koca, 2008). Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretim programları, değer eğitimi temelinde kısaca incelenecektir.

Türkiye'de sosyal bilgiler dersi, 1968 yılına kadar "*musahabat-ı ahlakiye, malumat-ı vataniye, yurttaşlık bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri*" gibi isimlerle okutulmuştur (Kaya ve Bursa, 2018, s. 3). 1968 yılına gelindiğinde toplum ve ülke

incelemeleri dersi kaldırılarak yerine sosyal bilgiler dersi getirilmiştir. Bu durumda ilk defa 1968'de sosyal bilgiler dersi okutulmaya başlanmıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012, s. 608).

1968 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde ise programda yer alan değerlerin hem doğrudan hem de dolaylı yollarla aktarıldığı görülmektedir. Programın, kazanımları ve amaçları "*Ailelerine, ulusa, yurda, Türk devrimcilerine ve ülkelerine bağlanır; çalışkan, araştırıcı, inceleyici, fedakâr ve fazilet sahibi iyi bir yurttaş, mükemmel bir insan olarak yetişir."* gibi ifadelerle birlikte değer kavramını ilk kez doğrudan ele almıştır (MEB, 1968, ss. 63-65 akt. Yıldırım ve Çalışkan, 2022, s. 301). Ayrıca doğrudan değer eğitimi yönteminden ve yaklaşımlarından bahsedilmiştir (Tay ve Ünlü, 2019, s. 307).

1968 programından sonra 1998 programı gelmiştir. 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, ilkokulu ve ortaokulu bir bütün olarak hazırlanmış ilk programdır (Ünal ve Özmen, 2012, s. 449). Bu programa, dünya çapında bazı önemli gelişmelerde konu olmuştur özellikle küreselleşmenin etkisiyle vatandaşlık ve değerler sorgulanmaya başlanmıştır (Keskin ve Keskin, 2013, s. 77). Değer kavramı 1998 programında genellikle örtük bir şekilde ele alınmış, amaç ve uygulanış kısmında değinilmiştir (Tay ve Ünlü, 2019, s. 308). Örneğin programda "*Öğrencilerin, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, laik, demokratik ve çağdaş değerleri benimseyen ve koruyan bireyler olarak yetişmeleri sağlanır*" gibi maddelerin içinde değer kavramına açık bir değinilmiştir (MEB, 1998, s. 2). Ayrıca bu programda dört ana başlık etrafında öğrencilere farklı değerleri kazandırmak amaçlanmıştır. Ana başlıklar etrafında ise en çok "Millî kültür", "Atatürkçü düşünce" ve "millet sevgisi" değerleri ele alınmıştır (Sarıcan, 2006, s. 111).

2005 yılında yeni bir fikir akımının ortaya atılması ile yapılandırıcı yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımla öğrenci bilgiye ulaşma yollarını karar verme, sorun çözme gibi becerilerini geliştirerek inşa eder (Kök, 2020, s. 29). 2005 sosyal bilgiler programında değerler eğitimi ayrı bir başlık altında ilk defa incelenmiş, her derste verilmesi gereken değerler belirlenmiş ve öğretmenlere

rehberlik edecek çeşitli etkinlik örnekleri sunulmuştur (Kök, 2020, s. 41; Yel ve Aladağ, 2009, ss. 135-136).

2005 programında öğrenme sürecini düzenleyen, beceri, tema ve kavramların bütününü oluşturan "öğrenme alanları" kavramı ilk kez yer almış ve bu öğrenme alanları değerler ile ilişkilendirilmiştir. Bu değerlerin alt boyutlarına da değinilmiştir. Örneğin, saygı değeri "Türk büyüklerine saygı" ve "Bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı" alt boyutlarıyla ele alınmıştır (Yıldırım ve Çalışkan, 2022, s. 309). 1998 öğretim programında "amaç" olarak geçen ifadeler 2005 öğretim programında "kazanım" olarak tanımlanmış ve değerler, kazanımların içine açık veya örtük şekilde yerleştirilmiştir (MEB, 2005, ss. 17-43). Bu kazanımlar disiplinlerarası bir yaklaşımla günlük hayattaki olayları esas alarak işlenmesi hedeflenmiştir fakat öğretmenlerin, öğrencilerin konu ihtiyaçlarına göre çok yönlü vurgu yaplanması beklenir (MEB, 2005, ss. 17-43). 2005 yılı programı genel olarak incelendiğinde değer eğitimine çok büyük önem vermiş, bu sürece rehberlik sağlayan kapsamlı bir yapı sunmuştur (Kınacı, 2018).

2017-2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının özel amaçları kısmında değer ifadelerini maddelerde açıkça belirtmiştir. Örneğin, "*2. madde: Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları*" (MEB, 2018, s. 8).

2017-2018 programında, 2005'te getirilen öğrenme alanı uygulaması devam ettirilmiş ve bu alanlar altında değerler açıkça ifade edilmiştir. Örneğin, "Kültür ve Miras" öğrenme alanının altında "aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik" değerlerine değinilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018, ss. 13-14). Fakat bu öğretim programında 2005 yılından farklı olarak öğrenme alanı dışında kazanımlar da değerlerle doğrudan ilişkilendirilmiştir (Yıldırım ve Çalışkan, 2022, s. 314). Örneğin: 6. Sınıf programından bir kazanıma bakarsak "*SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır*" yardımlaşma ve dayanışma değeri kazanım içinde vurgulanmıştır (MEB, 2018, s. 20).

Bu programda yapılan bir değişiklikte kök değerler sisteminin getirilmesidir. Sosyal bilgiler dersi kpasamında verilmesi gereken değerlere ek olarak "kök değerler" sistemi getirilmiştir. Bu kök değerler "*adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*" şeklinde ifade edilmiş, bu değerlerin öğrenme sürecinde kendi başlarına ve ilişkili olduğu alt değerlerle birlikte ele alınması önerilmiştir (MEB, 2018, s. 4). Değerler bu programın bir parçası değil eğitim sürecinin amacı ve ruhu olarak görülmüş, öğrencilerden ise bu değerleri fark etmeleri toplumsal hayattaki önemini anlamaları ve özümseyerek davranışlarına yansıtmaları beklenmiştir (MEB, 2018, s. 10).

2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, değerler eğitiminin önemli olduğu bir yapıya sahiptir. Programın temel felsefesi ve özel amaçlarında değerlere olduça yer vermiştir. Bu doğrultuda "erdem-değer-eylem" modeli temel alınarak öğrenme sürecinde kullanılmıştır. Öğretim programında beceriler, okuryazarlık becerileri, eğilimler ve değerler gibi çeşitli bileşenler, öğretme-öğrenme uygulamalarıyla ilişkilendirilmiştir (MEB, 2024a, s. 4).

2024 programı toplum ve çevreden alınan gerçek hayat örnekleriyle tasarlanmış, sosyal bilgiler dersi öğrenme-öğretme çıktıları, kavramsal ve alan becerileri, okuryazarlık becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve değerler bütüncül bir şekilde ele alınmıştır (MEB, 2024a, s. 8). Bu program, 2017-2018 programından farklı olarak öğrenme alanlarının altında hangi değer ve becerinin kullanılacağını değil, öğrenme alanın açıklamasını yapılmıştır (MEB, 2024a, s. 11). Değerler kısmına ayrı bir başlık altında yer vermiştir. Örneğin, "*4. Sınıf 2. Öğrenme alanı: Evimiz Dünya" öğrenme alanı altında "Değerler: D5. Duyarlılık, D7. Estetik, D9. Merhamet, D13. Sağlıklı Yaşam, D18. Temizlik, D19. Vatanseverlik*" şeklindedir (MEB, 2024a, s. 17).

Genel olarak bu program değerlerin, öğrenme yaşantılarına uygun bir şekilde dâhil edilmesi, öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve uygun davranışlar ile ifade edilesini hedeflenmektedir (MEB, 2024a, s. 8).

2.4. Özgecilik, İlgili Olduğu Değerler ve Sosyal Bilgiler Dersi

Özgecilik değeri ve değerler alanındaki araştırmalar incelendiğinde; özgecilik değeri ile "yardımseverlik", "merhamet", "iyiliksever", "evrenselcilik", "sorumluluk", "adalet", "aile aidiyetine önem verme", "öz şefkat" değerleri arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Batson, Klein, Highberger ve Shaw 1995; Çoker, 2022; Gülmüş, 2021; Kıvanç, 2020; Oliner ve Oliner, 1988 akt. Arslantürk, 2017; Özdemir vd., 2020; Schwartz ve Howard, 1984; Tonga, 2022).

Özgecilik değeri ve diğer değerler arasındaki ilişkileri inceleyecek olursak Çoker (2022) bireylerin sahip olduğu değerlerin, özgecil davranış düzeyleri üzerinde ne tür etkilerinin olduğunu ve bu etkilerin iç ve dış gruplarına nasıl yansıdığını inceleyen çalışmasında iyiliksever ve evrenselcilik değerlerinin pozitif bir ilişkisi olduğunu bulmuştur. İyilikseverlik, yakın çevreyi önemseme eğilimi nedeniyle özgeci davranış sergilerken; evrenselcilik, yakın veya uzak çevreye bakmadan herkes için ortak anlayışı savunduğu için özgecil davranış sergiler. Tonga (2022) ise pandemi sürecinde özgecilik değerini incelediği çalışmasında özgecilik değeri ile yardımseverlik değeri arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur. Gülmüş (2021) okul psikolojik danışmanlarının özgecilik düzeyi ve kültüre duyarlı yaptığı psikolojik danışma yeterliklerinin arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, özgecilik ve öz şefkat arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Kıvanç (2020) çalışmasında hemşirelerin özgecilik ve merhamet düzeylerinin bakım verme kalitesi ile ilişkisini incelemiş ve özgecilik ile merhamet arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Ayrıca merhamet ile yardımseverlik değeri de birbirini desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Benzer şekilde Schwartz ve Howard'ın (1984) çalışmasında da özgecilik değeri taşıyan bireyler, başkalarına yardım etme eğilimindedir. Bu çalışmada, özgeci değerlere sahip bireylerin, diğer insanların ihtiyaçlarını karşılayarak yardım etme davranışını sergiledikleri vurgulanır. Özdemir vd. (2020) ise çalışmasında aile aidiyeti ile özgecil davranışlarınlarının arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Oliner ve Oliner (1988) ise Yahudilere yardım eden kurtarıcılar ile yardım etmeyen ya da sadece seyirci kalan bireyleri karşılaştırarak, bireylerin özgecil kişlilik

özelliklerini betimlemeye çalıştığı çalışmasında özgecil kişilik yapısına sahip bireylerin, başkalarına karşı merhamet, sosyal sorumluluk ve yardımseverlik gibi özellikleri daha belirgin bir şekilde gösterdiğini tespit etmiştir (Akt. Arslantürk, 2017, ss. 8-9). Batson vd. (1995) empatiye dayalı özgecilik ile adalet arasındaki çatışmayı inceleyen bu çalışmada, empatiden kaynaklanan özgecilik ile adil olma arzusunun bazı durumlarda iş birliği yaptığını, bazı durumlarda ise birbirleriyle çatıştığını bulmuşlardır.

Özgecilik ile ilişkili olduğu bulunan bu değerler yardımseverlik, adalet, sorumluluk ve aile birliğine önem verme değerleri, 2023 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılmak istenilen değerler arasındadır (MEB, 2023, s. 9). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ise bu değerlere ek olarak merhamet değerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Ayrıca 2024 programında merhamet değerinin şevkat değerini; yardımseverlik değerinin ise iyilikseverlik değerini kapsadığı belirtilmiştir (MEB, 2024a; MEB, 2024b).

Şu an uygulanmakta olan 2023 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında dördüncü sınıfta, birey ve toplum, etkin vatandaşlık ile üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanları içinde sorumluluk değerine; kültür ve miras öğrenme alanınının içinde ise aile birliğine önem verme değerine yer vermiştir. Beşinci sınıfta, birey ve toplum öğrenme alanı aile birliğine önem verme değerine; birey ve toplum ile üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanları sorumluluk değerine; altıncı sınıfta, birey ve toplum öğrenme alanı yardımseverlik değerine; üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı sorumluluk değerine; yedinci sınıfta ise birey ve toplum öğrenme alanı sorumluluk değerine yer vermiştir (MEB, 2023). Fakat adalet değeri programda geçmesine rağmen direk olarak bir öğrenme alanı başlığı altında yer almamıştır fakat ders kitaplarında bazı öğrenme alanlarının içindeki metinlerde geçmektedir (Taş, 2022, ss. 461- 462).

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında dördüncü sınıfta, birlikte yaşamak öğrenme alanında adalet değerini; birlikte yaşamak, yaşayan demokrasimiz ile teknoloji ve sosyal bilimler öğrenme alanlarında sorumluluk değerini; birlikte yaşamak ile ortak mirasımız öğrenme alanında aile bütünlüğü

değerini; evimiz dünya öğrenme alanında merhamet değeri ve yaşayan demokrasimiz öğrenme alanında yardımseverlik değerini ele almayı hedeflemiştir. Beşinci sınıfta, birlikte yaşamak öğrenme alanında sorumluluk değerine; birlikte yaşamak ile yaşayan demokrasimiz öğrenme alanlarında yardımseverlik değerine ve yaşayan demokrasimiz öğrenme alanında adalet değerine yer verilmesi hedeflenmiştir. Altıncı sınıfta, birlikte yaşamak ile yaşayan demokrasimiz öğrenme alanlarında aile bütünlüğü ve sorumluluk değerlerini; yaşayan demokrasimiz öğrenme alanında adalet değerini kapsaması beklenmektedir. Yedinci sınıfta ise birlikte yaşamak öğrenme alanında sorumluluk ve merhamet değerleri; evimiz dünya öğrenme alanında yardımseverlik değeri ve yaşayan demokrasimiz öğrenme alanında aile bütünlüğü ve adalet değerlerinin ele alınması hedeflenmektedir (MEB, 2024a).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında (MEB, 2023; MEB, 2024a) özgecilik ile ilgili olan değerler, öğrenme alanlarına göre Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Özgecilikle İlgili Değerler

	Sosyal Öğrenme Alanı	**4. sınıf**	**5. sınıf**	**6. sınıf**	**7. sınıf**
2023 Yılı Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanları	Birey ve Toplum	Sorumluluk	Aile birliğine önem verme Sorumluluk	Yardım-severlik	Sorumluluk
	Kültür ve Miras	Aile birliğine önem verme			
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler				
	Bilim, Teknoloji ve Toplum				
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Sorumluluk	Sorumluluk	Sorumluluk	
	Etkin Vatandaşlık	Sorumluluk			
	Küresel Bağlantılar				
2024 Yılı Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanları	Birlikte Yaşamak	Adalet Sorumluluk Aile bütünlüğü	Sorumluluk Yardımseverlik	Sorumluluk Aile bütünlüğü	Sorumluluk Merhamet
	Evimiz Dünya	Merhamet			Yardımseverlik
	Ortak Mirasımız				
	Yaşayan Demokrasimiz	Sorumluluk Yardım-severlik	Yardımseverlik Adalet	Sorumluluk Adalet Aile bütünlüğü	Adalet Aile bütünlüğü
	Hayatımızdaki Ekonomi				
	Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Sorumluluk			

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; özgecilik, ailede değer öğretimi ve sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili yurt içi ve yurt dışı bazı çalışmalara yer verilmiştir

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.5.1.1. Çocuklarda Özgecilik ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Özkan (2021), müslüman ve gayrimüslim öğrencilerin maneviyat, üretken özgecilik ve duygusal ahlaki muhakeme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 6722 lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda hem müslüman hem garimüslim için de duygusal ahlaki akıl yürütme ve maneviyat, üretken özgecilik düzeylerini önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur. Bununla birlikte, duygusal ahlaki akıl yürütmenin, maneviyattan daha güçlü bir şekilde üretken özgecilik düzeylerini etkilediği bulunmuştur. Ayrıca Müslüman öğrencilerin üretken özgecilik düzeylerinin, gayrimüslim öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Güzel Akar (2020), okul öncesindeki çocukların, farklı şehir ve farklı yerleşim yerlerinde yaşayamasının, özgecil davranışlarının (paylaşma, yardımlaşma ve bağış yapma) üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmayı 55-66 aylık 122 okul öncesi çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların özgecil davranışlarında şehir ve yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet değişkeninde kızların lehine bağış yapma alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş. Diğer alt boyutlarda ise (paylaşma, yardımlaşma) anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özbey ve Adam Karduz (2018), özel yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki kimlik ve özgecilik düzeylerini karşılaştırmış ve bu iki özellik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 445 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, özel yetenekli öğrencilerin özgecilik seviyelerinin normal gelişim gösteren öğrencilere

kıyasla daha yüksek olduğunu ve ahlaki kimlik ile özgecilik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Yorulmaz (2017), ebeveynlerin özgecilik (diğerkamlık) düzeyi ile aile içinde verilen değerler eğitiminin çocuk üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma 7-12 yaş grubunda olan 181 erkek ve 179 kız olmak üzere 360 öğrenci ve 360 veli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda anne ve babanın özgecilik düzeyi ile çocuğun özgecilik düzyei arasında pozitif anlamda bir ilişki bulunmuştur. Ancak çocuğun özgeciliği ile cinsiyet, kardeş sayısı, kardeşe sahip olma durumu, kardeşin cinsiyeti, doğum sırası ve anne babanın eğitim, gelir durumu gibi değişkenler ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yöntem, Öktem ve Artuç (2017), psikolojik doğum sırası ile özgecilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Psikolojik doğum sırası "en büyük çocuk, ikinci çocuk, en küçük çocuk ve tek çocuk" olmak üzere dört farklı boyutta incelenmiştir. Çalışma 202 kız ve 260 erkek olmak üzere 462 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre erkeklerde sadece psikolojik doğum sırasındaki "en küçük çocuk" boyutu ile özgecilik arasında anlamlı bir ilişki olduğu; kızlarda ise sadece "en büyük çocuk" boyutu ile anlamlı bşr ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Engin (2009), erken çocukluk döneminde özgeciliğin gelişimini 3, 4 ve 5 yaşlarındaki 178 anaokulu öğrencisiyle incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, özgecil davranışların yaşla birlikte arttığı, ancak bu artışın sadece kız çocukları için geçerli olduğu belirlenmiştir. Üç yaşından dört yaşına geçişte kritik bir dönemin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yardım etme ve bağış yapma davranışları birbirine daha benzer bulunurken, paylaşma davranışının görülme sıklığının diğer özgecil davranışlardan farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öztürker (2014), çocukların olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ve öğretmenlerinin sergilediği davranışlar arasındaki ilişki ve sergilenen davranışların bazı değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini incelenmiştir. Çalışma 6 yaşındaki 218 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, anne ve öğretmenlerin özgecil davranışları, çocukların özgecil davranışlarını güçlü bir şekilde yordamaktadır. Değişkenler arasından, çalışan annelerin çocuklarının ve

daha fazla kardeşi olan çocukların daha özgecil olduğu görülmüştür. Ayrıca, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla özgecil davranış sergilediği belirlenmiştir

Kumru, Carlo ve Edwards (2004), Ergenlik çağındaki çocukların olumlu sosyal davranışlarını, bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bu çalışma ilkokul, ortaokul ve lisede bulunan 550 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak ergenlerin sosyal davranışlarında yaşa göre belirgin değişikliklerin olduğunu tespit edilmiştir. Küçük yaşlardaki ergenler, genellikle daha itaatkâr ve kamusal davranışlar sergilerken, büyük yaşlardaki ergenler daha çok özgeci ve olumlu sosyal davranışlar gösterme eğilimindedir. Cinsiyet faktörüne baktığımızda ise erkekler genellikle daha kamusal davranışlar sergilerken, kızlar daha duygusal, itaatkâr ve olumlu sosyal davranışlara yönelme eğilimindedir.

2.5.1.2. Anne ve Babanın Değer Öğretiminde Etkisi ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Yılmaz ve Gürbüz Yiğit (2024), erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlerin ailede karakter gelişiminde önemli olan değer ve becerilere bazında görüşlerini incelemişlerdir. Çalışma 4-6 yaşlarında çocuğu olan 8 anne ve 6 baba ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynler, karakter eğitiminde ailenin önemli bir rolü olduğunu düşünmekte ve olumlu aile ortamı ile sağlıklı iletişime vurgu yapmışlardır. Karakter gelişimini aile, çevre ve teknolojinin etkilediğini belirtirken, bu süreçte en önemli değerler olarak doğruluk, dürüstlük, saygı ve merhamet değerlerini vurgulamışlardır.

Sezer ve Yalman (2022), okul öncesi dönemde ebeveynlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma, özel bir okul öncesi kuruma devam eden 3-6 yaşlarında çocuğu olan 18 ebeveynle yapılmıştır. Çalışmanın sonucu ebeveynlerin değerler eğitiminin önemli olduğunu özellikle yerli, milli ve evrensel değerlerin kazandırılmasına yönelik beklentilerinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bazı ebeveynler çizgi filmlerin çocukların hafızasında kalıcı bir

etki bıraktığını düşünerek değer eğitiminde faydalı olabileceğini ifade ederken, bazıları ise bu tür içeriklere karşı kaygılı olduklarını belirtmiştir.

Yıldız, Elibol ve Ada (2021), okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin değerler eğitimine dair görüşlerini incelemiştir. Çalışma okul öncesi dönemde çocuğu olan 17 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre ebeveynlerin çocuklarına öğretmeyi en çok değerler saygı, sevgi ve ahlaki değerler olduğu, buna karşın en az sabır değerinin kazandırmak istedikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak ebeveynler, aile içi ilişkilerde çocuklarına iyi bir rol model olmaya çalışmakta ve öğretmek istedikleri değerlere uygun davranışlar sergilemektedirler. Ayrıca, ebeveynler okulların değer öğretimine destek vermesini ve evde öğrenilen değerleri pekiştirmesini önemli bulmaktadır.

Arıcı ve Bartan (2020), okul öncesi dönemdeki çocukların değer eğitimi ile ilgili annelerin görüşlerini incelemiştir. Bu çalışma, çocukları anaokuluna giden 20 anne ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, anneler değer eğitimini önemli görmektedir, ancak nasıl etkili bir şekilde değer eğitimi verecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip değillerdir. Anneler, değer eğitiminde kitaplardan ve çizgi filmlerden yararlanmaktadır. Annelerin öncelikli olarak kazandırmak istedikleri değerlerin dürüstlük, sevgi, saygı ve paylaşma olduğu, ancak sorumluluk ve paylaşma değerlerini edindirmede zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gümüşçü ve Bartan (2020), babaların değer kavramı ve değerleri çocuklarına kazandırma süreçlerine ilişkin düşüncelerini incelmiştir. Çalışma 60-72 aylık çocuğu olan 14 baba ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, babalar değeri hayata yön verebilecek bir ilke olarak tanımlamış ve ahlaki, milli, kültürel ve dini değerlere daha fazla önem verdiklerini belirtmişlerdir. Babalar, çocuklarına değer kazandırma sürecinde en çok kitap, oyun ve çizgi filmlerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Değerler eğitiminde yaşadıkları sorunların başında çocuklarına yeterli zaman ayıramamaları ve bilgi eksikliği gelmektedir. Bunun yanı sıra, toplumdaki olumsuz örneklerin ve kitle iletişim araçlarının değer eğitimi sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Babalar, değerler eğitiminde

okulu ve öğretmeni önemli görmekte ve eşleriyle iş birliği yapmaya büyük önem vermektedirler.

Özdemir vd. (2020), aile aidiyeti ile özgecil davranışların arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışma 987 Üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin aile aidiyeti ile özgecil davranışları arasında pozitif anlamda bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca aile aidiyeti yüksek olan kişilerde, özgecilik ölçeğinin aile ve yardımseverlik boyutlarıyla güçlü, sosyallik ve sorumluluk boyutlarıyla ise zayıf bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Dinçer ve Gozel (2019), programda yer alan kazandırılması istenilen değerlere yönelik, sınıf öğretmenleri ile öğrenci velilerinin görüşlerini incelemiştir. Çalışma ilkokulda öğretmenlik yapan 10 sınıf öğretmeni ve 10 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğretmen ve ebeveynin değerler eğitimine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu uygulamada kısmen etkili olduğu bunun yerine öğretmen ve velilerin düşüncelerinde ortak olmasının gerektiğinin önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca programın bölgesel, yöresel ve yerel ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanması gerektiği tespit edilmiştir.

Neslitürk, Özkal ve Dal (2015), annelere uygulanan değer eğitimi programının (ADEP), çocukların değer kazanımı üzerine etkisini deneysel bir çalışma ile incelemiştir. Çalışma, 5-6 yaş grubu 24 çocuk ve 24 annesi (12 deney-12 kontrol grubu) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre deney grubundaki çocukların sorumluluk, saygı, dürüstlük, iş birliği, paylaşma, arkadaşlık gibi değerlere ilişkin puan ortalamalarının kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Eğitim programının bitiminden 6 hafta sonra yapılan ölçümlerde ise son test ve kalıcılık ölçüm puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çelikkaya vd. (2014), değerlerin öğretimi sürecinde öğretmen ve velilerin görüşlerini incelemiştir. Çalışma 10 sosyal bilgiler öğretmeni ve okullarda öğrenim

gören öğrencilerin ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenler, çalışkanlık, saygı, sorumluluk, dürüstlük, adil olma, hoşgörü ve yardımseverlik gibi değerlerin öğretilmesinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu zorlukların nedeni olarak sevgi, saygı, sorumluluk gibi değerlerin ailede öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Veliler ise çocuklarına sorumluluk, saygı, duyarlılık, dürüstlük, çalışkanlık değerlerini öğretmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Veliler bu güçlüklerin nedenlerini, hayattaki olumsuz durumlar, görsel ve yazılı medya ve kendi bireysel hataları olarak ifade etmiştir Araştırmada, değer eğitiminin veli ve öğretmen iş birliği içinde olması, birbirini desteklemesi ayrıca veliye değer eğitiminin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirmeler verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Değer Eğitimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Ballı (2022), sosyal bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerinde aile katılımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ve yaptıkları uygulamaları incelemiştir. Çalışma sekiz ortaokulun sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenler değer eğitiminde aile katılımının önemini vurgulamakla birlikte, okullarda bu katılımın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, aile katılımını artırmak için uzaktan eğitim, ev etkinlikleri ve iletişimi artırma gibi yöntemler kullanmaya çalışsalar da okul-aile iş birliği yetersizliği, ailelerin düşük eğitim düzeyi, iletişim eksikliği ve maddi imkânsızlıkların önemli engeller olduğu tespit edilmiştir.

Kılıç (2020), yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde bilimsellik değerinin kazandırılmasında animasyonun etkisini incelemiştir. Çalışma 2 devlet ortaokulunda okuyan 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Animasyonların değer kazandırma sürecinde kullanılmasının, öğrencilerin değer kazanma başarılarında geleneksel yöntemlere göre olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Biter (2019), yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan değerlerinin eğitsel oyunlar aracılığı ile kazandırılmasındaki etkilerini, etkinlik tasarlayarak ve uygulayarak incelemiştir. Çalışmanın katılımcılarını 9 erkek ve 17 kadın olmak üzere 26 öğrenci ile sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda eğitsel oyunlarla desteklenen ve somut ürünlerle pekiştirilen öğretimin, öğrenme ve öğretme sürecine olumlu etkileri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler derslerinin “farklılıklara saygı, özgürlük ve sorumluluk” değerlerini geliştirmede, bilgi hatırlama süresini uzatmada ve dersin öğrencilerde olumlu bir tutum oluşturmasında katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Beldağ, Özdemir ve Nalçacı (2016), sosyal bilgiler yedinci sınıf programında yer alan değerlerinin kazanılma düzeyini incelemişlerdir. Çalışma, 7. sınıfta okuyan 965 kız ve 919 erkek olmak üzere 1884 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Analizlerin sonucunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre dürüstlük, adil olma ve barış değerlerine yönelik görüşlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, anne öğrenim durumu ve izlenen televizyon programı türüne bağlı olarak saygı, dürüstlük, bilimsellik ve barış değerlerinde öğrencilerin görüşlerinde belirgin farklılıklar bulunmuştur.

Tay, Durmaz ve Şanal (2013), sosyal bilgiler dersinde öğrencilerinin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışma 4, 5, 6 ve 7. sınıfta okuyan 297 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre sevgi, saygı, aile, dostluk, para ve çalışkanlık öne çıkan değerlerken; estetik, güvenirlik, kültürel miras ve inanç değerleri daha az vurgulanmıştır.

Aran ve Demirel (2013), öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışma 102 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde öğretmenlerin çoğunun sorumluluk değerine odaklandığı, öğrencilere telkin etme, model olma gibi yaklaşımları benimsedikleri tespit edilmiş.

Aladağ (2012), beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanacak olan değer öğretim programının, öğrencilerin sorumluluk değerine etkisini bilişsel

olarak incelemiştir. Çalışma bir okulun 5. Sınıf olan 2 farklı şubedeki öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda ailenin sorumluluk değerine yönelik olarak, iki farklı öğrenci grubu arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bilişsel düzeyi ve ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısıyla ilgili olarak da iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Başcı (2012), beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitimini öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Çalışma 441 ilkokul öğretmeni (nicel çalışma grubu) ve 27 ilkokul öğretmeni (nitel çalışma grubu) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre sorumluluk, estetik ve çalışkanlık değerleri en zorlanılan değerler olarak saptanmıştır. Cinsiyet, yaş ve çalışma yılı açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca dürüstlük, saygı ve sorumluluk değerleri, öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin önemli bir başlangıcını oluşturduğu tespit edilmiştir.

Coşkun (2011), sosyal bilgiler 5. sınıf programında yer alan değerlerden bazılarını esas alarak öğrencilerin bu değerleri algılama düzeylerini incelemiştir. Çalışma 5. Sınıfta okuyan 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, doğal çevre ile tarihi mirasa olan duyarlılık ve vatanseverlik gibi değerlerin daha tutarlı ve güçlü bir şekilde ifade edildiği, ancak buna karşın sorumluluk değerinin tam olarak içselleştirilemediği, ayrıca hoşgörü başta olmak üzere belirli değerlere istenen düzeyde sahip olunmadığı tespit edilmiştir.

Sarmusak (2021), dördüncü sınıf ve beşinci sınıf öğrencilerin empatik eğilimlerini ve algıladıkları öğretmen tutumlarının değer yargılarını bazında incelemiştir. Çalışma 240 kız ve 211 erkek olmak üzere 451 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Çalışmanın bulgularına göre dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, adalet, hoşgörü, saygı, dayanışma, misafirperverlik, dürüstlük, sevgi gibi değer yargılarının öğrencinin empatik eğilimi ve algıladıkları öğretmen tutumları ile arasında doğrudan pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çengelci (2010), sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl uygulandığını incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel bir durum çalışması olarak yapılandırılan araştırmada, beşinci sınıflardan 22 öğrenci ve bir sınıf öğretmeni

katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi telkin, soru-yanıt, değer belirginleştirme ve örtük program gibi yaklaşımlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak öğretmenin bu süreçte sistemli bir yöntem izlemediği, ders içinde plansız bir şekilde ve ihtiyaç duyulduğunda değerler eğitimine yer verdiği sonucu elde edilmiştir.

Kurtulmuş (2009), sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiğini incelemiştir. Çalışmanın katılımcılarını, ilkokul 5. Sınıfta okuyan 70 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, bazı değerlerde (saygı, dayanışma, dürüstlük ve adil olma) anlamlı farklılıkların oluştuğunu ve geleneksel değer öğretimi yerine değer analizi yaklaşımının kullanılmasının değer kazandırmada önemli olduğunu göstermiştir.

Yiğittir (2009), dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi programındaki bazı değerlerin kazanılma düzeyini incelemiştir. Çalışma 5. Sınıflardan 1245 öğrenci, 6. Sınıflardan 1315 öğrenci ve 34 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir çünkü çalışmanın asıl amacı 5. ve 6. sınıf öğrencilerin bir önceki öğretim yılında kazanması beklenen değerleri tespit etmektir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler dersi programındaki değerlerin kazanılma düzeyinde kız öğrenciler için anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenler, değerler eğitimine programda yer verilmesine olumlu bakmışlardır. Ayrıca telkin, eleştirel yaklaşım, görsel materyal kullanımı gibi teknikleri de kullanmışlardır.

Can (2008), sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışma 102 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin en fazla sorumluluk değerine yönelik etkinlikler düzenledikleri; telkin, duygudaşlık kurma ve model olma gibi tekniklere yer verdikleri belirlenmiş. Ayrıca öğretmenlerin değer eğitiminde iş birlikli öğrenme ve yaratıcı drama yöntemlerini sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.5.2.1. Çocuklarda Özgecilik ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Burkova, Butovskaya, Dronova ve Adam (2021), öğrencilerin özgecil davranış ve dar görüşlülük üzerine deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışma, Moskova bölgesinde okuyan 7 ve 17 yaşları arasında 379 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda kızların tanımadıkları akranlarına karşı daha yüksek prososyal davranış sergilediğini ve yaşın, cinsiyetten daha etkili bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Yaş ilerledikçe, öğrencilerin arkadaşlarına ve tanımadıkları yaşıtlara karşı özgecil davranışları artmaktadır. Sonuç olarak, özgecil davranışı en çok etkileyen faktörün, bireylerin kendi gruplarına ait olma duygusu olduğu bulunmuştur.

Butovskaya, Burkova ve Karelin (2020), çocukların özgecil, paylaşımcı ve adaletli karar alma davranışlarını üç paylaşım oyununa dayalı olarak incelemiştir. Çalışma Tanzanya'da yaşayan 8-19 yaş aralığındaki 372 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre yaş ilerledikçe, bireyler daha az bencil davranışlar sergilemekte ve topluma daha fazla uyum sağlamaktadır. Kırsal kesimdeki çocukların, tanımadığı bir çocuğu bile topluluklarının bir parçası olarak görme eğiliminde olduğu, bu yüzden şehirde yaşayan çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde özgecil davranış sergilediği bulunmuştur.

Kwok, Gu ve Cheung (2017), Ebeveynlerin fiziksel cezasının ve psikolojik saldırganlığının, okul öncesi çocukların özgecil ve affediciliği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma, 368 ebeveyn ve okul öncesi dönemindeki çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Çocukları disipline etmek amacıyla kullanılan psikolojik saldırgan yöntemler ile çocukların özgeciliği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca okul öncesi çocukların özgecil ve affediciliğinin, anksiyete belirtilerini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı ve ebeveynlerin psikolojik saldırganlığına karşı koruduğu belirlenmiştir.

Angerer, Glätzle-Rützler, Lergetporer ve Sutter (2015), bağış yapma deneyinde, özgeciliğin çocukların risk alma tutumları ile zamansal tercihler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma yaşları 7 ile 11 arasında değişen 1.070 ilkokul çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Genel olarak, daha yüksek risk toleransı ve zamansal tercihlerde sabırlı olmanın bağış seviyesini artırdığını bulunmuştur. Ayrıca, çocukların yaşları ilerledikçe daha özgecil oldukları ve kızların erkeklerden daha özgecil olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, büyük erkek kardeşi olan çocukların daha az özgecil oldukları da tespit edilmiştir.

Aknin, Hamlin ve Dunn (2012), küçük çocukların bağışta bulunma davranışları ile duygusal faydalar arasındaki ilişkiyi ve verme eylemi ile mutluluk arasındaki genetik ve biyolojik temeli incelemişlerdir. Çalışma yeni yürümeye başlayan 20 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, çocuklar bağışta bulunduklarında (kendi ödüllerini verdiklerinde), kendilerine verilen ödüllerden daha mutlu olmaktadırlar. Araştırmacıların gözlemlerine dayanarak, çocukların küçük yaşlarda da olsa özgecil davranışlar sergileme eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır. Bulgular, çocuklarda özgecil davranışların erken yaşlarda bile ortaya çıkabildiğini ve bu davranışların mutlulukla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Miller (1997), küçük çocukların empati ve özgecil davranış ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma, 2 ve 8 yaşlarındaki empati seviyesi yüksek 27 okul öncesi öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Annelerle yapılan görüşmeler sonucunda, çocukların ev ve okuldaki günlük etkileşimleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, çocuklar toplu bir şekilde duygusal olarak olumlu bir grup oluşturmuş ve özellikle empatik ve özgecil tepkileri sıkça görülen, diğer akranlarından olumlu olarak farklı olan sosyal bireyler oldukları tespit edilmiştir.

Ma ve Leung (1991), çocukların özgecil yönelimini ölçmek amacıyla özgecilik envanterini geliştirmiştir. Çalışma Çin'de 2. Sınıftan 6. Sınıfa kadar olan tüm sınıf kademelerinden 1095 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Sonucunda, yaş değişkeninde küçük yaş büyük yaşa göre daha özgecil; cinsiyet değişkeninde kız

çocukları erkek çocuklarına göre daha özgecil olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların olumlu sosyal çevrede yüksek; olumsuz sosyal çevrede düşük özgecil puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

Eisenberg-Berg ve Lennon (1980), çocukların özgecil davranışları ile empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma dört ve beş yaş arası 51 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, çocuklara okunan hikâyelerin ardından Duygusal Durum Testi uygulanmıştır. Çocukların verdikleri yanıtlar, yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma kategorilerine ayrılarak kodlanmış ve çocukların oyun ortamında en sık görülen doğal yardımlaşma davranışları gözlem yolu ile kaydedilmiştir. Ancak, beklentilerin aksine, empati ile özgecil davranışlar arasında olumlu bir ilişki bulunamamıştır.

Buckley, Siegel ve Ness (1979), yaptıkları deneysel araştırmada, 3-8 yaş arasındaki 41 çocukta bencillik, empati ve özgecilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, çocuklar doğal oyun ortamında yardım etme ve paylaşma davranışları sergilemeleri için belirli görevlerle karşı karşıya bırakılmıştır. Çocukların akranlarının durumunu anlama ve buna verdikleri tepkiler, özgecil özelliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Sonuç olarak, bakış açısı alma ve empati ile özgecilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; özgecil çocukların, daha empatik ve bakış açısı alma yetenekleri daha yüksek olan çocuklar olduğu tespit edilmiştir.

Underwood, Froming ve Moore (1977), ilkokul öğrencilerinin dikkat, cömertlik ve tesadüfi üzüntülü durumlardan mutlu durumları kontrol etme becerilerini incelemiştir. Ayrıca, dikkatin, çocukların duygusal durumu (üzgün ve mutlu) ile cömertlik ilişkisini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışma, 153 ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, çocukların duygusal durumu ile bağış miktarı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bağış miktarları, çocukların üzgün durumlarından mutlu durumlarına doğru artış göstermektedir. Ayrıca dikkat ve özgecilik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Harris ve Siebel (1975), mutlu, üzgün veya kızgın düşüncelerin hem saldırganlık hem de öfke üzerindeki etkilerini özgecilik bağlamında incelemişlerdir. Çalışma, 73 ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katkı sağlayan

çocuklara, bu katkıları nedeniyle balon verilebileceği belirtilmiş ve bu balonların çalışmaya katılmayan diğer öğrencilerle paylaşılabileceği vurgulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, balonların paylaşılması üzerinden özgecilik düzeyi belirlenmiş ve özgecilik düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle kız çocuklarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Rubin ve Schneider (1973), çocukların özgecil davranışlarını, bağış yapma ve yardım etme boyutlarını üzerinden incelemiştir. Araştırma 7 yaşındaki 55 çocuk ile gerçekleştirilmiş olup şeker bağışlama ve küçük bir çocuğa yardım etme gibi yöntemlerle ölçülmüştür. Bulguların sonuçlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ayrıca, egosantrik düşünce, ahlaki yargılama kapasitesi ve özgecil davranışlar arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Küçük çocuklarda ahlaki muhakeme becerisi gelişmediği için daha az özgecil davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2.2. Anne ve Babanın Değer Öğretiminde Etkisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Birhan, Shiferaw, Amsalu, Tamiru ve Tiruye (2021), çocuklara yönelik ahlaki ve değer eğitiminin içeriğini ve ebeveynler ile öğretmenlerin çocuklara değer eğitimi için kullandıkları yaklaşımları incelemiştir. Çalışma, Etiyopya'da Gojjam ve Awi idari bölgelerinde bulunan 18 okulda 250 ilkokul ve okul öncesi öğretmeni ile 250 ebeveyn ve çocuklarıyla yürütülmüştür. Çalışma sonucunda ebeveynlerin çocuklarına dürüstlük, sorumluluk değerlerini öğretmeye vurgu yaptığını bulmuştur. Ayrıca ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara değer eğitimini öğretmek için iş birliği içinde çalışmaları gerektiği sonucuna da ulaşmıştır.

Gniewosz ve Noack (2012), ergenlik döneminde aile içindeki değerlerinin çocuklara aktarımını incelemiştir. Çalışma 1019 Alman öğrenci, Alman öğrencilerin annesi (847) ve babası (733) ile yürütülmüştür. Bulgulara göre anne ve baba çocuklarına benzer değerler aktardıklarında bu değerlerin çocuklar tarafından daha iyi benimsendiğini göstermektedir. Bu durum, ebeveynlerin tutarlı mesajlar

vermesi ve bu mesajların çocuklar tarafından da algılanmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Barni, Ranieri ve Rosnati (2011), çocukların ailelerinin kendilerine aktarmak istedikleri değerlere karşı tavırlarını deneysel bir araştırma ile incelemişlerdir. Çalışma İtalya'da 381 aile (anne, baba ve çocuk) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre evrensellik ve yardımseverlik değerleri ebeveynlerin çocuklarına aktarması gereken önemli değerler olarak algılanmıştır. Ayrıca, ebeveynler çocuklarına ne kadar yakın olursa ve çocukların kendi özgür iradesi ile davranış göstermesi ne kadar desteklenirse, çocuklar ebeveynlerinin aktarmak istedikleri değerleri o kadar kolay benimsemektedirler.

Pratt, Norris, Hebblethwaite ve Louise Arnold (2008), ergenlerin ebeveyn ve büyükanne ile büyükbabalarının onlara değerleri nasıl öğrettiklerine dair anlattıkları aile hikayelerini incelemişlerdir. Çalışma 16 ve 20 yaşındaki 32 ergen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda büyükanne ve büyükbaba değer öğretiminin, ebeveynlerin öğretimine göre daha az etkileşimli olduğu bulunmuştur. Ayrıca, gelecek nesillere rehberlik ederek onları yönlendiren üretken ebeveynlerin, değer öğretimi hikayelerini daha etkileşimli ve olumlu bir biçimde sunarak nesiller arası değerler aktarımını ılımlı hale getirebileceği tespit edilmiştir.

Passy (2005), aile ilişkilerinin eğitimin kişisel, sosyal ve sağlık eğitimi müfredatına dahil edildiğinde çocukların değerlere nasıl tepkiler verdiğini incelemiştir. Çalışma üç ilkokulda 5. sınıfta ve 6. sınıfta okuyan 21 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, değerleri kazanmada bilişsel sürecin yanında duygusal ve davranışsal süreçlerin de önemli olduğu, aile de yapılan değer eğitiminin çok önemli olduğu ve çocukların aile ilişkilerinin değer oluşumunda ve gelişiminde önemli bir payı olduğu tespit edilmiştir.

2.5.2.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Değer eğitimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Apak, Delima, Sabilah ve Karmelia (2022), ilkokullarda sosyal bilgiler öğretiminde örnek değerlerin analizini incelemişlerdir. Çalışmada örnek değerler,

öğrencilerin karakterini olumlu örnek davranışlar ile şekillendirmeyi amaçlayan değerler olarak ele alınmıştır. Çalışmanın katılımcılarını ilkokullardaki öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretiminde, örnek değerlerin ilkokul öğrencileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Ancak, ilkokul düzeyindeki sosyal bilgiler öğretiminde mevcut durumda yerel kültürün ihmal edildiği ve öğrencilerin örnek ve ahlaki değerlerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Karakter ve değer değerlerinin ailede aşılanması; okulda ve toplumda güçlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Supardi ve Hasanah (2020), sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimini uygulamada öğretmenlerin çabalarını incelmiştir. Çalışma 20 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel öğrenme kazanımları, okulun vizyonu, öğrenme materyalleri ve yöntemleriyle ilişkilendirerek değerleri belirlediği bulunmuştur. Sosyal bilgiler dersinde değerlerin, doğrudan materyalle ilişkilendirilerek ve öğrencilere deneyimler sunarak öğrenme aktivitelerine entegre edildiği tespit edilmiştir.

Lintner (2011), sosyal bilgiler dersindeki değerler ve karakter eğitimini çocuk edebiyatı aracılığıyla nasıl teşvik edilebileceğini incelemiştir. Çalışma, sosyal bilgiler öğretmenleri ve onların öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, istisnai karakterlere sahip çocukları içeren kitapların, öğrencilerde hoşgörü, anlayış ve saygıyı artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, bu tür kitapların, öğrencilerin farklılıklara karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, karakter eğitiminin güçlendirilmesine yönelik olarak çocuk edebiyatının sosyal bilgiler derslerinde kullanımının, öğrencilerin toplumsal değerleri ve çeşitliliği daha iyi anlamalarına katkı sağladığı belirtilmiştir.

Hunt (1981), değerler ikilemi etkinliklerinin ortaokul sosyal bilgiler derslerindeki öğrencilerin akademik performansları ve tutumları üzerindeki etkilerini deneysel bir şekilde incelmiştir. Çalışmanın katılımcılarını 15 öğretmen ve dersine girdiği gönüllü katılım sağlayan 18 sınıftan oluşmaktadır. Deney grubu, dört hafta boyunca haftada iki kez içerik merkezli değerler ikilemi etkinlikleriyle

öğretim görmüş, kontrol grubu ise normal akademik faaliyetlerine devam etmiştir. Araştırmada, deney grubunun ortalama puanlarının her iki testin toplamında ve alt ölçeklerde kontrol grubundan daha yüksek olduğu bulunmuştur. SMIVA adlı ölçeğin bazı bölümlerinde (Empati, İletişim, Karar Verme, Problem Çözme ve Katılıma Açıklık) belirgin farklılıklar bulunmuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Öğrencilerin algıladıkları anne-baba özgecilik eğitimi düzeylerinin, özgecilik düzeylerinin ve sosyal bilgiler dersinde hedeflenen bazı değerlere (yardımseverlik, dayanışma ve adalet) (MEB, 2023, 2024a) sahip olma düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve aynı zamanda bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2016).

Karasar (2016, s. 115) ilişkisel tarama modellerini korelasyon ve tarama olmak üzere iki şekilde ele almaktadır. Korelasyon türünde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve eğer bir değişim varsa bunun nasıl gerçekleştiği belirlenmeye çalışılırken karşılaştırma türünde ise bir değişkenin en az iki grubu bulunan diğer değişkenin gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenir. Diğer bir deyişle korelasyon türünde değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken; karşılaştırma türünde gruplar arasındaki olası farklılıklar değerlendirilir (Karasar, 2016, s. 115).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Edirne il merkezinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel ilkokulların 4. ve ortaokulların 5, 6 ve 7. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Sekizinci sınıflar sosyal bilgiler dersi almadıkları için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden uygun örnekleme (Creswell, 2012)

yoluyla seçilen altı ilkokul (ikisi özel; dördü devlet) ve yedi ortaokulda (üçü özel; dördü devlet) öğrenim gören toplam 1494 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, okul kademesi, anne-baba eğitim düzeylerine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilere ilişkin demografik bilgiler (N = 1494)

Değişken		*f*	%
Cinsiyet	Kız	688	46.1
	Erkek	806	53.9
Okul Türü	Devlet	1012	67.7
	Özel	482	32.3
Sınıf Düzeyi	4. Sınıf	510	34.1
	5. Sınıf	318	21.3
	6. Sınıf	332	22.2
	7. Sınıf	334	22.4
Okul Kademesi	İlkokul	510	34.1
	Ortaokul	984	65.9
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul Bitirmedi	2	0.1
	İlkokul Mezunu	27	1.8
	Ortaokul Mezunu	111	7.4
	Lise Mezunu	374	25.0
	Üniversite Mezunu	543	36.3
	Lisansüstü Eğitim Mezunu	158	10.6
	Cevapsız	279	18.7
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul Bitirmedi	1	0.1
	İlkokul Mezunu	26	1.7
	Ortaokul Mezunu	93	6.2
	Lise Mezunu	369	24.7
	Üniversite Mezunu	546	36.5
	Lisansüstü Eğitim Mezunu	172	11.5
	Cevapsız	287	19.2

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 688'i (%46.1) kız ve 806'sı (%53.9) erkektir. Öğrencilerin 1012'si (%67.7) devlet okullarda öğrenim görürken 482'si (%32.3) özel okullarda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 510'u (%34.1) 4. sınıfta, 318'i (%21.3) 5. sınıfta, 332'si (%22.2) 6. sınıfta ve 334'ü (%22.4) 7. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 510'u (%34.1) ilkokul kademesinde yer alırken, 984'ü (%65.9) ortaokul kademesinde yer almaktadır. Öğrencilerin annelerinin 2'si (%0.1) ilkokul bitirmemiştir. Bununla birlikte 27'si (%1.8) ilkokul mezunu, 111'i (%7.4) ortaokul mezunu, 374'ü (%25.0)

lise mezunu, 543'ü (%36.3) üniversite mezunu ve 158'i (%10.6) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğrencilerin 279'u (%18.7) ise annelerinin eğitim düzeyini belirtmemiştir. Öğrencilerin babalarının 1'i (%0.1) ilkokul bitirmemiştir. Babaların 26'sı (%1.7) ilkokul mezunu, 93'ü (%6.2) ortaokul mezunu, 369'u (%24.7) lise mezunu, 546'sı (%36.5) üniversite mezunu, 172'si (%11.5) ise lisansüstü eğitim mezunudur. Öğrencilerin 287'si (%19.2) babalarının eğitim düzeyini belirtmemiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamaları 11.11 yıl olarak bulunmuştur (minimum 9 yaş; maksimum 14 yaş) (*SD* = 1.25).

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, kişisel bilgi formu, Ailede Diğerkâmlık Eğitimi Davranış Ölçeği (Yorulmaz, 2017), Üretken Özgecilik Ölçeği (Anlı, 2019), Yardımseverlik Ölçeği (Yiğittir, 2009), Dayanışma Ölçeği (Yiğittir, 2009) ve Adalet Eğilim Ölçeği (Sarmusak, 2011) kullanılmıştır. Veri toplama araçları EK-1'de sunulmuş, ayrıca veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğrencilerin demografik bilgileri ile ilgili olarak cinsiyetleri, yaşları, sınıf seviyeleri, anne ve baba eğitim düzeylerine ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.2. Ailede Diğerkâmlık Eğitimi Davranış Ölçeği

Öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları özgecilik eğitimini ölçmek amacıyla Yorulmaz (2017) tarafından geliştirilen Ailede Diğerkâmlık Eğitimi Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 17 maddeden oluşmakta ve 5 dereceli likert (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) kullanılarak puanlanmaktadır. Ölçek 3 alt boyuttan (faktör) oluşmaktadır. Birinci faktörde 5 madde; ikinci faktörde 8 madde; üçüncü faktörde ise 4 madde bulunmaktadır. Birinci faktörde (onaylama) yer alan maddeler, çocuğun özgecil davranışlarına yönelik onaylamaları içermektedir. İkinci

faktördeki (model olma) maddeler, anne ve babanın özgecil davranışlar sergileyerek çocuğa rol model olmalarına vurgu yapmaktadır. Üçüncü faktördeki (sözel telkin) maddeler ise anne ve babanın, çocuğu özgecil davranışlara sözel olarak teşvik etmelerini ele almaktadır. Tüm ölçek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .824 olarak bulunmuştur. Onaylama faktörü için bu değer .769, model olma faktörü için .713 ve sözel telkin faktörü için ise .784 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur (Yorulmaz, 2017 s. 30-34). Ölçeğin özgün formunda, ailede diğerkâmlık eğitimi davranış ölçeği anne-babalar tarafından doldurulacak şekilde ifadelendirilmiştir (Yorulmaz, 2017). Ancak bu çalışmada, çocukların algıladıkları anne-baba özgecilik eğitimini ölçmek amacıyla kullanılmak üzere, ölçek maddelerinde küçük değişiklikler yapılmıştır. Örneğin, orijinal ölçeğin 1. maddesi olan "Çocuğum okul arkadaşlarının derslerine yardım ettiğinde kendisini takdir ederim" (Yorulmaz, 2017, s. 31) ifadesi, bu çalışmada "Annem ve babam, okul arkadaşlarımın derslerine yardım ettiğimde beni takdir eder" şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Bu değişiklikler ile çocuklar tarafından doldurulacak şekilde Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi Davranış Ölçeği elde edilmiştir.

Bunun yanında, uyarlanan ölçekte sözel telkin faktöründeki maddelerde yer alan Diğerkâmlık/Özgecilik kelimelerinin yanına, orijinal ölçeğin (Yorulmaz, 2017) yönergesinde verilen açıklama parantez içinde ayrıca eklenmiştir. Örneğin, orijinal ölçeğin 17. maddesi olan "Çocuğuma Diğerkâmlık/Özgecilik ile ilgili kitaplar okurum" (Yorulmaz, 2017, s.32) ifadesi, bu çalışmada "Annem ve babam, bana diğerkâmlık/özgecilik (herhangi bir karşılık beklentisi olmaksızın yapılan yardım ya da iyilik) ile ilgili kitaplar okur" şeklinde düzenlenmiştir.

Ailede Diğerkâmlık Eğitimi Davranış Ölçeğindeki (Yorulmaz, 2017) ifadeler, bu çalışmada öğrenciler tarafından yanıtlanacak şekilde (algılanan) değiştirilerek uyarlandığından, orijinal ölçeğin faktör yapısı söz konusu uyarlanmış ölçek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiş ve değerlendirilmiştir (Arbuckle, 2016; Bayram, 2010; Byrne, 2010; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Şimşek, 2007; Koyuncu ve Kılıç, 2019; Yaşlıoğlu ve Toplu-Yaşlıoğlu, 2020).

Bu çalışma için uyarlanan Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi Davranış Ölçeği'nin DFA ile elde edilen faktör yükleri (standardize edilmiş regresyon yükleri) Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ailede algılanan özgecilik eğitimi davranış ölçeğinin standardize edilmiş regresyon yükleri

Faktör	Madde	FY-Adım 1	FY-Adım 2
Onaylama	1. Annem ve babam, okul arkadaşlarımın derslerine yardım ettiğimde beni takdir eder.	.61	.61
	2. Annem ve babam, harçlıklarımdan para artırıp fakirlere vermemi takdir eder.	.59	.59
	3. Annem ve babam, bir sokak hayvanına yiyeceğimi verdiğimde beni takdir eder.	.64	.64
	4. Annem ve babam, bir arkadaşıma giysi, eşya, oyuncak vs.yi karşılık beklemeden verdiğimde beni onaylar, destekler.	.59	.59
	5. Annem ve babam, hasta olan arkadaşımı ziyaret etmek istersem beni destekler.	.56	.56
Model Olma	6. Annem ve babam, eve döndüklerinde yorgun olsalar bile istersem benimle oyun oynar/vakit geçirir.	.42	.41
	7. Annem ve babam, ihtiyaç sahibi komşularımıza yardım eder.	.59	.59
	8. Annem ve babam, hasta olan tanıdıklarını zamanları kısıtlı olsa bile ziyaret eder.	.52	.53
	9. Annem ve babam, vefat eden tanıdıklarının yakınlarına vakitleri olmasa bile taziyede bulunur.	.52	.53
	10. Annem ve babam, ihtiyaç sahibi arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder.	.62	.63
	11. Annem ve babam, kendi ihtiyaçlarından önce anne-babalarının ihtiyaçlarını karşılar.	.52	.51
	12. Annem ve babam, hayır kurumlarına yardım eder.	.55	.55
	13. Annem ve babam, sokak hayvanlarına yiyecek ve su verir.	.61	.61
Sözel Telkin	14. Annem ve babam, bana diğerkâmlık/özgecilik (herhangi bir karşılık beklentisi olmaksızın yapılan yardım ya da iyilik) ile ilgili nasihat eder.	.68	.71
	15. Annem ve babam, bana diğerkâmlık/özgecilik (herhangi bir karşılık beklentisi olmaksızın yapılan yardım ya da iyilik) ile ilgili hikâyeler okur/anlatır.	.67	.59
	16. Annem ve babam, diğerkâmlık/özgecilik (herhangi bir karşılık beklentisi olmaksızın yapılan yardım ya da iyilik) davranışında bulunmamı sözel olarak teşvik eder, hatırlatır.	.73	.75
	17. Annem ve babam, bana diğerkâmlık/özgecilik (herhangi bir karşılık beklentisi olmaksızın yapılan yardım ya da iyilik) ile ilgili kitaplar okur.	.58	.48

Yapılan ilk DFA sonuçlarına göre X^2/sd= 7.59 (880.52/116), GFI=93, NFI=88, IFI=90, CFI=90, RMSEA=.07 ve SRMR = .05 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler, X^2/sd ve NFI hariç olmak üzere ve IFI ve CFI sınırda olarak kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Onaylama faktöründe, faktör yükleri .56 ve .61 arasında; model olma faktöründe .42 ve .61 arasında ve sözel telkin faktöründe ise .58 ve .73 arasında değişmekte ve tüm faktör yükleri $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte modifikasyon indeksleri incelendiğinde 15. ve 17. maddelerin hata kovaryanslarının ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Bu iki maddenin aynı faktörde yer alması ve anlamsal olarak benzer özellik göstermesi nedeniyle hata kovaryansları ilişkilendirilerek DFA tekrarlanmıştır (Bayram, 2010; Byrne, 2010; Şimşek, 2007) Yapılan ikinci DFA analizi sonucunda faktör yükleri birinci faktörde .56 ve .61 arasında; ikinci faktörde .41 ve .63 arasında ve üçüncü faktörde ise .48 ve .71 arasında elde edilmiştir ve tümü $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır. İkinci DFA'nın uyum indeksleri incelendiğinde ise X^2/sd= 5.23 (601.20/115), GFI=95, NFI=92, IFI=93, CFI=93, RMSEA=.05 ve SRMR = .04 olarak iyi uyum sonuçları elde edilmiştir. Tüm bu DFA sonuçlarına göre orijinal ölçekteki (Yorulmaz, 2017) faktör yapısının Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi Davranış Ölçeği'nde de doğrulandığı söylenebilir (Arbuckle, 2016; Bayram, 2010; Byrne, 2010; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Şimşek, 2007; Koyuncu ve Kılıç, 2019; Yaşlıoğlu ve Toplu-Yaşlıoğlu, 2020).

Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi Davranış Ölçeğinin bu çalışma kapsamında hesaplanan genel Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin onaylama faktörü için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .73, model olma ve sözel telkin faktörler için de .76 bulunmuştur.

Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0 ile 1 arasında değişmekte olup .60 ve .95 arasındaki değerler kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Hair Jr., Black, Babin ve Anderson, 2019). Bu çerçevede bu araştırmada kullanılan Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi Davranış Ölçeğinin güvenilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir.

3.3.3. Üretken Özgecilik Ölçeği

Çocukların özgecilik düzeylerini belirlemek için orijinali Büssing, Kerksieck, Günther ve Baumann (2013) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Anlı (2019) tarafından yapılmış olan Üretken Özgecilik Ölçeği kullanılmıştır. Türkçe ölçek amaçlı üretken özgecilik ve beklenmedik üretken özgecilik olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Ölçekte amaçlı üretken özgecilik boyutunda 4, beklenmedik üretken özgecilik boyutunda 5 olmak üzere toplam 9 madde bulunmaktadır. Üretken özgecilik boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .75, beklenmedik üretken özgecilik boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .76, tüm ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur. Ölçekte "Çok sık (3), Sıklıkla (2), Bazen (1), Asla (0)" seçeneklerinden oluşan dört dereceli likert kullanılmaktadır (Anlı, 2019).

Bu çalışmada Üretken Özgecilik Ölçeğinin genel Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .77 bulunmuştur. Faktörlere göre ise Amaçlı Üretken Özgecilik için güvenirlik katsayısı .72 ve Beklenmedik Üretken Özgecilik faktörü için de .68 bulunmuştur. Bu katsayılara göre ölçeğin güvenilir olduğu değerlendirilmektedir (Hair Jr. vd., 2019).

3.3.4. Yardımseverlik ve Dayanışma Ölçekleri

Çalışmada, öğrencilerin yardımseverlik ve dayanışma eğilimlerini ölçmek amacıyla Yiğittir (2009) tarafından geliştirilen "Değer İfadeleri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek sosyal bilgiler dersinde dördüncü sınıf öğrencilerinin doğa sevgisi, temizlik, sağlıklı olmaya önem verme, bilimsellik, yardımseverlik, misafirperverlik (Crobach Alpha = .85); beşinci sınıf öğrencilerinin estetik, tarihsel mirasa duyarlılık, dayanışma, akademik dürüstlük, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık (Crobach Alpha = .82) değerlerine yönelik eğilimlerini ölçmek amcıyla geliştirilmiştir. Bu çalışmada ise sadece yardımseverlik ve dayanışma ölçekleri kullanılmıştır. Hem yardımseverlik ölçeğinde hem de dayanışma ölçeğinde üçer madde bulunmaktadır. Ölçekte "Tamamen katılıyorum (4), Genellikle katılıyorum (3), Az katılıyorum (2) ve Katılmıyorum (1)" seçeneklerinden oluşan dört dereceli

likert kullanılmaktadır (Yiğittir, 2009).

Bu çalışmada, Yardımseverlik Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .62, Dayanışma Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı ise .63 olarak bulunmuş olup güvenilir sınırlar içinde değerlendirilmektedir (Hair Jr. vd., 2019).

3.3.5. Adalet Eğilim Ölçeği

Bu ölçek ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin adil olma eğilimlerini ölçmek amacıyla Sarmusak (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 9 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçekte "her zaman (4), çoğu zaman (3), çok nadir (2) ve hiçbir zaman (1)" seçeneklerinden oluşan dört dereceli likert kullanılmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı değeri .73 olarak bulunmuştur (Sarmusak, 2011). Adalet Eğilim Ölçeği için bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .69 bulunmuştur. Bu değere göre Adalet Eğilim Ölçeğinin kabul edilebilir güvenirlik sınırları içinde olduğu görülmektedir (Hair Jr. vd., 2019).

Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi Davranış Ölçeği ve alt boyutları, Üretken Özgecilik Ölçeği ve alt boyutları, Yardımseverlik Ölçeği, Dayanışma Ölçeği ve Adalet Eğilim Ölçeği için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayıları toplu olarak Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Veri toplama araçlarının Cronbach alfa güvenirlik katsayıları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cronbach Alfa
Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi Davranış Ölçeği Genel	.88
Onaylama	.73
Model Olma	.76
Sözel Telkin	.76
Üretken Özgecilik Ölçeği Genel	.77
Amaçlı Üretken Özgecilik	.72
Beklenmedik Üretken Özgecilik	.68
Yardımseverlik Ölçeği	.62
Dayanışma Ölçeği	.63
Adalet Eğilim Ölçeği	.69

Tablo 4'te de özetlendiği şekilde, bu araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarının güvenilir sınırlar (Hair Jr. vd., 2019) içinde olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada öncelikle Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda onay alınmıştır (EK-2). Daha sonra araştırmanın kapsamında yer alan Edirne ili merkezindeki okullardan veri toplamak amacıyla Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler (EK-3) alınmıştır. Belirlenen örneklem dâhilinde, 2023-2024 yılında eğitim-öğretim yılında faaliyet gösteren okullara gidilerek okul idarisi ve ilgili sınıfların öğretmenlerine araştırmanın amacı ve içeriğine dair gerekli bilgiler verilerek görüşmeler yapılmıştır. Bu süreçte, araştırmaya gönüllü katılım gösteren okullarda öncelikle öğretmenler aracılığıyla ebeveynlere veli onam formu gönderilmiştir. Bir hafta sonra veli onam formu verilen okullara tekrar gidilerek, onaylanan formlar toplanmış, sınıf öğretmenlerinin uygun gördüğü saatlerde ve gizlilik esasına dayalı olarak veriler, öğrencilerden ortalama 25-30 dakika içinde toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenerek değerlendirilmiştir. Ölçeklerden elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçeklerden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin bulgular

Değişken	Çarpıklık ve Basıklık	Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi Davranış Ölçeği				Üretken Özgecilik Ölçeği			Sosyal Bilgiler Değerleri		
		Ölçek Toplamı	Onay.	Model Olma	Sözel Telkin	Ölçek Toplamı	Amaçlı	Beklenmedik	Yardım.	Dayanış.	Adil Olma
Genel	Çarpıklık	-,53	-,69	-,66	-,53	,33	-,06	,59	-1,36	-1,48	-,52
	Basıklık	,42	,50	,70	,09	,12	-,50	-,03	1,88	**2,42**	-,15
Kız	Çarpıklık	-,43	-,54	-,65	-,59	,44	-,05	,66	-1,57	-1,52	-,67
	Basıklık	,15	,00	,77	,25	-,14	-,60	-,17	**2,84**	**2,99**	,18
Erkek	Çarpıklık	-,57	-,70	-,65	-,48	,20000	-,05	,49	-1,21	-1,39	-,40
	Basıklık	,49	,49	,60	-,01	,29	-,44	,03	1,32	1,84	-,29
Devlet	Çarpıklık	-,60	-,74	-,75	-,55	,37	-,05	,64	-1,34	-1,46	-,50
	Basıklık	,64	,66	,94	,11	,10	-,55	,05	1,72	**2,24**	-,10
Özel	Çarpıklık	-,32	-,55	-,38	-,49	,23	-,09	,46	-1,42	-1,50	-,57
	Basıklık	-,37	-,04	-,31	,07	,17	-,39	-,21	**2,27**	**2,65**	-,24
İlkokul	Çarpıklık	-,38	-,53	-,60	-,56	,27	-,12	,56	-1,41	-1,82	-,64
	Basıklık	,10	,08	,68	,09	-,29	-,67	-,19	1,71	**3,66**	,06
Ortaokul	Çarpıklık	-,62	-,79	-,67	-,52	,31	-,07	,58	-1,35	-1,37	-,48
	Basıklık	,62	,79	,59	,11	,34	-,41	,00	1,98	**2,06**	-,21

George ve Mallery (2022) herhangi bir veri setinin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık için sınır değerler olarak ± 2 olarak ifade ederken; West, Finch ve Curran (1995) normal dağılım için çarpıklık ± 2 ve basıklık için de ± 7 değerlerini sınır değer olarak kabul edilebileceğini önermektedir. Bu öneriler doğrultusunda Tablo 5'teki değerler incelendiğinde çarpıklık en yüksek dayanışma ölçeğinde ilkokul öğrencilerinde -1.82; basıklık değeri de yine dayanışma ölçeğinde ve ilkokul öğrencilerinde 3.66 olarak bulunmuştur. Görüldüğü üzere çarpıklık tüm ölçek ve gruplarda ± 2 sınırları içindedir. Basıklık değerleri de West vd. (1995) belirttiği ± 7 sınırları içindedir. Bu değerlendirmeler çerçevesinde verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Byrne, 2010; West vd., 1995).

Veriler belirtilen normal dağılım sınırları içinde olduğundan; ilişki testlerinde Pearson korelasyon (*r*) testi, gruplar arası karşılaştırmalarda da bağımsız gruplar *t*-testi (Cohen *d* etki büyüklüğü endeksi ile birlikte) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2023; Cohen, 1988; Field, 2009). Bağımsız değişkenlerin bağımlı

değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri yol analizi kullanılarak test edilmiş ve sonuçlar X^2/sd ile GFI, NFI, IFI, CFI, SRMR ve RMSEA uyum indeksleri temel alınarak değerlendirilmiştir (Arbuckle, 2016; Bayram, 2010; Byrne, 2010; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Şimşek, 2007; Koyuncu ve Kılıç, 2019; Yaşlıoğlu ve Toplu-Yaşlıoğlu, 2020). Ayrıca, yol analizindeki olası dolaylı etkilerin anlamlılık düzeyleri de hesaplanmıştır (Arbuckle, 2016; Zhao, Lynch Jr., & Chen, 2010).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına yönelik bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı "Ailede algılanan özgecilik eğitimi, öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne (devlet okulu ve özel okul) ve okul kademesine (ilkokul ve ortaokul) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları sırasıyla Tablo 6, 7 ve 8'de verilmiştir.

4.1.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ailelerinde algıladıkları özgecilik eğitimine ilişkin bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimine ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimine ilişkin *t*-testi sonuçları

Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi	**Cinsiyet**	***N***	$\bar{X}$	***SS***	***t***	***sd***	***p***	**Cohen *d***
Onaylama	Kız	688	4.06	.68	5.54	1492	<.001	0.29
	Erkek	806	3.85	.78				
Model Olma	Kız	688	4.05	.61	3.45	1492	.001	0.18
	Erkek	806	3.94	.66				
Sözel Telkin	Kız	688	3.81	.87	2.45	1492	.014	0.13
	Erkek	806	3.69	.90				
Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi Toplam	Kız	688	4.00	.60	4.37	1492	<.001	0.23
	Erkek	806	3.85	.65				

Tablo 6'da görüldüğü gibi ailede algılanan özgecilik eğitiminin onaylama boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 4.06 (*SS* = .68) erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.85 (*SS* = .78) olarak bulunmuştur. Model olma boyutunda ise kız öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 4.05 (*SS* = .61) iken erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.94'tür (*SS* = .66). Sözel telkin boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.81 (*SS* = .87), erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.69 (*SS* = .90) olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin ailede algılanan özgecilik eğitimi toplam puan aritmetik ortalamaları $\bar{X}$ = 4.00 (*SS* = .60), erkek öğrencilerin tüm ölçekten elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları ise $\bar{X}$ = 3.85 (*SS* = .65) bulunmuştur.

Puanlar arasındaki anlamlı farklılıklara bakıldığında ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimi; onaylama boyutunda, t (1492) = 5.54, $p < .001$, d = .29, model olma boyutunda t (1492) = 3.45, $p < .01$, d = .18, sözel telkin boyunda, t (1492) = 2.45, $p < .05$, d = .13, ve toplam puanlarda, t (1492) = 4.37, $p < .001$, d = .23, kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle kız öğrenciler erkeklere göre hem toplam puanlarda hem de tüm boyutlarda anne ve babalarından anlamlı düzeyde daha fazla özgecilik eğitimi algılamaktadırlar.

4.1.2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre ailelerinde algıladıkları özgecilik eğitimine ilişkin bulgular

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimine ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin okul türlerine göre ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimine e ilişkin *t*-testi sonuçları

Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi	Okul Türü	*N*	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*	Cohen *d*
Onaylama	Devlet	1012	3.92	.76	-2.11	1492	.035	-0.12
	Özel	482	4.01	.71				
Model Olma	Devlet	1012	3.96	.66	-2.20	1492	.028	-0.12
	Özel	482	4.04	.60				
Sözel Telkin	Devlet	1012	3.76	.88	1.03	1492	.303	0.06
	Özel	482	3.71	.89				
Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi Toplam	Devlet	1012	3.90	.65	-1.44	1492	.150	-0.08
	Özel	482	3.95	.60				

Tablo 7'de görüldüğü gibi ailede algılanan özgecilik eğitiminin onaylama boyutunda devlet okulda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.92 (*SS* = .76), özel okulda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 4.01 (*SS* = .71) olarak bulunmuştur. Model olma boyutunda, devlet okulda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.96 (*SS* = .66) iken, özel okulda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 4.04'tür (*SS* = .60). Sözel telkin boyutunda ise devletokulda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.76 (*SS* = .88) olarak belirlenirken, özel okulda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması ise $\bar{X}$ = 3.71 (*SS* = .89) bulunmuştur. Toplam puanlara bakıldığında, devlet okulda okuyan öğrencilerin ailede algılanan özgecilik eğitimi toplam puan aritmetik ortalamaları $\bar{X}$ = 3.90 (*SS* = .65), özel okulda okuyan öğrencilerin tüm ölçekten elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları ise $\bar{X}$ = 3.95'tir (*SS* = .60).

Puanlar arasındaki anlamlı farklılıklara bakıldığında ise öğrencilerin okul türüne göre ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimi onaylama boyutunda, t (1492) = -2.11, $p < .05$, d = -0.12, ve model olma boyutunda, t (1492) = -2.20, $p < .05$, d = -0.12, özel okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte sözel telkin boyunda, t (1492) = 1.03, $p > .05$, d = 0.06, ve toplam puanlarda, t (1492) = -1.44, $p > .05$, d = -0.08, okul türüne

göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu bulguya göre özel okullarda öğrenim göre öğrenciler anne ve babalarından devlet okullarda öğrenim gören öğrencilere göre onaylama ve model olma boyutunda daha fazla özgecilik eğitimi algılamaktadırlar.

4.1.3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul kademesine göre ailelerinde algıladıkları özgecilik eğitimine ilişkin bulgular

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul kademesine göre ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimine ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin okul kademesine göre ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimine ilişkin *t*-testi sonuçları

Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi	Okul Kademesi	*N*	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*	Cohen *d*
Onaylama	İlkokul	510	3.92	.78	-1.28	1492	.200	-0.07
	Ortaokul	984	3.97	.72				
Model Olma	İlkokul	510	3.93	.69	-2.40	1492	.017	-0.13
	Ortaokul	984	4.02	.61				
Sözel Telkin	İlkokul	510	3.80	.91	1.72	1492	.085	0.09
	Ortaokul	984	3.72	.87				
Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi Toplam	İlkokul	510	3.90	.68	-1.02	1492	.309	-0.06
	Ortaokul	984	3.93	.61				

Tablo 8'de görüldüğü gibi ailede algılanan özgecilik eğitiminin onaylama boyutunda ilkokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.92 (*SS* = .78) iken, ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.97 (*SS* = .72) olarak bulunmuştur. Model olma boyutunda ilkokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.93 (*SS* = .69) olarak belirlenirken ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik

ortalaması $\bar{X}$ = 4.02 (*SS* = .61) bulunmuştur. Sözel telkin boyutunda ise ilkokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.80 (*SS* = .91), ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.72 (*SS* = .87) olarak bulunmuştur. İlkokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin ailede algılanan özgecilik davranış eğitimi toplam puan aritmetik ortalamaları $\bar{X}$ = 3.90 (*SS* = .68) bulunmuş olup, ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin tüm ölçekten elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları ise $\bar{X}$ = 3.93 (*SS* = .61) bulunmuştur.

Puanlar arasındaki anlamlı farklılıklara bakıldığında ise öğrencilerin okul kademesine göre ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimi model olma boyutunda, *t* (1492) = -2.40, *p* > .05, *d* = -0.13, ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte onaylama boyutunda, *t* (1492) = -1.28, *p* > .05, *d* = -0.07, sözel telkin boyunda, *t* (1492) = 1.72, *p* > .05, *d* = 0.09, ve toplam puanlarda, *t* (1492) = -1.02, *p* > .05, *d* = -0.06, okul kademesine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu bulguya göre ortaokullarda öğrenim göre öğrenciler anne ve babalarından ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere göre model olma boyutunda daha fazla özgecilik eğitimi algılamaktadırlar.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı "Öğrencilerin özgecilik düzeyleri, cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne (devlet okulu ve özel okul) ve okul kademesine (ilkokul ve ortaokul) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları sırasıyla Tablo 9, 10 ve 11'de verilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre özgecilik düzeylerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre özgecilik düzeylerine ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre özgecilik düzeylerine ilişkin *t*-testi sonuçları

Üretken Özgecilik	Cinsiyet	*N*	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*	Cohen *d*
Amaçlı Üretken Özgecilik	Kız	688	1.80	.67	3.70	1492	<.001	0.19
	Erkek	806	1.67	.69				
Beklenmedik Üretken Özgecilik	Kız	688	1.19	.69	2.08	1492	.038	0.11
	Erkek	806	1.12	.64				
Üretken Özgecilik Ölçeği Toplam	Kız	688	1.46	.59	3.26	1492	.001	0.17
	Erkek	806	1.37	.57				

Tablo 9'da görüldüğü gibi özgecilik düzeylerinin amaçlı üretken özgecilik boyutundaki kız öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 1.80 (*SS* = .67) iken, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 1.67 (*SS* = .69) olarak bulunmuştur. Beklenmedik üretken özgecilik boyutundaki ise kız öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 1.19 (*SS* = .69), erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 1.12 (*SS* = .64) olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin üretken özgecilik toplam puan aritmetik ortalamaları $\bar{X}$ = 1.46 (*SS* = .59) iken, erkek öğrencilerin tüm ölçekten elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları da $\bar{X}$ = 1.37 (*SS* = .57) bulunmuştur.

Puanlar arasındaki anlamlı farklılıklara bakıldığında ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre özgecilik düzeyleri amaçlı üretken özgecilik boyutunda, t (1492) = 3.70, $p < .001$, d = .19, beklenmedik üretken özgecilik boyutunda, t (1492) = 2.08, $p < .05$, d = .11, ve toplam özgecilik puanlarında, t (1492) = 3.26, $p < .01$, d = .17, kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle kız öğrenciler erkeklere göre hem toplam puanlarda hem de tüm boyutlarda anlamlı düzeyde daha yüksek özgecilik düzeyine sahiptirler.

4.2.2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre özgecilik düzeylerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre özgecilik düzeylerine ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin okul türlerine göre özgecilik düzeylerine ilişkin *t*-testi sonuçları

Üretken Özgecilik	Okul Türü	*N*	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*	Cohen *d*
Amaçlı Üretken Özgecilik	Devlet	1012	1.75	.69	1.31	1492	.190	0.07
	Özel	482	1.70	.68				
Beklenmedik Üretken Özgecilik	Devlet	1012	1.15	.67	-.04	1492	.969	0.00
	Özel	482	1.16	.65				
Üretken Özgecilik Ölçeği Toplam	Devlet	1012	1.42	.58	.66	1492	.507	0.04
	Özel	482	1.40	.58				

Tablo 10'da görüldüğü gibi özgecilik düzeylerinin amaçlı üretken özgecilik boyutunda devlet okulda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 1.75 (*SS* = .69) iken, özel okulda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 1.70 (*SS* = .68) olarak bulunmuştur. Beklenmedik üretken özgecilik boyutunda ise devlet okulda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 1.15 (*SS* = .67), özel okulda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 1.16 (*SS* = .65) olarak bulunmuştur. Devlet okulda okuyan öğrencilerin üretken özgecilik toplam puan aritmetik ortalamaları $\bar{X}$ = 1.42 (*SS* = .58) bulunmuş olup, özel okulda okuyan öğrencilerin tüm ölçekten elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları da $\bar{X}$ = 1.40'tır (*SS* = .58).

Puanlar arasındaki anlamlı farklılıklara bakıldığında ise öğrencilerin okul türüne göre özgecilik düzeyleri amaçlı üretken özgecilik boyutunda, *t* (1492) = 1.31, *p* > .05, *d* = .07, beklenmedik üretken özgecilik boyutunda, *t* (1492) = -.04, *p*

> .05, *d* = .00, ve toplam özgecilik puanlarında, *t* (1492) = .66, *p* > .05, *d* = .04, anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul kademesine göre özgecilik düzeylerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul kademesine göre özgecilik düzeylerine ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin okul kademesine göre özgecilik düzeylerine ilişkin *t*-testi sonuçları

Üretken Özgecilik	Okul Kademesi	*N*	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*	Cohen *d*
Amaçlı Üretken Özgecilik	İlkokul	510	1.82	.74	3.72	1492	<.001	0.20
	Ortaokul	984	1.68	.65				
Beklenmedik Üretken Özgecilik	İlkokul	510	1.18	.72	1.13	1492	.258	0.06
	Ortaokul	984	1.14	.63				
Üretken Özgecilik Ölçeği Toplam	İlkokul	510	1.47	.65	2.67	1492	.008	0.15
	Ortaokul	984	1.38	.54				

Tablo 11'de görüldüğü gibi özgecilik düzeylerinin amaçlı üretken özgecilik boyutunda ilkokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 1.82 (*SS* = .74), ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması da $\bar{X}$ = 1.68 (*SS* = .65) olarak bulunmuştur. Beklenmedik üretken özgecilik boyutunda ilkokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 1.18 (*SS* = .72) iken, ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 1.14 (*SS* = .63) olarak bulunmuştur. İlkokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin üretken özgecilik toplam puan aritmetik ortalamaları $\bar{X}$ = 1.47 (*SS* = .65) bulunmuş olup, ortaokul kademesinde öğrenim

gören öğrencilerin tüm ölçekten elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları ise $\bar{X}$ = 1.38'dir (*SS* = .54).

Puanlar arasındaki anlamlı farklılıklara bakıldığında ise öğrencilerin okul kademelerine göre özgecilik düzeyleri, amaçlı üretken özgecilik boyutunda, *t* (1492) = 3.72, *p* < .001, *d* = .20 ve toplam özgecilik puanlarında, *t* (1492) = 2.67, *p* < .01, *d* = .15, ilkokul öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin beklenmedik üretken özgecilik boyutunda okul kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, *t* (1492) = 1.13, *p* > .05, *d* = .06.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı "Öğrencilerin sosyal bilgiler değerlerine (yardımseverlik, dayanışma ve adalet) sahip olma düzeyleri, cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne (devlet okulu ve özel okul) ve okul kademesine (ilkokul ve ortaokul) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları sırasıyla Tablo 12, 13 ve 14'de verilmiştir.

4.3.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler değerlerine sahip olma düzeylerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler dersindeki yardımseverlik, dayanışma ve adil olma değerlerine sahip olma düzeylerine ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler değerlerine sahip olma düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

Sosyal Bilgiler Değerleri	Cinsiyet	*N*	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*	Cohen *d*
Yardımseverlik	Kız	688	3.54	.52	4.91	1492	<.001	0.26
	Erkek	806	3.40	.59				
Dayanışma	Kız	688	3.50	.53	3.63	1492	<.001	0.19
	Erkek	806	3.39	.64				
Adil Olma Eğilimi	Kız	688	3.26	.51	6.14	1492	<.001	0.32
	Erkek	806	3.09	.54				

Tablo 12'de görüldüğü gibi kız öğrencilerin yardımseverlik değeri aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.54 (*SS* = .52) iken, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.40 (*SS* = .59) olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin dayanışma değeri aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.50 (*SS* = .53) bulunmuş olup, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması da $\bar{X}$ = 3.39'dur (*SS* = .64). Kız öğrencilerin adil olma eğilimi aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.26 (*SS* = .51) ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.09 (*SS* = .54) olarak bulunmuştur.

Puanlar arasındaki anlamlı farklılıklara bakıldığında ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre yardımseverlik, t (1492) = 4.91, p < 001, d = .26, dayanışma, t (1492) = 3.63, p < .001, d = .19, ve adil olma eğilimi, t (1492) = 6.14, p < .001, d = .32, düzeylerinde kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Diğer bir deyişle kız öğrencilerin erkeklere göre yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimleri anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.3.2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre sosyal bilgiler değerlerine sahip olma düzeylerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre sosyal bilgiler dersindeki yardımseverlik, dayanışma ve adil olma değerlerine sahip olma düzeylerine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları sırasıyla Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin okul türlerine göre sosyal bilgiler değerlerine sahip olma düzeylerine ilişkin *t*-testi sonuçları

Sosyal Bilgiler Değerleri	**Okul Türü**	*N*	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*	Cohen *d*
Yardımseverlik	Devlet	1012	3.45	.57	-.99	1492	.323	-0.05
	Özel	482	3.49	.55				
Dayanışma	Devlet	1012	3.43	.61	-1.74	1492	.082	-0.10
	Özel	482	3.48	.54				
Adil Olma Eğilimi	Devlet	1012	3.18	.53	.79	1492	.431	0.04
	Özel	482	3.16	.52				

Tablo 13'te görüldüğü gibi devlet okulda okuyan öğrencilerin yardımseverlik değeri aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.45 (*SS* = .57) bulunmuş olup, özel okulda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması da $\bar{X}$ = 3.49 (*SS* = .55) bulunmuştur. Devlet okulda okuyan öğrencilerin dayanışma değeri aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.43 (*SS* = .61), özel okulda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması ise $\bar{X}$ = 3.48 (*SS* = .54) olarak bulunmuştur. Devlet okulda okuyan öğrencilerin adil olma eğilimi aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.18 (*SS* = .53) iken, özel okulda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.16 (*SS* = .52) bulunmuştur.

Puanlar arasındaki anlamlı farklılıklara bakıldığında ise öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre yardımseverlik, *t* (1492) = -.99, *p* > .05, *d* = -.05, dayanışma, *t* (1492) = -1.74, *p* > .05, *d* = -.10, ve adil olma eğilimi, *t* (1492) = .79, *p* > .05, *d* = .04, düzeylerinde anlamlı farklılıklar yoktur.

4.3.3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul kademesine göre sosyal bilgiler değerlerine sahip olma düzeylerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul kademesine göre sosyal bilgiler dersindeki yardımseverlik, dayanışma ve adil olma değerlerine sahip olma düzeylerine ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul kademesine göre sosyal bilgiler değerlerine sahip olma düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

Sosyal Bilgiler Değerleri	Okul Kademesi	*N*	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*	Cohen *d*
Yardımseverlik	İlkokul	510	3.53	.55	3.11	1492	.002	0.17
	Ortaokul	984	3.43	.57				
Dayanışma	İlkokul	510	3.55	.60	4.97	1492	<.001	0.27
	Ortaokul	984	3.39	.58				
Adil Olma Eğilimi	İlkokul	510	3.25	.55	3.89	1492	<.001	0.21
	Ortaokul	984	3.13	.52				

Tablo 14'te görüldüğü gibi ilkokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin yardımseverlik değeri aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.53 (*SS* = .55) bulunmuş olup, ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması ise $\bar{X}$ = 3.43'tür (*SS* = .57). İlkokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin dayanışma değeri aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 3.55 (*SS* = .60) iken, ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması da $\bar{X}$ = 3.39 (*SS* = .58) olarak bulunmuştur. İlkokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin adil olma eğilimi aritmetik ortalamaları $\bar{X}$ = 3.25 (*SS* = .55) ile ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamaları $\bar{X}$ = 3.13 (*SS* = .52) bulunmuştur.

Puanlar arasındaki anlamlı farklılıklara bakıldığında ise öğrencilerin okul kademelerine göre yardımseverlik, t (1492) = 3.11, $p < 01$, d = .17, dayanışma, t (1492) = 4.97, $p < .001$, d = .27 ve adil olma eğilimleri, t (1492) = 3.89, $p < .001$, d = .21, ilkokul öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle ilkokul öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimleri anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı "Öğrencilerin yaşları ile ailelerinde algıladıkları özgecilik eğitimi, özgecilik ve sosyal bilgiler dersi değerlerine (yardımseverlik, dayanışma ve adalet) sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda yapılan Parson korelasyon analizi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Yaş ile ailede algılanan özgecilik eğitimi, özgecilik, yardımseverlik, dayanışma ve adil olma arasında Pearson korelasyon analizi sonuçları

Ölçme Araçları	Yaş
1. Ailede Algılanan Özgecilik Davranış Eğitimi	.01
2. *Onaylama*	.03
3. *Model Olma*	.05*
4. *Sözel Telkin*	-.08**
5. Üretken Özgecilik	-.07**
6. *Amaçlı Üretken Özgecilik*	-.11**
7. *Beklenmedik Üretken Özgecilik*	-.03
8. Yardımseverlik	-.08**
9. Dayanışma	-.10**
10. Adil Olma Eğilimi	-.15**

*. $p < .05$. **. $p < .01$.

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğrencilerin yaşları ile ailede algılanan özgecilik eğitimin model olma boyutu ile yaş arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon ($r = .05$, $p < .05$) ancak sözel telkin ile yaş arasında negatif yönde anlamlı korelasyon ($r = -.08$, $p < .01$) bulunmuştur. Yaş ile üretken özgecilik toplam puan ($r = -.07$, $p < .01$) ve amaçlı üretken özgecilik arasında ($r = -.11$, $p < .01$) negatif yönde anlamlı korelasyon bulunmuştur. Aynı zamanda yaş ile yardımseverlik ($r = -.08$, $p < .01$), dayanışma ($r = -.10$, $p < .01$) ve adil olma eğilimi ($r = -.15$, $p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.

4.5. Beşinci, Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı "Ailede algılanan özgecilik eğitimi çocukların özgecilik düzeylerini etkilemekte midir?", altıncı alt amacı "Ailede algılanan özgecilik eğitimi çocukların yardımseverlik, dayanışma ve adalet değerlerine sahip olma düzeylerini etkilemekte midir?", yedinci alt amacı "Çocukların özgecilik düzeyi, yardımseverlik, dayanışma ve adalet değerlerine sahip olma düzeylerini etkilemekte midir?" ve sekizinci alt amacı "Çocukların

özgecilik düzeyi, ailede algılanan özgecilik eğitimi ile yardımseverlik, dayanışma ve adil olma değerleri arasında aracılık yapmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt amaçlar doğrultusunda yapılan Pearson korelasyon analizi ve yol analizi sonuçları sırasıyla Tablo 16, 17, 18'de ve Şekil 1'de verilmiştir.

4.5.1. Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi, Özgecilik ve Sosyal Bilgiler Değerleri Arasında Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 16'da ailede algılanan özgecilik eğitimi toplam puanları ve boyutları (onaylama, model olma sözel telkin), üretken özgecilik toplam puanları ve boyutları (amaçlı üretken özgecilik ve beklenmedik üretken özgecilik), yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimi arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. Ailede algılanan özgecilik davranış eğitimi, üretken özgecilik, yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilim arasında Pearson korelasyon analizi sonuçları

Ölçekler	$\bar{X}$	SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Ailede Algılanan Özgecilik Davranış Eğitimi	3.92	.63	1									
2. *Onaylama*	3.95	.74	.85**	1								
3. *Model Olma*	3.99	.64	.92**	.68**	1							
4. *Sözel Telkin*	3.75	.89	.82**	.54**	.63**	1						
5. Üretken Özgecilik	1.41	.58	.43**	.37**	.37**	.37**	1					
6. *Amaçlı Üretken Özgecilik*	1.73	.69	.47**	.42**	.42**	.40**	.83**	1				
7. *Beklenmedik Üretken Özgecilik*	1.16	.66	.28**	.23**	.24**	.26**	.89**	.48**	1			
8. Yardımseverlik	3.46	.56	.40**	.37**	.35**	.31**	.29**	.34**	.18**	1		
9. Dayanışma	3.44	.59	.27**	.24**	.23**	.23**	.16**	.21**	.09**	.44**	1	
10. Adil Olma Eğilimi	3.17	.53	.31**	.29**	.28**	.26**	.29**	.31**	.19**	.32**	.31**	1

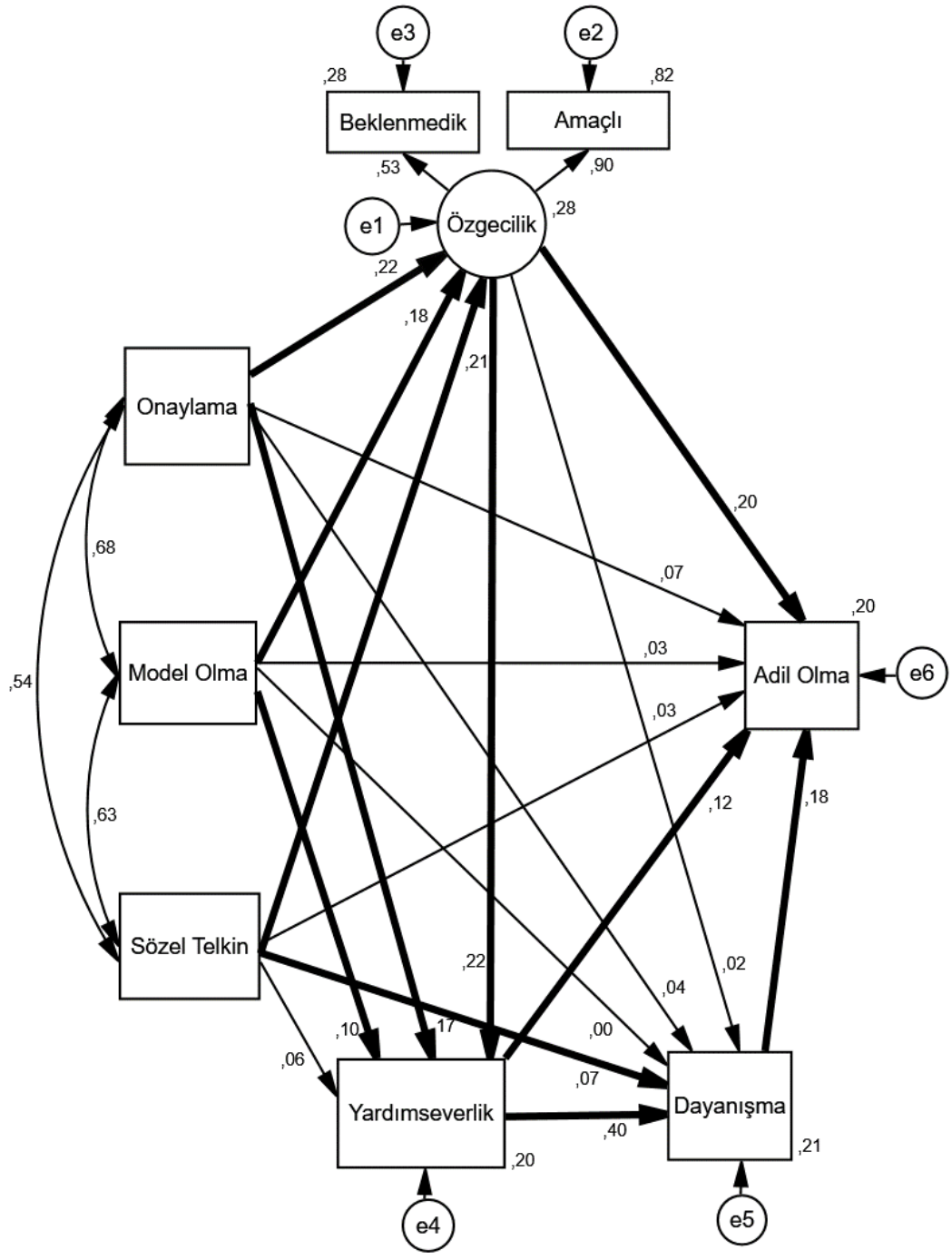
**. $p < .01$.

Tablo 16'da görüldüğü gibi ailede algılanan özgecilik eğitimi ölçeğinden alınan puanlar ve onaylama, model olma, sözel telkin boyutları ile özgecilik (r = .47, p < .01, r = .37, p < .01, r = .37, p < .01, r = .37, p < .01, sırasıyla), yardımseverlik (r = .40, p < .01, r = .37, p < .01, r = .35, p < .01, r = .31, p < .01, sırasıyla), dayanışma (r = .27, p < .01, r = .24, p < .01, r = .23, p < .01, r = .23, p < .01, sırasıyla) ve adil olma (r = .31, p < .01, r = .29, p < .01, r = .28, p < .01, r = .26, p < .01, sırasıyla) arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca, üretken özgecilik ile yardımseverlik (r = .29, p < .01), dayanışma (r = .16, p < .01) ve adil olma (r = .29, p < .01) arasında da pozitif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.

4.5.2. Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi, Özgecilik ve Sosyal Bilgiler Değerleri Arasında Yordayıcı İlişkiler İçin Yapılan Yol Analizi Sonuçları

Araştırmada test edilen model Şekil 1'de görülmektedir. Görüldüğü üzere model (1) ailede algılanan özgecilik eğitimi boyutlarının (onaylama, model olma sözel telkin); öğrencilerin özgecilik, yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimlerini doğrudan ve özgecilik üzerinden yordayıp yordamadığını ve (2) özgeciliğin; öğrencilerin yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimlerini yordayıp yordamadığını test etmektedir. Test edilen model Şekil 1'de ve sonuçlar da Tablo 17 ve Tablo 18'de verilmiştir.

Şekil 1'de gösterilen model test edildiğinde X^2/sd = 1.46 (7.32/5), GFI=.999, NFI= .998, IFI= .999, CFI= .999, RMSEA= .018 ve SRMR=.008 değerleri bulunmuştur. Bu sonuçlara göre test edilen model mükemmel uyum göstermektedir (Arbuckle, 2016; Bayram, 2010; Byrne, 2010; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Şimşek, 2007; Koyuncu ve Kılıç, 2019; Yaşlıoğlu ve Toplu-Yaşlıoğlu, 2020).



Şekil 1. Değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren model

Tablo 17. Ailede algılanan özgecilik eğitimi, özgecilik, yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimi arasında yol analizi sonuçları

Bağımsız Değişken		**Bağımlı Değişken**	***B***	***S.H.***	**β**	***p***
Onaylama	→	Özgecilik	.106	.018	.22	**< .001**
Model Olma	→	Özgecilik	.097	.022	.18	**< .001**
Sözel Telkin	→	Özgecilik	.084	.014	.21	**< .001**
Onaylama	→	Yardımseverlik	.131	.025	.17	**< .001**
Model Olma	→	Yardımseverlik	.085	.031	.10	**.007**
Sözel Telkin	→	Yardımseverlik	.038	.020	.06	.058
Özgecilik	→	Yardımseverlik	.358	.053	.22	**< .001**
Onaylama	→	Dayanışma	.035	.026	.04	.177
Model Olma	→	Dayanışma	.004	.032	.00	.900
Sözel Telkin	→	Dayanışma	.045	.021	.07	**.029**
Özgecilik	→	Dayanışma	.036	.053	.02	.497
Yardımseverlik	→	Dayanışma	.416	.027	.40	**< .001**
Onaylama	→	Adil Olma Eğilimi	.046	.024	.07	.052
Model Olma	→	Adil Olma Eğilimi	.028	.029	.03	.340
Sözel Telkin	→	Adil Olma Eğilimi	.021	.019	.03	.270
Özgecilik	→	Adil Olma Eğilimi	.302	.050	.20	**< .001**
Yardımseverlik	→	Adil Olma Eğilimi	.111	.027	,12	**< .001**
Dayanışma	→	Adil Olma Eğilimi	.159	.023	.18	**< .001**

Şekil 1'de anlamlı etkiler koyu renkli çizgi ile gösterilmiştir. Şekil 1 ve Tablo 17 incelendiğinde görülmektedir ki Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi Davranış Ölçeğinin tüm boyutları çocukların özgecilik düzeylerinde doğrudan anlamlı etkiye sahiptir. En yüksek etkiye onaylama (β = .22, $p < .001$) sahipken bunu sırasıyla sözel telkin (β = .21, $p < .001$) ve model olma (β = .18, $p < .001$) takip etmektedir. Bu üç değişken çocuklardaki özgeciliğin %28'ini açıklamaktadır.

Ailede algılanan özgecilik eğitiminin yardımseverlik üzerindeki etkileri incelendiğinde; sözel telkinin yardımseverlik üzerindeki etkisi anlamlı değildir (β = .06, $p > .05$). Bununla birlikte onaylama (β = .17, $p < .001$) ve model olma (β = .10, $p < .01$) yardımseverlik üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. Ayrıca, çocukların özgecilik değeri onların yardımseverlik düzeylerinde anlamlı etkiye sahip olduğu

bulunmuştur (β = .17, p < .001). Onaylama, model olma, sözel telkin ve özgecilik birlikte çocuklardaki yardımseverlik değerindeki varyansın %20'sini açıklamaktadır.

Ailede algılanan özgecilik eğitiminin dayanışma üzerindeki etkileri incelendiğinde; onaylama (β = .04, p > .05) ve model olma (β = .00, p > .05) dayanışma üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değilken; sözel telkinin dayanışma değerinde anlamlı bir etkiye sahiptir (β = .07, p < .05). Ayrıca, çocukların özgecilik değeri dayanışma değeri üzerinde anlamlı etkiye sahip değilken (β = .02, p > .05), yardımseverlik değerinin dayanışma üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir (β = .40, p < .001). Onaylama, model olma, sözel telkin, özgecilik ve yardımseverlik birlikte çocuklardaki dayanışma değerindeki varyansın %21'ini açıklamaktadır.

Ailede algılanan özgecilik eğitiminin adil olma üzerindeki etkileri incelendiğinde; onaylama (β = .07, p > .05), model olma (β = .03, p > .05), sözel telkinin (β = .03, p > .05) adil olma üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte özgecilik (β = .20, p < .001), yardımseverlik (β = .12, p < .001) ve dayanışma (β = .18, p < .001) adil olma eğilimlerinde doğrudan anlamlı etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Onaylama, model olma, sözel telkin, özgecilik, yardımseverlik ve dayanışma birlikte adil olma eğilimlerindeki varyansın %20'sini açıklamaktadır.

Tablo 18. Yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimi üzerindeki dolaylı etkiler

Bağımsız Değişken		**Aracı Değişken**		**Bağımlı Değişken**	***B***	**Alt**	**Üst**	***p***
Onaylama	→	**Özgecilik**	→	Adil Olma Eğilimi	.032	.019	.051	**.001**
Model Olma	→	**Özgecilik**	→	Adil Olma Eğilimi	.029	.015	.051	**.001**
Sözel Telkin	→	**Özgecilik**	→	Adil Olma Eğilimi	.025	.014	.041	**.001**
Onaylama	→	**Özgecilik**	→	Yardımseverlik	.038	.023	.058	**.001**
Model Olma	→	**Özgecilik**	→	Yardımseverlik	.035	.019	.060	**.001**
Sözel Telkin	→	**Özgecilik**	→	Yardımseverlik	.030	.018	.048	**.001**
Onaylama	→	**Özgecilik**	→	Dayanışma	.004	-.008	.015	.472
Model Olma	→	**Özgecilik**	→	Dayanışma	.003	-.007	.015	.432
Sözel Telkin	→	**Özgecilik**	→	Dayanışma	.003	-.006	.013	.480
Onaylama	→	**Yardımseverlik**	→	Dayanışma	.055	.033	.081	**.001**
Model Olma	→	**Yardımseverlik**	→	Dayanışma	.035	.010	.066	**.007**
Sözel Telkin	→	**Yardımseverlik**	→	Dayanışma	.016	-.002	.032	.081
Onaylama	→	**Yardımseverlik**	→	Adil Olma Eğilimi	.015	.007	.027	**< .001**
Model Olma	→	**Yardımseverlik**	→	Adil Olma Eğilimi	.009	.002	.021	**.005**
Sözel Telkin	→	**Yardımseverlik**	→	Adil Olma Eğilimi	.004	.000	.010	**.049**
Onaylama	→	**Dayanışma**	→	Adil Olma Eğilimi	.006	-.004	.018	.214
Model Olma	→	**Dayanışma**	→	Adil Olma Eğilimi	.001	-.011	.013	.905
Sözel Telkin	→	**Dayanışma**	→	Adil Olma Eğilimi	.007	.001	.016	**.032**
Özgecilik	→	**Yardımseverlik**	→	Adil Olma Eğilimi	.040	.020	.072	**< .001**
Özgecilik	→	**Dayanışma**	→	Adil Olma Eğilimi	.006	-.013	.022	.482
Yardımseverlik	→	**Dayanışma**	→	Adil Olma Eğilimi	.066	.043	.093	**.001**
Özgecilik	→	**Yardımseverlik**	→	Dayanışma	.149	.101	.212	**.001**

Tablo 18, değişkenler arasındaki dolaylı etkileri göstermektedir. Tablo 18'de görüldüğü gibi özgecilik, ailede algılanan özgecilik eğitimi (onaylama, model olma ve sözel telkin) ile adil olma eğilimi (tüm boyutlarda $p < .01$) ve yardımseverlik (tüm boyutlarda $p < .01$) arasında anlamlı düzeyde aracılık etmektedir.

Yardımseverlik, ailede algılanan özgecilik eğitimi boyutlarından onaylama ($p < .01$) ve model olma ($p < .01$) ile dayanışma arasında; özgecilik ve

adil olma eğilimi arasında ($p < .01$) ve özgecilik ile dayanışma arasında ($p < .01$) anlamlı düzeyde aracılık etmektedir.

Ayrıca, yardımseverlik, ailede algılanan özgecilik eğitimi boyutlarından onaylama ($p < .001$), model olma ($p < .01$) ve sözel olma ($p < .05$) ile adil olma eğilimi arasında anlamlı düzeyde aracılık etmektedir.

Dayanışma, sözel telkin ile adil olma eğilimi arasında ($p < .05$) ve yardımseverlik ile adil olma eğilimi arasında ($p < .01$) anlamlı düzeyde aracılık etmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara, sonuçların doğrultusunda tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. SONUÇ

5.1.1. Cinsiyete Göre Elde Edilen Sonuçlar

1. Öğrencilerin ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimi onaylama, model olma, sözel telkin boyutlarında ve toplam puanlarda kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

2. Öğrencilerin özgecilik düzeyleri amaçlı üretken özgecilik boyutunda, beklenmedik üretken özgecilik boyutunda ve toplam özgecilik puanlarında, kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

3. Öğrencilerin yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimi düzeylerinde kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır.

5.1.2. Okul Türüne Göre Elde Edilen Sonuçlar

1. Öğrencilerin ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimi onaylama boyutunda ve model olma boyutunda, özel okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte sözel telkin boyunda ve toplam puanlarda okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

2. Öğrencilerin özgecilik düzeyleri amaçlı üretken özgecilik boyutunda, beklenmedik üretken özgecilik boyutunda ve toplam özgecilik puanlarında okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3. Öğrencilerin yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimi düzeylerinde okul türüne göre anlamlı farklılıklar yoktur.

5.1.3. Okul Kademesine Göre Elde Edilen Sonuçlar

1. Öğrencilerin ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitimi model olma boyutunda, ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte onaylama boyutunda, sözel telkin boyunda ve toplam puanlarda, okul kademesine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır

2. Öğrencilerin özgecilik düzeyleri, amaçlı üretken özgecilik boyutunda ve toplam özgecilik puanlarında ilkokul öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin beklenmedik üretken özgecilik boyutu puanlarında okul kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3. Öğrencilerin yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimleri ilkokul öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

5.1.4. Yaş Değişkenine Göre Korelasyon Analizden Elde Edilen Sonuçlar

1. Öğrencilerin ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitiminin model olma boyutu puanları ile yaşları arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon bulunmaktadır; ancak sözel telkin ile yaş arasında ise negatif yönde anlamlı korelasyon vardır.

2. Öğrencilerin üretken özgecilik toplam ve amaçlı üretken özgecilik puanları ile yaşları arasında negatif yönde anlamlı korelasyon bulunmaktadır. Ancak, öğrencilerin beklenmedik üretken özgecilik puanları ile yaşları arasında anlamlı korelasyon bulunmamaktadır.

3. Yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimi ile öğrencilerin yaşları arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmaktadır.

5.1.5. Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi, Özgecilik, Yardımseverlik ve Sosyal Bilgiler Değerleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

1. Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi Davranış Ölçeğinden alınan toplam puanlar ve onaylama, model olma, sözel telkin boyutları ile özgecilik, yardımseverlik, dayanışma ve adil olma arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmaktadır.

2. Özgecilik ile yardımseverlik, dayanışma ve adil olma arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmaktadır.

3. Sosyal bilgiler değerleri arasında (yardımseverlik, dayanışma ve adil olma) pozitif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmaktadır.

5.1.6. Ailede Algılanan Özgecilik Eğitimi, Özgecilik ve Sosyal Bilgiler Değerleri Arasında Yordayıcı İlişkiler Bakımından Sonuçlar

1. Ailede algılanan özgecilik eğitiminin tüm boyutları (onaylama, model olma ve sözel telkin) çocukların özgecilik düzeyleri üzerinde doğrudan anlamlı etkiye sahiptir. En yüksek etkiye onaylama sahipken bunu sırasıyla sözel telkin ve model olma takip etmektedir.

2. Sözel telkinin yardımseverlik üzerindeki etkisi anlamlı değildir.

3. Onaylama ve model olma, yardımseverlik üzerinde anlamlı etkiye sahiptir.

4. Öğrencilerin özgecilik değeri onların yardımseverlik düzeylerinde anlamlı etkiye sahiptir.

5. Onaylama ve model olma dayanışma üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

6. Sözel telkin dayanışma değeri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

7. Öğrencilerin özgecilik değeri dayanışma değeri üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir.

8. Yardımseverlik değeri dayanışma üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

9. Onaylama, model ve sözel telkin, adil olma üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip değildir.

10. Özgecilik, yardımseverlik ve dayanışma, öğrencilerin adil olma eğilimlerinde doğrudan anlamlı etkiye sahiptir.

11. Özgecilik, ailede algılanan özgecilik eğitimi (onaylama, model olma ve sözel telkin) ile adil olma eğilimi ve yardımseverlik arasında anlamlı düzeyde aracılık etmektedir.

12. Yardımseverlik, ailede algılanan özgecilik eğitimi boyutlarından onaylama ve model olma ile dayanışma arasında anlamlı düzeyde aracılık etmektedir.

13. Yardımseverlik, özgecilik ve adil olma eğilimi arasında ve özgecilik ile dayanışma arasında anlamlı düzeyde aracılık etmektedir.

14. Yardımseverlik, ailede algılanan özgecilik davranış eğitimi boyutlarından onaylama, model olma ve sözel olma ile adil olma arasında anlamlı düzeyde aracılık etmektedir.

15. Dayanışma, sözel telkin ile adil olma eğilimi arasında anlamlı düzeyde aracılık etmektedir.

16. Dayanışma, yardımseverlik ile adil olma eğilimi arasında anlamlı düzeyde aracılık etmektedir.

5.2. TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin ailelerinden algıladıkları özgecilik (diğerkamlık) eğitiminin tüm boyutlarda (onaylama, model olma ve sözel telkin) ve toplam puanlarda cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre hem toplam puanlarda hem de tüm boyutlarda anne ve babalarından anlamlı düzeyde daha fazla özgecilik eğitimi algılamaktadırlar.

Gordon (2017), ebeveynlerin çocuklarına değerleri öğretirken sadece doğrudan öğretici bir rol üstlenmekle kalmayıp aynı zamanda kendi davranışları ve sözleriyle de çocuklarına farkında olmadan değer aktardıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, aile içinde aktarılan değerlerde ebeveynlerin kız çocuklarına daha fazla yardımseverlik ve fedakârlık gibi değerlere yönelik teşvikte bulunmaları, kız öğrencilerin özgecilik eğitimi algılarının daha yüksek olmasını açıklayabilir. Benzer şekilde, Tatlı ve Güngör Aytar (2017), toplumda kız çocuklarının daha empati sahibi ve fedakâr olmalarının beklendiğini, bu beklentinin ebeveynlerin kız çocuklarıyla olan etkileşimlerini şekillendirdiğini ifade ederek bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu durum, literatürde benzer sonuçlara ulaşan diğer araştırmalarla da uyum göstermektedir (Apak, Yılkan ve Erdem, 2017; Eisenberg ve Mussen, 1989; Öztürker, 2014; Uzmen ve Mağden, 2002).

Apak, Yılkan ve Erdem'in (2017) çalışmasında, kadınların erkeklere göre daha yüksek özgecilik düzeyine sahip olduğu belirlenmiş ve bunun, kadınların toplumda şefkat, paylaşım ve diğer bireylere öncelik verme gibi değerlerle ilişkilendirilen toplumsal rolleriyle bağlantılı olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Uzmen ve Mağden (2002), toplumun kız çocuklarını yardımsever ve ilgili bireyler olarak yetiştirme beklentisi nedeniyle ebeveynlerin, kız çocuklarının prososyal davranışlarını daha fazla desteklediğini ortaya koymuştur. Eisenberg ve Mussen (1989) ise kız çocuklarının daha sık olumlu sosyal davranışlar sergilediğini ve bu tür davranışların birçok kültürde teşvik edilip onaylandığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda Öztürker (2014), birçok kültürde olduğu gibi Türkiye'de de kız

çocuklarına yönelik çocuk yetiştirme tekniklerinin, onların daha fazla olumlu sosyal davranışlar sergilemesini, sağladığını vurgulamaktadır.

Toplumsal cinsiyet rollerinin, bireylerin değer algılarındaki belirleyici rollerinin olabileceği de bu araştırmadan elde edilen bulgular dolaylı yoldan destekleyebilir. Toplumsal cinsiyet rolleri üzerine yapılan çalışmalar, toplumun kadın ve erkeklerden beklediği davranışların bireylerin değer algılarını şekillendirdiğini açıkça ortaya koymaktadır (Eagly, Karau ve Makhijani, 1995). Bu doğrultuda, Çınar Altıntaş (2016) çalışmasında, özgecilik boyutunun kadınsı özelliklerle güçlü bir ilişkisinin olduğu, fakat erkeksi özelliklerle anlamlı bir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, İşmen ve Yıldız (2005) da araştırmasında kadınların özgecilik puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda bu çalışmada, kız öğrencilerin ailelerinden algıladıkları özgecilik eğitiminin erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasının, toplumun kadınlara yönelik bu tür sosyal değerlere teşvik eden cinsiyet rolleri ile bağlantılı olduğu düşünülebilir.

Okul türüne göre ise öğrencilerin ebeveynlerinde algıladıkları özgecilik eğitimi onaylama boyutunda ve model olma boyutunda özel okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte sözel telkin boyutunda ve toplam puanlarda okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu bulguya göre özel okullarda öğrenim gören öğrenciler anne ve babalarından devlet okullarda öğrenim gören öğrencilere göre onaylama ve model olma boyutunda daha fazla özgecilik eğitimi algılamaktadır.

Bu bulgu doğrultusunda, özel okullardaki ebeveynlerin özgecilik eğitimi kapsamında, çocuklarıyla olan iletişimde daha etkin bir rol üstlendiklerini ve özgecilik eğitiminde çocuklarına örnek teşkil eden davranışlar sergileyerek onların özgecilik algılarını güçlendirme konusunda etkili olabileceği düşünülebilir (Kalyoncuoğlu, 2018). Gözüm'ün (2022) çalışmasında da belirtildiği gibi, özel okullardaki okul-aile iş birliğinin daha etkin olması, ebeveynlerin çocuklarının sosyal gelişimlerine daha fazla katkıda bulunmalarına ve değerler eğitimine önem vermelerine olanak tanımaktadır. Benzer şekilde, Balcı ve Yelken (2013) tarafından

yapılan araştırma, özel okullarda düzenlenen veli toplantıları ve rehberlik görüşmeleri gibi etkinliklerin, okul-aile iş birliğini güçlendirdiğini ve bu bağlamda değer eğitimini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin daha olumlu algılara sahip oldukları (Güçlü, 2015) ve bu öğretmenlerin öğrencilerdeki olumlu sosyal davranış ve değer algılarını devlet okullarındaki öğretmenlere göre daha yüksek değerlendirdiği de (Öztürker, 2014) literatürde belirtilmiştir. Sonuç olarak, özel okulların sunduğu daha iyi fiziksel ve pedagojik koşulların (Akhan, 2009) değerler eğitiminin etkili bir biçimde desteklenmesinde avantaj sağladığı söylenebilir.

Aynı zamanda, özel okullarda ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyinin görece yüksek olması (Gürler, 2020). Keskin'in (2008) araştırması, sosyo-ekonomik düzeyin çocukların değer kazanım sürecini etkileyebileceğini ortaya koyarak bu bulgularla örtüşmektedir. Keskin, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına değer kazandırma süreçlerinde daha bilinçli yaklaşımlar sergilediklerini belirtmiştir. Mentiş'in (1997) çalışması, çocuklara değer kazandırma sürecinde ailelerin temel bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, okul ortamının özellikleri ve sosyo-ekonomik koşulların da bu süreci destekleyici ya da sınırlayıcı faktörler arasında yer aldığı belirtilmiştir. Sünbül (2012) yaptığı çalışmasında ülkemizde ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek olması ile özgecilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Özensel (2003) de toplumdaki, sosyo-ekonomik düzeylerin farklılıklarından dolayı farklı değer yargılarının oluşabileceğini belirltmiştir. Fakat Koç'un (2007) araştırması ise bu bulgularla kısmen çelişmektedir; Koç'a göre, gelir durumunun, çocukların değer kazanım sürecine ve ailelerin bu konudaki tutumlarına doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır. Bu sonuçların hepsi göz önüne alındığında özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinden daha fazla özgecilik eğitimi algılaması, pedagojik avantajlar, etkin okul-aile iş birliği ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyle (Durak, 2024 s. 24; Gürler, 2020 s. 5; Kurban, 2021) ilişkilendirilebilir; ancak, bu konunun daha kapsamlı bir şekilde ele alınması ve sosyo-ekonomik düzeyin özgecilik eğitimini nasıl etkilediğinin ortaya konması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri okul kademesine (ilkokul ve ortaokul) göre ebeveynlerinden algıladıkları özgecilik eğitimi model olma boyutunda ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte onaylama boyutunda, sözel telkin boyutunda ve toplam puanlarda okul kademesine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu bulguya göre ortaokullarda öğrenim göre öğrenciler anne ve babalarından ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere göre model olma boyutunda daha fazla özgecilik eğitimi algılamaktadırlar.

Bu bulgu model olma ile yaş arasında yapılan korelasyon analizi sonucu ile tutarlık göstermektedir. Yapılan analizlerde öğrencilerin yaşları ile ailede algılanan özgecilik davranış eğitimin model olma boyutu ile yaş arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon bulunmuştur. Diğer bir deyişle yaş artıkça öğrenciler ebeveynlerinden daha fazla model olma boyutunda özgecilik eğitimi algılamaktadırlar. Ancak sözel telkin ile yaş arasında negatif yönde anlamlı korelasyon bulunmuştur. Öğrencilerin yaşı artıkça daha az sözel telkin algılamaktadırlar.

Bu bulguları destekler nitelikteki araştırmalardan biri olan Chambers ve Ascione (1987), cömertlik ve yardım davranışlarının yaşla birlikte arttığını tespit etmiştir. Bu durumu empati, perspektif alma becerileri, sosyal sorumluluk ve gelişmiş ahlaki muhakeme yeteneklerindeki artışa bağlamışlardır. Benzer şekilde, Bar-Tal ve Nissim (1984) küçük çocukların özgeci güdeleri daha az algıladığını ve bu algının yaşla birlikte anlamlı şekilde arttığını ortaya koymuştur. Kumru vd. (2004) ise büyük yaş grubundaki öğrencilerin olumlu sosyal davranışları daha fazla sergilediğini tespit etmişlerdir. Bu durum, çocukların erken yaşlarda sosyal normları ve kültürel değerleri tam anlamıyla benimseyememesiyle de ilişkilendirilebilir (Warneken ve Tomasello, 2009). Bu çalışmalara paralel olarak Blake ve Rand (2010) çocukların küçük yaşlarda henüz bakış açısı alma yeteneklerinin tam olarak gelişmediğini ve bu nedenle başkalarına yönelik fedakâr veya yardımsever tutumları algılayabilmeleri için belirli bir olgunluk seviyesine ve gelişmiş bilişsel becerilere ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Warneken ve Tomasello (2006) da erken yaşlarda prososyal davranışların modelleme yoluyla

geliştirilebileceğine dikkat çekmiştir. Bu araştırmalar neticesinde, ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerinden daha fazla model olma davranışı algıladığını ve yaş ilerledikçe bilişsel ve sosyal gelişimle birlikte bu modelleme sürecinin daha etkili hale geldiği söylenebilir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre özgecilik boyutlarında (amaçlı üretken özgecilik ve beklenmedik üretken özgecilik) ve toplam özgecilik puanlarında; yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimi puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla özgeci, yardımseverlik, dayanışmacı ve adil olma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Bu sonuca benzer olarak yapılan araştırmalardan Ekşi, Sayın ve Çelebi'nin (2016) araştırması, kız öğrencilerin özgecilik tutumunun erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumda, toplum tarafından kız çocuklarına atfedilen şefkat, yardımsever ve fedakârlık gibi rollerin bir sonucu olabileceği düşünülmektedir fakat bu durum yaşa göre ve yaşanılan çevrenin kültürüne göre de değerlendirilebilir (Uzmen ve Mağden, 2002). Aynı şekilde Angerer vd. (2015) de yedi ile on iki yaşları aralığındaki çocuklarla çalışmış ve kız çocuklarının erkeklerden daha özgeci olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sünbül'ün (2012) çalışması da kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha özgecil olduğunu ortaya koyarak bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca Hoffman'ın teorisine atıfta bulunan Zahn-Waxler, Schiro, Robinson Emde ve Schmitz (2001), kız çocuklarının empati düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu ve bu durumun, kızların daha erken yaşlarda özgeci davranışlar sergilemesini sağladığını belirtmiştir (Akt. Engin, 2009, s. 14). Bu bulgu, araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Ayrıca Türk ve Nalçacı (2011) da değer edinme sürecinde kız öğrencilerin "yardımsever, dayanışma ve adil olma" değerleri kazanma düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Sağlam ve Genç (2015) ile Yiğittir (2009) yaptıkları sosyal bilgiler değerlerini kazandırma çalışmalarında "yardımseverlik" değerinin kazanılma düzeyi kız öğrencilerde anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Aynı şekilde Göklemsiz ve Cüro (2011) ile Beldağ, Özdemir ve Nalçacı (2016) sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin kazanılma boyutunda yaptıkları çalışmalarda "adil olma" değerinin

kazanılmasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu sonuçların aksine, alan yazında cinsiyet ile özgecilik arasında anlamlı ilişki ya da farklılık tespit edemeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Akbaba, 1994; İşmen ve Yıldız, 2005; Kasapoğlu, 2013; Koçak ve Ak, 2015; Ma ve Leung, 1991; Onatır, 2008). Bu bulgulara destek olarak, Aktaş (2010), Aktepe (2010) ve Sancak (2011) çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin "dayanışma" ve "yardımseverlik" değerine ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Okul türüne göre öğrencilerin özgecilik, yardımseverlik, dayanışma ve adil olma düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, Dinçer ve Gozel (2019) tarafından yapılan çalışmada, özel ya da devlet okullarında eğitim gören öğrenciler arasında fark olmaksızın, değerler eğitimi farkındalığının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte olan olumlu sosyal davranışlar ile okul türü değişkeni incelendiğinde Öztürker (2014) çalışmasında, çocukların olumlu sosyal davranışlarını incelemiş ve okul türünün özgecil davranışlar üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Polat ve Göncü (2021) araştırmalarında, çocukların olumlu sosyal davranış puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırmamızın sonucuyla örtüşmekte olup, öğrencilerin sosyal davranışlarının okul türünden bağımsız olarak şekillendiğini ve belirgin bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul kademesine göre amaçlı üretken özgecilik ve toplam özgecilik puanlarında; yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimi puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha fazla özgeci, yardımseverlik, dayanışmacı ve adil olma eğiliminde olduğu görülmektedir. Yapılan korelasyon analizlerinde de bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Yaş ile üretken özgecilik (amaçlı üretken özgecilik ve toplam puan arasında), yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimi arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Diğer bir deyişle öğrencilerin yaşları artıkça özgecilik, yardımseverlik, dayanışma ve adil olma eğilimleri düşmektedir.

Yöntem ve İlhan (2013) özgeciliğin motivasyonuna yönelik yaptıkları çalışmada, küçük yaştaki çocukların özgecilik düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacılar, bu durumu çocukların yardım davranışlarını sergilerken onay alma gibi niyetlere sahip olmasıyla ilişkilendirmiştir. Aynı şekilde, Keskin ve Jones (2011) çalışmalarında, küçük çocukların fedakârlık ölçüsünde daha yüksek puanlara sahip olduğunu bulmuştur. Bu durumu, küçük yaş grubunun daha az benmerkezci olma eğilimiyle açıklamışlardır. Araştırma sonuçlarımız ile uyumlu olarak Yaşartürk (2019) çocukların, adil olma değerinin yaş artıkça azaldığını; Karslı (2017) da yaptığı çalışmada, yaş grubu arttıkça öğrencilerin öz saygı değerlerinin azaldığını belirlemiştir.

Fakat bu bulgulara karşın Angerer vd. (2015), Khalınbaylı ve Taş (2018) ve Kasapoğlu (2013) araştırmalarında öğrencilerin yaşları ilerledikçe özgecilik düzeylerinin de artış göstermekte olduğunu bulmuşlardır. Tüm bu araştırmalara ek olarak, ilgili alan yazında yaş ile özgecilik arasındaki ilişkinin doğrusal bir seyir izlemediğini belirten araştırmalar da mevcuttur. Grunberg, Maycock ve Anthony (1985) ile Yorulmaz (2017), belirli yaş aralıklarında özgecilik eğiliminde iniş ve çıkışlar yaşandığını, bu durumun kültürel farklılıklar ve okula başlama yaşındaki değişikliklerden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Bu farklı bulgular ışığında, özgecilik ve değer kazanma eğilimlerinin yalnızca yaşa bağlı biyolojik ve bilişsel değişimlerden değil, aynı zamanda sosyal çevre, kültürel normlar ve eğitim ortamlarından da etkilendiğini göstermektedir (Yazıcı, 2016). Araştırmamız, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin daha yüksek özgecilik eğilimlerinin, bu dönemde daha az benmerkezci olma ve daha doğal bir şekilde yardımseverlik güdüsü doğrultusunda hareket etme ile bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir (Keskin ve Jones, 2011 s. 133). Ayrıca, farklı kültürel ve yaş gruplarını kapsayan gelecekteki çalışmalar, bu ilişkinin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada çocukların özgecilik değeri onların yardımseverlik ve adil olma düzeylerinde doğrudan anlamlı etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Dayanışma üzerindeki doğrudan etkisi ise anlamlı değildir. Diğer bir deyişle çocukların özgecilik düzeyinin artması onların yardımseverlik ve adil olma düzeylerini de

artırmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Lee ve Lee (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, özgeci kişilik özelliklerinin başkalarına yardım etme isteğini pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, mesleki özgüveni yüksek bireylerin yardım etme davranışları sayesinde daha özgeci bir tutum sergiledikleri saptanmıştır. Smith ve Shaffer (1986) da özgecilik düzeyleri yüksek olan bireylerin, yardımseverlik davranışlarını gösterme olasılığının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Warneken ve Tomasello (2009) ise yardım etme davranışının herhangi bir dış motivasyon olmaksızın doğal bir özgecilik eğilimiyle ortaya çıktığını bulmuştur. Benzer şekilde, Gülmüş (2021) de toplulukçu benliğe sahip bireylerin, özgecilik sayesinde dayanışma ve yardımlaşma gibi değerleri güçlendirdiğini ifade etmiştir. Bu bireyler, grup içindeki diğer bireylerin refahını artırmayı ve dayanışma ile yardımlaşmayı güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, özgeciliğin bu tür sosyal değerlerin gelişimine önemli bir katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır (Gülmüş, 2021).

Araştırmada çocukların, özgecilik değerinin dayanışma üzerinde doğrudan etkilisinin olmadığı bulunmuştur, fakat yardımseverlik üzerinden dayanışma ve adil olma üzerinde pozitif yönde dolaylı etkiye sahiptir. Yani, özgecilik yardımseverliğin artmasını sağlıyor, bunun sonucunda da yardımseverlik de dayanışma ve adil olma eğiliminde artışa neden oluyor. Sever ve Gürdoğan Bayır (2020) çalışmasında, yardımseverliğin adil olma davranışını öngördüğü ve yardımseverlik arttıkça adil olmanın da arttığını bulmuştur. Ayrıca empati gibi sosyal bir değer arttıkça, kişinin saygılı ve yardımsever olma eğilimleri de artar. Bu artışlar da adil olma davranışını dolaylı yoldan da olsa olumlu yönde etkiler (Sever ve Gürdoğan Bayır, 2020).

Gökalp ve İnel (2022) çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin adalet değeri ile sorumluluk ve yardımseverlik değeri arasında pozitif anlamda bir ilişki bulunmuş, Schwartz ve Bilsky (1987) ise adil olma eğiliminin temelinde, insanların kendi çıkarlarını gözetmeksizin, başkasının iyilik halini düşünme durumu vardır. Bu birine yardım etmek gibi toplumsal bir faydayı öncelikli hale getirme durumudur. Oda, Machii, Takagi, Kato, Takeda, Kiyonari, Fukukawa ve Hiraishi (2014) çalışmasında, dayanışma eğilimlerinin özgecilik davranışlarına dolaylı bir

katkı sağladığını, fakat bu katkının genellikle tanıdıklara yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmamızı destekler niteliktedir. Tüm bu araştırmalar sonucunda özgeciliğin, bireylerin sadece kişisel gelişiminde değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerin ve toplumsal refahın inşasında da kritik bir role sahip olduğu düşünülmektedir.

Görüldüğü gibi özgecilik sosyal bilgiler derslerinde hedeflenen üç değer üzerinde de doğrudan ya da dolaylı olarak olumlu etkilere sahip olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları özgecilik eğitimi tüm boyutlarda (onaylama, model olma ve sözel telkin) onların özgecilikleri üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Diğer bir deyişle, ebeveynler ne kadar çok özgecilik ile ilgili onaylama, model olma ve sözel telkinde bulunurlarsa çocukların da özgecilik düzeyi o kadar çok artmaktadır.

Ebeveynlerin etkisi sadece özgecilik ile de sınırlı değildir, analizler göstermiştir ki ebeveynlerin özgecilik eğitimi çocukların yardımseverlikleri üzerinde (onaylama ve model olma) ve dayanışma üzerinde (sözel telkin) doğrudan etkiye sahiptir. Ayrıca yardımseverlik aracılığıyla çocukların dayanışma üzerinde ve yardımseverlik ile dayanışma aracılığıyla da çocukların adil olma düzeylerinde anlamlı etkiye sahiptir. Bu bulgular, alan yazındaki diğer çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu bağlamda Shaffer (2009) çocukların özgeci kişilik geliştirmesinde ebeveynlerin örnek olma ve teşvik edici tavsiyelerde bulunma gibi yöntemlerle doğrudan katkı sağladığını ifade etmiştir. Purwaningsih (2010) ise ailelerin, çocuklara değer kazandırma sürecinde rehberlik ettiklerini, model olduklarını ve bu değerleri çocukların içselleştirmesini sağladıklarını ifade etmektedir. Eisenberg ve Mussen (1989) tarafından yapılan araştırmada da ebeveynlerin rol model olma yoluyla paylaşma, yardımlaşma ve teselli etme gibi özgecil davranışların kazanılmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtirken, Gage ve Berliner (1988) ise, çocukların ailedeki davranış modellerini gözlemleyerek bu davranışları algıladıklarını ve aynısını sergilemeye çalıştıkları ifade etmektedir. Benzer şekilde, Arslantürk (2017) ebeveyn ilgisinin bireylerin özgecilik gelişiminde aracılık rolü üstlendiğini ortaya koymuştur.

Tüm bu araştırmalar, ebeveynlerin özgecilik davranışlarını hem model olarak hem de sözel desteklerle çocuklarına aktardığını ve bu sürecin de çocukların değer kazanmasına önemli katkısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Doescher ve Sugawara'nın (1989) laboratuvar çalışmaları ve gözlemleri de ebeveynlerin model olma yönteminin çocukların prososyal davranışlarını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bower ve Casas'ın (2016) çalışmaları da ebeveyn onayının ve desteğinin çocukların prososyal davranışları kazanmasında önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Benzer şekilde Akyürek'in (2008) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin yardımseverlik ve özgecilik gibi ahlaki davranışlarda anne ve babasını örnek aldıklarını ve onların takdir ve onayına önem verdiklerini sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Yorulmaz (2017) çalışmasında, anne ve babanın çocuklarına model olma, sözel telkin ve onaylama yoluyla verdikleri özgecilik eğitiminin, çocukların özgecilik düzeyini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Anne ve babanın hem ayrı ayrı hem de birlikte olumlu davranışlar sergileyerek örnek olmalarının, çocukların özgecilik düzeyini daha da artırdığı belirlenmiştir. Benzer şekilde yapılan farklı araştırmalarda ise Özabacı (2006) ebeveynlerin özgecilik düzeyleri ile çocuklarının olumlu sosyal davranışları arasında pozitif ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Öztürker (2014) tarafından yapılan çalışmada, özgecilik düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarında yardımseverlik ve iş birliği gibi olumlu sosyal davranışların daha sık görüldüğünü ifade etmiştir.

Bu bulgulardaki sonuçlara göre ebeveynlerin, özgecilik eğitiminde sergiledikleri yaklaşımların, çocukların özgecilik, yardımseverlik, dayanışma değerlerini ya da olumlu sosyal davranışları içselleştirmesinde önemli rol oynamaktadır.

Yapılan araştırmalar (Akto ve Akto, 2020; Aydın ve Akyol Gürler, 2012; Çağdaş ve Seçer, 2002; Özabacı, 2006; Serinsu, 2019; Şengün, 2013; Tuzcuoğlu, 1995; Uyanık Balat vd., 2011; Yorulmaz, 2017) göstermiştir ki öğretmenler, ebeveyn desteği olmadan değer eğitiminde zorlanmaktadırlar. Örneğin Yalar (2010) çalışmasında okulda verilen değerlerin ailede tarafından pekiştirilmediği için değerler eğitiminin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Yıldırım

(2009) öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde, ailenin yetersizliğinden dolayı problemler yaşadıklarını tespit etmiştir. Akbaş (2004) da değerler eğitiminde aile ve çevrenin önemli olduğunu özellikle okul ve aile iş birliği olmadan değer eğitiminin pekiştirilemeyeceği belirtmiştir. Deveci ve Ay (2009) değerler eğitimi sürecinde, okul ile ailenin iş birliği yapmasının büyük önem taşıdığını vurgulamıştır. Aynı şekilde Sevim, Güler, İnançlı ve Aslan (2023) çalışmasında, öğretmenler açısından aile desteğinin çok önemli olduğunu ve değerlerin soyut kalması durumunda öğretmenlerin değerler eğitiminde çok güçlük yaşadıklarını bulunmuştur.

Sosyal bilgiler dersi bağlamında düşünüldüğünde, değer eğitimi sosyal bilgiler dersinin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır (Kan, 2010 s. 140). Ders içeriğinin kapsamlı olması öğretmenlerin bu dersin öğretiminde zorlanmasına ve aynı zamanda birçok değerin öğretilmeye çalışılması (örneğin, 2023 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında on sekiz tane değer; 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yirmi dört tane değer) değer eğitimini etkili kılmamakta zaman yönünde öğretmenler zorlanmaktadır (Ballı, 2022; Durak, 2024; Özdemir vd., 2021; Yıldırım ve Demirel, 2021). Ancak görüldüğü gibi ailenin özgecilik eğitimi çocularda hem özgecilik hem de yardımseverlik, dayanışma ve adil olma değerlerini de desteklemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin değerler eğitiminde ailenin desteğini alması değer eğitiminin başarıya ulaşması için kaçınılmazdır. Öğretmenlerin ailelere özgecilik eğitimi ile ilgili farkındalık kazandırması ya da bu değer ile ilgili olarak onlarla iletişimde olup birlikte haraket etmesi hem özgecilik eğitimini hem de sosyal bilgiler dersindeki söz konusu üç değeri kazandırmada öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlayacağı görülmektedir.

Yine bu araştırma bulgularına göre özgecilik, yardımseverlik, dayanışma ve adil olma bağlamında düşünüldüğünde de öğretmenlerin özgecilik eğitimine odaklanmaları öğrencilerinin diğer üç değeri de kazanmalarında rol alabilir. Bu da öğretmenlere değer eğitiminde zaman kazandırabilir ve onların değer öğretimini daha etkili kılabilir.

5.3. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, araştırmacılara ve karar alıcı kurumlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler değerlerin öğretilmesinde ailelerin katılımını sağlamalıdır. Öğretmenlerin, velilerle iletişim halinde olarak ailelerin bilinçlenmesine katkı sağlamak amacıyla aile-çocuk değerler eğitimi etkinlikleri düzenlemeleri ve velilerle birebir toplantılar yapmaları önerilmektedir.
- Yardımseverlik, adil olma ve dayanışma gibi sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılmasında özgecilik değeri etkili olduğu için öğretmenlerin sınıf ortamında özgecilik değerine yer vermesi önerilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çalışmada, özgecilik, yardımseverlik, adil olma ve dayanışma değerleri arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Ancak ilgili alan yazına bakıldığında özgeciliğin iyilikseverlik, öz şefkat, evrenselcilik, merhamet, aile aidiyetine önem verme ve sorumluluk ile de ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bunlardan iyilikseverlik, merhamet, aile bütünlüğü ve sorumluluk sosyal bilgiler dersinde hedeflenen değerlerdendir. Bu nedenle benzer bir araştırmada bu değerler ile yapılması önerilir.
- Değer öğretiminde öğretmenlerin işlerini kolaylaştırabilmek ve değer eğitimini daha etkili hale getirebilmek için Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan farklı değerler arasındaki ilişki örüntülerinin incelenmesi önerilir.
- Çalışma nicel yöntem kullanılarak yapılmış ve yorumlanmıştır. Benzer bir çalışma nitel veya karma yöntem tercih edilerek yapılabilir.

5.3.3. Karar Alıcı Kurumlara Yönelik Öneriler

- Milli eğitim bakanlığına bağlı okulların rehberlik servisleri, ailede değer öğretiminin önemi hakkında aileleri bilinçlendirmek için seminerler vermesi önerilir.
- Özgecilik değeri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki çatı değerlerden yardımseverlik ve adil olma değerini doğrudan desteklediği için bu değerin programa eklenmesi önerilir.

KAYNAKÇA

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, *2*, 267-299. http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2

Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi* (Tez No. 32138) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademede gerçekleşme derecesinin deerlendirilmesi* (Tez No. 190366) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *6*(16), 9-27. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29184/312499

Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17*(2), 403-414.

Akhan, A. (2009). Velilerin özel ilköğretim okullarından beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri (İstanbul Avrupa yakası örneği) (Tez No. 234822) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Aknin, L., Hamlin, J. K. ve Dunn, E. (2012). Giving leads to happiness in young children. *Article in Plos One*, *7*(6). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0039211

Akpınar, M. ve Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(2), 605-626. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/806967

Aktaş, N. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan örneği)* (Tez No. 263825) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi* (Tez No. 279645) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2016). Okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 113-131. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59426/853564

Akto, A. ve Akto, S. (2020). Erken çocukluk ve değerler eğitimi. *Journal of International Social Research*, *13*(74), 326-340. https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/early-childhood-and-values-education.pdf

Akyıldız, M. (2022). *Değer eğitimine yönelik etkinliklerle matematik öğretimi: 5.sınıf örneği* (Tez No. 771199) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Akyürek, P. G. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin öğrencilerin ahlak gelişimine etkisi: Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı açısından bir değerlendirme* (Tez No. 231150) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi* (Tez No. 278337). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *161*(161), 123-146. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200435

Angerer, S., Glätzle-Rützler, D., Lergetporer, P. ve Sutter, M. (2015). Donations, risk attitudes and time preferences: A study on altruism in primary school children. *Journal of Economic Behavior ve Organization*, *115*, 67-74. http://dx.doi.org/10.1016/j.jebo.2014.10.007

Anlı, G. (2019). Üretken özgecilik ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 728-742. https://doi.org/10.26466/opus.596715

Apak, E., Yılkan, İ. ve Erdem, M. (2017). Sosyal hizmet bölümü öğrencileri ile fen bilimleri öğrencilerinin diğerkâmlık düzeylerinin karşılaştırılması Bingöl Üniversitesi örneği. *Akademik MATBUAT*, *1*(1), 75-87. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/365688

Aran, Ö. C. ve Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12* (46), (151-168). https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70483

Arbuckle, J. L. (2016). IBM® SPSS® Amos™ 24 user's guide. http://www.csun.edu/itr/downloads/docs/IBM_SPSS_Amos_User_Guide V24.pdf

Arıcı, D. ve Bartan, M. (2020). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme sürecine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(1), 279-294. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1027216

Arslantürk, G. (2017). *Özgeci kişiliğin ailesel arka planı: Kuşaklararası bir karşılaştırma* (Tez No. 476467) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Aşkar, N. (2017). *Ankara ili kamu temel eğitim okulları müdürlerinin sergiledikleri özgeci davranışlar ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 468224) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Avşaroğlu, S. ve Çimen, F. (2020). Aile danışmanlığına yaşantısal/insancıl terapiden genel bir bakış açısı. *Gelecek Vizyonlar Dergisi, 4*(2), 1-7. https://doi.org/10.29345/futvis.135

Avşaroğlu, S. ve Nurkoyuncu, S. (2022). Kadınlar ve özgecilik. *Social Sciences Studies Journal, 7*(85), 3075-3085. http://dx.doi.org/10.26449/sssj.3306

Ay, E. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 233-260). Ankara: Pegem Akademi.

Aydemir, T. (2021). *Öğretmen adaylarının özgecilik davranışları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No. 687755) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Aydın, M. (2003). Gençlerin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 3*, 121- 144. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302603

Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi yöntemler etkinlikler kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydoğan, B. (2020). *Anasınıfı ve ilkokul öğrencilerinin kararlarının Piaget'in ahlak gelişim kuramına göre incelenmesi (Sakarya ili örneği)* (Tez No. 638948) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Apak, N., Delima, R., Sabilah, A. ve Karmelia, M. (2022). Exemplary values of social studies learning in elementary school. *Indonesian Values and Character Education Journal, 5*(2), 61-66. https://doi.org/10.23887/ivcej.v5i2.42246

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Balcı, A. ve Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 195-213. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1490656

Ballı, M. N. (2022). *Sosyal bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerinde aile katılımı: Öğretmen görüşleri ve uygulamaları* (Tez No. 735891) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı

Barni, D., Ranieri, S., Scabini, E. ve Rosnati, R. (2011). Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit? *Journal of Moral Education*, *40*(1), 105–121. https://doi.org/10.1080/03057240.2011.553797

Barry, C. M. ve Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology, 42*(1), 153–163. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.153

Bar-Tal, D. ve Nissim, R. (1984). Helping behaviour and moral judgement among adolescents. *British Journal of Developmental Psychology, 2*(4), 329-336. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1984.tb00940.x

Başcı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi Erzurum örneği* (Tez No. 325804). [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Batson, C. D., Klein, T. R., Highberger, L. ve Shaw, L. L. (1995). Immorality from empathy-induced altruism: When compassion and justice conflict. *Journal of personality and social psychology, 68*(6), 1042. DOI:10.1037/0022-3514.68.6.1042

Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Egitimde Nitel Araştırmalar*

Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education, *8*(3), 865-894. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m

Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Bekil, M. (2019). *Öğretmenlerde mutluluğun yordayıcıları olarak sosyal bağlılık, özgecilik ve sosyal empati* (Tez No. 599845) [Yüksek Lisans Tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Beldağ, A., Özdemir, Ü. ve Nalçacı, A. (2016). Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*(3), 1185-1199. https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/26967/283453

Bilici, A. B. (2015). *Gelişim ve eğitim odaklı çocuk psikolojisi ve din.* İzmir: Akademik Gelişim Yayınları.

Birhan, W., Shiferaw, G., Amsalu, A., Tamiru, M. ve Tiruye, H. (2021). Exploring the context of teaching character education to children in preprimary and primary schools. *Social Sciences & Humanities Open, 4*(1), 1-6. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100171

Biter, M. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 648043) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Blake, P. R. ve Rand, D. G. (2010). Currency value moderates equity preference among young children. Evolution and Human Behavior*, 31*(3), 210-218. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2009.06.012

Bower, A. A. ve Casas, J. F. (2016). What parents do when children are good: parent reports of strategies for reinforcing early childhood prosocial behaviors.

Journal of Child and Family Studies, 25(4), 1310-1324. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0293-5

Boylu, M. B. (2020). *Üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeyleri ile empatik eğilim ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 616344) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Boz, E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretimi alanında değer eğitimi konulu yüksek lisans tezlerinin incelenmesi* (Tez No. 738436) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıktı Koçman Üniversitesi, Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Buck, R. ve Gınsburg, B. (1991). Spontaneous Communication and Altruism: The Communicative Gene Hypothesis, (Ed. M. S. Clark), *Prosocial Behavior* içinde (ss. 149-175), Newbury Park CA: SAGE Publications.

Buckley, N., Siegel, L. S. ve Ness, S. (1979). Egocentrism, empathy, and altruistic behavior in young children. *Developmental Psychology, 15*(3), 329. https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.3.329

Burkova V. N., Butovskaya M. L., Dronova D. A. ve Adam Y. I. (2021). Altruism and Parochialism among Children and Adolescents: Sex and Age Differences. *Experimental Psychology (Russia), 14*(3), 50-66. https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140304

Butovskaya, M. L., Burkova, V. N. ve Karelin, D. V. (2020). Does Friendship Matter? Sharing, Fairness and Parochial Altruism in African Children and Adolescents. *Social Evolution & History, 19*(1), 89-112. https://www.researchgate.net/publication/340976423_Does_the_Friendship_Matters_Sharing_Fairness_and_Parochial_Altruism_in_African_Children_and_Adolescents

Buyrukçu, R. ve Asri, S. (2010). Aile ve Okuldaki Din Eğitimi Öğretimi Farklılıklarının Çocuğun Kişilik Gelişimine Etkileri. *Çocuk Sorunları ve İslam Sempozyumu (30 Eylül-2 Ekim 2005, Rize)*, içinde (ss. 672-700).

İstanbul: Ensar Neşriyat. https://isamveri.org/pdfdrg/D189988/2010/2010_BUYRUKCUR_ASRIS.pdf

Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS Uygulamaları ve yorum* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Byrne, B. M. (2010). Structural equation modeling with AMOS: *Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.

Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değer uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Tez No. 257573) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Cebeci, A. (2022). *Üniversite öğrencilerinin özgecilik ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 732636) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Chambers, J. H. ve Ascione, F. R. (1987). The effects of prosocial and aggressive videogames on children's donating and helping. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 148*(4), 499–505. https://doi.org/10.1080/00221325.1987.10532488

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Coşkun, D. (2011). *İlköğretim birinci kademe 5. sınıf Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi Denizli ili örneği* (Tez No. 296418) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel

Çağlar, S. (2022). *Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonu yordaması: Ortaokul öğrencileri üzerinde ilişkisel bir çalışma* (Tez No. 771446) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı

Çağlayan, E. (2018). *Değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik veli ve öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi: Bingöl örneği* (Tez No. 514358) [Yüksek Lisans Tezi, Bingöl Üniversitesi, Bingöl]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Çalışkur, A. E. (2008). *Üniversite öğrencilerinin yaşam değerleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 219966) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Çekin, A. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nitel bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *6*(28), 34-45. https://isamveri.org/pdfdrg/D03416/2013_6_28/2013_6_28_CEKINA.pdf

Çelebi, S. (2023). *Sosyal bilgiler öğretiminde temel değerlere ilişkin uygulamaların öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 831303) [Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Çelikkaya, T., Başarmak, U., Filoğlu, S. ve Şahin, B. (2014). Teacher–parents' relations in the efficiency of the value education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 1106-1113. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.353

Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler dersinde yararlanılan toplumsal ve kültürel kaynakların belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(43), 219-236. https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6157/82756

Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması* (Tez No. 258126) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı

Çınar Altıntaş, F. (2016). Toplumsal cinsiyet rollerinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *İş Güç Endüstri İlişkileri Dergisi*, *18*(4), 125-144. doi.org/10.4026/2148-9874.2016.0334.

Çoker, O. (2022). *İç-grup ve dış-gruplara yönelik özgeciliğin evrenselcilik ve iyilikseverlik değer boyutlarına göre farklılaşma dereceleri* (Tez No. 736961) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Dahl, A. ve Paulus, M. (2019). From interest to obligation: The gradual development of human altruism. *Child Development Perspectives, 13*(1), 10-14. https://doi.org/10.1111/cdep.12298

Demir, N. Ö., Baran, A. G. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye'de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: ankara örneklemi. *Bilig, 32*, 83-108. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234411

Demirdağ, F. M. (2017). Bağlanma teorisi'nin kökenleri: John Bowlby ve Mary Answorth. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 76-90. https://doi.org//duifad.357173.

Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramanın etkililiği* (Tez No. 257628) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı Üniversitesi,

Demirutku, K. (2017). *Değerlerin edinilmesinde ailenin rolü.* Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Aile

Eğitim Programı Kitapçığı. https://www.aile.gov.tr/media/92203/01_06_degerlerin-edinilmesinde-ailenin-rolu.pdf

Deveci, H. ve Ay, T. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmaler Dergisi, 2*(6). 168-181. https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/values-in-daily-life-according-to-diaries-of-primary-school-students.pdf

Dinçer, B. ve Gozel, Ü. (2019). İlkokul programlarında (1-4) yer alan ve kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 17*(38), 207-234. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/894757

Doescher, S. M. ve Sugawara, A. I. (1989). Encouraging prosocial behavior in young children. *Childhood Education, 65*(4), 213-216. https://doi.org/10.1080/00094056.1989.10522437

Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. (Ed. C. Öztürk), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (3. Baskı) içinde (ss. 225-256). Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay, A. (2012). Değerler eğitimi. (Ed. C. Öztürk) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* (3. Baskı) içinde (ss. 225-256). Ankara: Pegem Akademi.

Durak, S. (2024). İlkokul ve ortaokulda çalışan rehber öğretmenlerin değerler eğitiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri. *International Journal of Values in Education and Society, 2*(2), 15-43. https://doi.org/10.5281/zenodo.11430844

Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 219963) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Düzgüner, S. (2019). Pro-sosyal davranışlarda diğerkâmlığın (özgecilik) tanımı ve konumu. *Bilimname, 40*(4), 351-373. https://doi.org/10.28949/bilimname.595847

Eagly, A. H., Karau, S. J. ve Makhijani, M. G. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 117*(1), 125–145. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.1.125

Eisenberg, N. ve Mussen, H. P. (1989). The roots of prosocial behavior in children. UK: Cambridge University Press.

Eisenberg-Berg, N. ve Lennon, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development, 51*(2), 552–557. https://doi.org/10.2307/1129290

Ekinci, H. (2018). *Okulda ve ailede değerler eğitimi*. İstanbul: Kayıhan Yayınları

Ekşi, H., Sayın, M. ve Çelebi Demir, Ç. (2016). Üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 14*(32), 79-102. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/37180/429026#article_cite

Engin, P. (2009). *Erken çocuklukta özgeciliğin gelişimi* (Tez No. 257135) [Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Er, H. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer algıları ile benlik saygıları arasındaki ilişki* (Tez No. 332622) [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Erdem, Ö. (2022). *Çocuklar için özgecilik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Tez No. 715773) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Ergül, N. (2022). *Çocuklar İçin Özgecilik Ölçeği Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması* (Tez No. 733439) [Yüksek Lisans Tezi Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Ersanlı, K. ve Doğru Çabuker, N. (2015). Diğerkâmlık Ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(52), 43-53. https://doi.org/10.17755/esosder.70589

Fichter, J. H. (2015). *Sosyoloji nedir?* (2. Baskı). (Çev. N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.

Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS (3rd ed.). London, UK: Sage Publications.

Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmiht, J. M. (1993). *Sosyal psikoloji. (Çev. A. Dönmez),* Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Gage, N. L. ve Berliner, D. C. (1988). *Educational Pschology*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

George, D. ve Mallery, P. (2022). IBM SPSS statistics 27 step by step: A simple guide and reference (17th ed.). New York, NY: Routledge.

Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2012). *Psikolojiye giriş psikoloji ve yaşam* (19. Baskı). (Çev. G. Sart). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gniewosz, B. ve Noack, P. (2012). The role of between-parent values agreement in parent-to-child transmission of academic values. *Journal of Adolescence, 35*(4),809-821. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.007

Gordon, T. (2017). *Etkili anne-baba eğitimi* (10. Baskı). (Çev. D. Tekin ve N. Özkan) İstanbul: Profil Kitap Yayınları.

Gökalp, A. ve İnel Y. (2022). The mediation role of responsibility and benevolence between eighth grade secondary school students' empathy skills and the value of justice. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9*(3), 633-643. https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.711

Gömleksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 95-134. https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936422.pdf

Gözüm, S. T. (2022). *Özel okullardaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul aile iş birliği çerçevesinde karşılaştığı güçlüklerin incelenmesi* (Tez No. 778245) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Grunberg, N. E., Maycock, V. A. ve Anthony, B. J. (1985). Material altruism in children. *Basic and Applied Social Psychology, 6*(1), 1-11. https://doi.org/10.1207/s15324834basp0601_1

Güçlü, M. (2015). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Journal of International Social Research, 8*(38), 720-732. https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/studies-conducted-on-values-education-in-turkey.pdf

Gülmüş, Ö. (2021). *Okul Psikolojik Danışmanlarında Özgecilik Düzeyleri ve Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterlikleri Arasındaki İlişkide Benlik Kurgularının ve Öz Şefkatin Aracılık Rolü* (Tez No. 696241) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Gümüşçü, B. ve Bartan, M. (2020). Examining the thoughts of 60-72 month-old children's fathers on the concept of value and the processes of having values acquired to their children. *International Journal of Progressive Education, 16*(6), 60-78. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.280.4

Gündüz, K. (2021*). İlkokul 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin duygusal zekâ ve özgecilik özellikleri ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 02144) [Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Gürdoğan Bayır, O., Çengelci Köse, T. ve Deveci, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(3), 317-339. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487465

Gürkan, B. (2009). *Sosyal bilgiler eğitiminde güncel olaylar: ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminde güncel olayları ele alış biçimlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 241443) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı

Gürler, M. (2020). Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, *1*(1), 1-6. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2676523

Güzel Akar, M. Z. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının özgecil davranışlarının incelenmesi* (Tez No. 621032) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th Ed.). United Kingdom: Cengage Learning

Hamilton, W. D. (1963). The evolution of altruistic behavior. *The American Naturalist*, *97*(896), 354–356. https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/497114

Harris, M. B. ve Siebel, C. E. (1975). Affect, aggression, and altruism. *Developmental Psychology*, *11*(5), 623–627. https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.5.623

Harputlu, İ. (2015). *Dinî tutum ve özgecilik ilişkisi (SDÜ örneği)* (Tez No. 395862) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Supardi ve Hasanah, E. (2020). Values education in teaching of social studies in junior high school ındonesia. *Asian Journal of Education and Social Studies, 9*(2), 1-9. https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v9i230241

Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*(1), 121–137. https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.121

Hunt, B. S. (1981). *Effects of values activities on content retention and attitudes of students in junior high social studies classes*. (UMI No. 8117171) [Doctoral dissertation, Arizona State University, Phoenix]. ProQuest Dissertations & Theses Veri Tabanı.

İnel, Y., Urhan, E. ve Ünal, A. İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educationalsciences International*, *8*(2), 379-402. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/525788

İşmen, A. E. ve Yıldız, S. A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *11*(42), 151-166. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10355/126789

Kabapınar, Y. (2022). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Ataca, B. (2017). Çocuğun değeri ve aile değişimi: Türkiye'den otuz yıllık bir portre. *Sosyoloji Dergisi*, *35*(1), 77-101. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/490971

Kalyoncuoğlu H. N. (2018). *Ebeveynlerin duygusal zekâ ve anne baba tutumlarının çocuğun problem çözme becerisine etkisi* (Tez No. 529221) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(187), 138-145. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36197/407034

Kaner, S. (2000). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33*(1), 77-89. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/556497

Karadağ, E. ve Mutafçılar, İ. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Flsf Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 41-69. https://dergipark.org.tr/tr/pub/flsf/issue/48607/617524

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (İkinci Yazım ve 30. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karslı, N. (2017). Gençlerde özsaygı-dindarlık ilişkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 4*(6), 16-46. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/982245

Kasapoğlu, A. (2004). Kur'an'da iki zıt karakter: şuhh (bencillik) ve ısar (özgecilik). *Akademik Araştırmalar Dergisi*, *6*(21), 125-147. https://isamveri.org/pdfdrg/D02036/2004_21/2004_21_KASAPOGLUA.pdf

Kasapoğlu, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 326664) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *9*(9), 193-204. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/188683

Kaya, E. ve Bursa, S. (2018). Awareness of socıal studıes teacher candıdates'on structure of socıal studıes course and ıntegrated teachıng system. *Route Educational and Social Science Journal, 5*(11), 1-23 https://www.ressjournal.com/Makaleler/1316295061_1%20Erdo%c4%9fan%20KAYA.pdf

Kaya, E. ve Öner, G. (2017). 100. yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 1-25. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408654

Kayacı, Ü. ve Özbay, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin travmatik yaşantı, psikolojik doğum sıraları ve sosyal ilgilerinin psikolojik dayanıklılıklarını yordaması. *The Journal of Happiness&Well-Being*. *4*(1), 128-142. https://jhwbjournal.com/uploads/files/9945a61f98d24bbd0854c3603c4f4d36.pdf

Keskin, B. ve Jones, I. (2011). Theory of mind, material altruism and family context in preschoolers. *Journal of Research in Education*, *21*(1), 126-136. https://www.researchgate.net/publication/267993916_Theory_of_Mind_Material_Altruism_and_Family_Context_in_Preschoolers

Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Tez No. 226374) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Keskin, Y. (2016). Değer sınıflaması üzerine aksiyonel bir deneme. *Turkish Studies International Academic Journals*, *11*(3), 1485-1510. https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=9467

Keskin, Y. ve Keskin, S. C. (2013). İlkokul (ilköğretim) sosyal bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *173*(173), 51-86. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200443

Khalınbaylı, K. ve Taş, B. (2018). Üniversite öğrencilerinde özgecilik ve mükemmeliyetçilik anlayışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *14*(20), 1564-1593. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/898212

Kılcan, B. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi.* (Tez No. 333499) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Kılıç, E. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde animasyonlarla değerler eğitiminin etkililiği* (Tez No. 606503) [Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Kınacı, M. K. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşleri* (Tez No. 513307) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Kıvanç, Ö. (2020). *Hemşirelerin özgecilik ve merhamet düzeylerinin bakım kalite göstergeleri ile ilişkisi* (Tez No. 630585) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde öğretim sürecinin etkisi* (Tez No. 204624) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Koçak, R. ve Ak, K. (2015). Üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerinin yordayıcısı olarak yaşam amaçları. *İnternational Journal of Social Science, 38*, 1-18. https://jasstudies.com/DergiTamDetay.aspx?ID=3045

Kogut T. ve Kogut E. (2013). Exploring the relationship between adult attachment style and the identifiable victim effect in helping behavior. *J Exp Soc Psychol, 49*(4), 651-660. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.02.011

Kovancı, M. ve Hiçdurmaz, D. (2021). Ahlaki cesaret: tanımı, ahlaki sıkıntı ve ahlaki duyarlılık ile ilişkisi ve geliştirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık*

Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 11(1), 96-102. https://doi.org/10.33631/duzcesbed.683548

Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim, 44*(198), 361-388. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7665

Kök, T. (2020). *2005-2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması: Olgubilimsel bir çalışma* (Tez No. 629949). [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Köse, S. M. (2023). *Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar üzerine bir meta-sentez çalışması* (Tez No. 822697) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Taban.

Köyceğiz, M. ve Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(3), 1707-1734. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/898631

Krebs, D. L. ve Van Hesteren, F. (1992). The development of altruistic personality. (Ed. S.P. Olıner, L. Baron, L. A. Blum, D. L. Krebs ve M. Z. Smolenska). *Embracing the other: Philosophical, psychological and historical perspectives of altruism* içinde (ss. 142-169). NY: New York University Press. https://doi.org/10.18574/nyu/9780814762622.003.0014

Kumru, A., Carlo, G. ve Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *19*(54), 109-125. https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php

Kurban, A. (2021). Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çocuklarını özel okullara kayıt yaptırmasının nedenleri. *Asian Journal of Instruction, 9*(2), 19-33. https://doi.org/10.47215/aji.933354

Kurtulmuş, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiğinin belirlenmesi* (Tez No. 253865) [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Kuşdil, E. M. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, *15*(45), 59-76. https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320000000m000233.pdf

Kuzu, K. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara yansıması* (Tez No. 389534) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Kwok, S. Y., Gu, M. ve Cheung, A. P. (2017). A longitudinal study of the role of children's altruism and forgiveness in the relation between parental aggressive discipline and anxiety of preschoolers in China. *Child Abuse & Neglect, 65*, 236-247. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.004

Lee, G. ve Lee, W. J. (2010). Altruistic traits and organizational conditions in helping online. *Computers in Human Behavior*, *26*(6), 1574-1580. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.003

Leeds, R. (1963). Altruism and the norm of giving. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, *9*(3), 229-240. https://www.jstor.org/stable/23082789

Leming J. (2000). Tell Me A Story: An Evaluation of a Literature-Based Character Education Program. *Journal of Moral Education, 29*(4), 413-427. https://doi.org/10.1080/713679388

Li, S. (2016). A mechanism for gratitudedevelopment in a child. *Early Child Development and Care*, *186*(3), 466-479. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1043911

Lintner, T. (2011). Using “exceptional” children's literature to promote character education in elementary social studies classrooms, *The Social Studies*, *102*(5), 200-203, https://doi.org/10.1080/00377996.2010.550955

Ma, H. K. ve Leung, M. C. (1991). Altruistic orientation in children: Construction and validation of the child altruism inventory. *International Journal of Psychology*, *26*(6), 745–759. https://doi.org/10.1080/00207599108247163

Marchel, C. A. (2003). The path to altruism in service-learning classes: big steps or a different kind of awkwardness? *Michigan Journal of Community Service Learning*, *10*(1), 15-27. https://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/path-to-altruism-in-service-learning-classes-big-steps-or.pdf?c=mjcsl;idno=3239521.0010.102;format=pdf

Mateer. N. H. (1993). *Altruism in teachers: An exploratory study.* (UMI No. 9326897) [Doctoral dissertation, Penn State University, USA]. ProQuest Dissertations & Theses Veri Tabanı.

Mentiş, A. (1997). *İlköğretim 1. aşama sosyal bilgiler dersi duyuşsal amaçlarının gerçekleşme düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 64289) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Mikulincer, M., Shaver, P. R., Gillath, O. ve 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

Miller, P. H. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament characteristics of high-empathy children. *Motivation and Emotion, 21*(1), 109-125. https://doi.org/10.1023/A:1024430532155

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (1998). İlköğretim okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 61*(2487), 531-568. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1998/2487-nisan1998.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4- 5. Sınıflar)*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1264

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024a). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*, Ankara: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://mufredat.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi*. Ankara. 19/12/2024 tarihinde https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi internet adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2011). *Ahlak Gelişimi*, Kod: 141EO0008. https://www.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/56/07/973760/dosyalar/2012_12/08082318_ahlakgeliimi.pdf

Neslitürk, S., Özkal, N. ve Dal, S. (2015). 5-6 yaş çocuklarının değer kazanım süreçlerine anne değerler eğitimi programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 883-889. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161139

Oda, R., Machii, W., Takagi, S., Kato, Y., Takeda, M., Kiyonari, T., Fukukawa, Y. ve Hiraishi, K. (2014). Personality and altruism in daily life. *Personality and Individual Differences, 56*(1), 206-209. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.017

Oktay, A. (2010). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. (Ed. A. Oktay), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* içinde (ss. 1-21). Ankara: Pegem.

Onatır, M. (2008). *Öğretmenlikte özgecilik ile değer tercihleri arasındaki ilişki* (Tez No. 220418) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Current Approaches in Psychiatry*. *5*(4), 420-440. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115033

Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(1), 163-179. https://www.acarindex.com/pdfs/656095

Özbey, A. ve Adam Karduz, F. F. (2018). Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki kimlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(4), 2207-2226. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/611453

Özcan, Ç. ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *44*(202), 19-36. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/441959

Özdemir, G. S., Daşbaş S. ve Kesen. F. N. (2020). Üniversite öğrencilerinin aile aidiyeti ve özgeci davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Konya ili örneği. *Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 23*(1), 101-111. https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.621842

Özdemir, Y., Mercan Uzun, E. ve Bütün Kar, E. (2021). Temel eğitim öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *19*(42), 227-266 https://doi.org/10.34234/ded.95803

Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*(3), 217- 239. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302607

Özkan, U. B. (2021). Religiosity/spirituality, affective moral reasoning, and generative altruism: A study on students in muslim societies. *Psycho Educational Research Reviews*, *10*(2), 163-175. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1311283.pdf

Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. (Ed. C. Öztürk), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* içinde (ss. 1-140). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürker, B. (2014). *6 Yaş Çocuklarının Olumlu Sosyal Davranışları ile Anne ve Öğretmen Özgeciliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Tez No. 370343) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Passy, R. (2005). Family values and primary schools: an investigation into family-related education. *British Educational Research Journal*, *31*(6) 23-736. https://doi.org/10.1080/01411920500314612

Paulus, M. ve Moore, C. (2014). The development of recipient-dependent sharing behavior and sharing expectations in preschool children. *Developmental Psychology, 50*(3), 914–921. https://doi.org/10.1037/a0034169

Piliavin, J. A. ve Charng, H. W. (1990). Altruism: A review of recent theory and research. *Annual Review Of Sociology*, *16*(1), 27-65. https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.000331

Polat, Ö. ve Göncü, H. B. (2021). Anasınıfına devam eden çocukların çaba gerektiren kontrolleriyle sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *24*(46), 939-959. https://doi.org/10.31795/baunsobed.935557

Pratt, M. W., Norris, J. E., Hebblethwaite, S. ve Arnold, M. L. (2008). Intergenerational Transmission of Values: Family Generativity and Adolescents Narratives of Parent and Grandparent Value Teaching. *Journal of Personality, 72*(2), 171-198. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00483.x

Purwaningsih, E. (2010). Keluarga dalam mewujudkan pendidikan nilai sebagai upaya mengatasi degradasi nilai moral. *Jurnal Pendidikan Sosiologi Dan Humaniora*, *1*(1), 43–55. https://jurnal.untan.ac.id/index.php/JPSH/article/view/379

Reuter, M., Frenzel, C., Walter, N. T., Markett, S. ve Montag, C. (2011). Investigating the genetic basis of altruism: the role of the COMT Val158Met polymorphism. *Social Cognitive And Affective Neuroscience*, *6*(5), 662-668. https://doi.org/10.1093/scan/nsq083

Rubin, K. H. ve Schneider, F. W. (1973). The relationship between moral judgment, egocentrism and altruistic behavior. *Child Development*, *44*(3), 661–665. https://doi.org/10.2307/1128027

Sağlam, E. ve Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4*(4), 1708-1728. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/137095

Sancak, Y. (2011). *Mevlâna'nın Mesnevi adlı eserinin sosyal bilgilerde değer kazanımındaki rolü (Nitel bir araştırma)* (Tez No. 290052) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Sarıcan, E. (2006). *1998 ile 2004 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının vatandaşlık değerleri açısından karşılaştırılması* (Tez No. 191617) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Sarmusak, D. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrencilerin ahlaki değer yargılarına etkisi* (Tez No. 288413) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Sezer, H. N. ve Yalman, D. (2022). Okul öncesinde değerler eğitimi ile ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 197-214. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2865336

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness- of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, *8*(2), 23-74. https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf

Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Towards a 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

Schwartz, S. H. ve Howard, J. A. (1984). Internalized values as motivators of altruism. (Ed. Staub E., Bar-Tal, D., Karylowski, J. ve Reykowsky, J.). *Development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive behavior*. (ss. 229-256). New York: Plenum Press.

Scott, N. ve Seglow, J. (2007). *Altruism.* UK: McGraw-Hill Education

Seelig, B. J. ve Rosof, L. S. (2001). Normal and pathological altruism. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *49*(3), 933-959. https://doi.org/10.1177/00030651010490031901

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Serinsu, M. E. (2019). *Ailede değer eğitiminde modelleme* (Tez No. 566361) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Sever, İ. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2020). Examining the relationship between empathy, helpfulness, respect and fairness: a path analysis. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *49*(1), 257-277. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1070171

Sevim, M. Z., Güler, Z., İnançlı, S. ve Aslan, H. (2023). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi hakkında görüşleri. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, *6*(6), 737-749. https://www.sobibder.org/index.php/sobibder/article/view/417

Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development* (6. Baskı). Belmont, CA: Wadsworth

Sharf, R. S. (2016). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları. (Çev. N. V. Acar)*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Smith, J. D. ve Shaffer, D. R. (1986). Self-consciousness, self-reported altruism, and helping behaviour. Social behavior and personality: *An International Journal*, *14*(2), 215–220. https://doi.org/10.2224/sbp.1986.14.2.215

Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J, E., Ford, L. J. ve Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook*. Social Science Education Consortium ERIC Clearinghouse For Social Studies Social Science Education.

Sünbül, Z. A. (2012). *Ergenlerde olumlu sosyal davranışları yordamada koruyucu faktörler ve bazı kişisel değişkenlerin rolü* (Tez No. 327698) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Şahin, T. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz yeterliliklerinin incelenmesi* (Tez No. 349998) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma* (Tez

No. 207088) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Şengün, M. (2013). Anne-baba tutumuna göre lise öğrencilerinin ahlâki olgunluk düzeyleri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *12*(23), 203-215. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/85690

Şimşek, H. ve Kara, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin evrensel ahlâki değerlere uyma düzeylerinin sınıf ve cinsiyet değişkinleri açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 69-83. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhar/issue/60372/833836

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş* (Temel ilkeler ve LİSREL uygulamaları). Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.

Taçyıldız, G. (2022). *8. sınıf türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 767588) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Tahiroğlu, M. (2014). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. (Ed. R. Turan ve K. Ulusoy), *Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi etkinlik örnekleri: ilkokul 4. sınıf* içinde (ss. 340-366). Ankara: Pegem Akademi.

Taş, H. (2022). İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının evrensel değerler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 455-475. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1054065

Tatlı, S. ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değerlere ilişkin algıları ve bunları ifade etme biçimlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *21*(2), 331-354. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/355962

Tay, B. ve Ünlü, İ. (2019). İlkokul yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarında değer ve değerler eğitimi. (Ed. R. Turan ve K. Ulusoy) *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (3. Baskı) içinde (ss. 287-322). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tay, B., Durmaz, F. Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 67-93. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/76915

Tonga, D. (2022). Covid 19 ile hatırlamamız gereken bir değer: Özgecilik. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 9*(1), 154-163. https://doi.org/10.51725/etad.1013388

Topkaya, Y. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer aktarım yaklaşımları hakkındaki görüşlerine ait nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 637-652. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1489198

Topses, G. (2012). Elseverlik (altruizm) ve benseverlik (egoizm) ölçeğiyle ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal Of New Trends İn Arts, Sports & Science Education, 1*(2), 60-71. https://www.ijtase.net/index.php/ijtase/article/view/277

Topuz, C. (2013). *Üniversite Öğrencilerinde Özgeciliğin Öznel İyi Oluş ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisinin İncelenmesi* (Tez No. 333775) [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Turan, C. ve Arslan, S. (2016). İlkokul öğrencilerinde evrensel ve insani değerlerin kazandırılma sürecinin, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ScienceEducation, 5*(1), 26-41. https://doi.org/10.61964/dade.1425061

Tuzcuoğlu, N. (1995). Psikanaliz kuramı ve özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(7), 275-285. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1726

Türk, N. ve Nalçacı, A. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan

Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 39-5. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/67823

Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Sosyal bilgileri okul öncesi dönem çocuklarıyla deneyimlemek: erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitiminin önemini gözden geçirme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 1122-1151. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487292

Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi: davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(1), 32-51. https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30225/326336

Underwood, B., Froming, W. J. ve Moore, B. S. (1977). Mood, attention, and altruism: A search for mediating variables. *Developmental Psychology*, *13*(5), 541–542. https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.5.541

Uslu, M. (2019). *Hastane çalışanlarında dindarlığın empati ve özgecilik ile ilişkisi üzerine bir araştırma (Konya Eğitim Araştırma Hastanesi örneği)* (Tez No. 552595) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Uyanık Balat, G., Özdemir Beceren, B. ve Adak Özdemir, 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

Uygun, S. ve Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, *9*(5), 2021-2031. https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/temel-demokratik-degerler-olcegi-toad.pdf

Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim*

Bilimleri Dergisi, 15(15), 193-212. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2144

Uzun, B. (2024). *Değerler eğitimi yaklaşımlarının değerler eğitiminde rolü olan paydaşlar bağlamında incelenmesi* (Tez No. 858838) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Ümmet, D. (2012). *Üniversite öğrencilerinde özgecilik davranışının transaksiyonel analiz ego durumları ve yaşam doyumu bağlamında incelenmesi* (Tez No. 319501) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Ümmet, D., Ekşi, H. ve Otrar, M. (2013). Özgecilik (altruism) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(26), 301-321. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29173/312416

Ünal, F. ve Özmen, C. (2012). 1998 ile 2005 4-7. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarında yer alan Türk dünyası konularının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(20), 445-459. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19549/208422

Üzümçeker, E., Gezgin, G. N. ve Akfırat, S. (2019). Sosyal ve evrimsel psikolojide insan özgeciliği bilmecesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 3*(5), 93-110 https://doi.org/10.31461/ybpd.559805

Varol, Ç. (2013). *Sosyal bilgiler derslerindeki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 349090) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Ward, E. R. (2009). *Contributing factors to the learning of altruism and instruction in the classroom: The grounded theory of fourth and fifth grade educators* educators (UMI No. 3360081) [Doctoral dissertation, Capella University, Minnesota]. ProQuest Dissertations & Theses Veri Tabanı.

Warneken, F. ve Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science, 311*(5765), 1301-1303. https://science.sciencemag.org/content/311/5765/1301

Warneken, F. ve Tomasello, M. (2007). *Helping and cooperation at 14 months of age. Infancy, 11*(3), 271-294. https://doi.org/10.1080/15250000701310389

Warneken, F. ve Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology, 100*(3), 455-471. https://doi.org/10.1348/000712608X379061

West, S. G., Finch, J. F. ve Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. (Ed. R. H. Hoyle), *Structural equation modeling: Comcepts, issues, and applications* içinde (ss. 56-75). Thouasnd Oaks, CA: Sage.

Wrightsman, L. S. (1964). Measurement of philosophies of human nature. *Psychological Reports, 14*(3), 743–751. https://doi.org/10.2466/pr0.1964.14.3.743

Yağanak, E. (2017). Sosyo-politik düzenin koşulu olarak insan doğası. *Mediterranean Journal of Humanities, 7*(2), 445-451. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3681982

Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme* (Tez No. 264176) [Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Yaman, F. (2013). Tüketici davranışı olarak özgeciliğin incelenmesi. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 79-92. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/153484/tuketici-davranisi-olarak-ozgeciligin-incelenmesi

Yaşartürk, İ. (2019). *İlkokul öğrencilerinin adalet, dürüst olma, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yönelik yargılarının Kohlberg'in ahlak gelişim*

kuramına göre incelenmesi (Tez No. 563654 [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Yaşlıoğlu, M. M. ve Toplu Yaşlıoğlu, D. (2020). How and when to use which fit indices? A practical and critical review of the methodology. *Istanbul Management Journal*, 88, 1-20. http://doi.org/10.26650/imj.2020.88.0001

Yavuzer, N. (2017). Bir prososyal davranış kaynağı olarak özgeci motivasyonun ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education, 14*(1), 105-126. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/324454

Yazıcı, H. ve Koca, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi programı. (Ed. B. Tay ve A. Öcal), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 21-36). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16960/177116

Yazıcı, M. (2016). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. Fırat Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 209-223. https://doi.org/10.18069/fusbed.10221

Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). Sosyal bilgiler öğretimi. (Ed. M. Safran.), *Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi* içinde (ss. 119-150). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. (2019). *Öğretmen ve aile görüşlerine göre okul öncesi dönemde çocukların sahip olduğu değerler ile değerler eğitiminde okul aile iş birliğinin incelenmesi* (Tez No. 549090) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomeonological approach, Eğitim Araştırmaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184. https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12513/

171/y%c4%b1ld%c4%b1r%c4%b1m%2c%20kas%c4%b1m.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yıldırım, S. G. ve Demirel, M. (2021). Değerler eğitimine yönelik bir model önerisi: değer içselleştirme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 943-993. https://doi.org/10.29299/kefad.811227

Yıldırım, Y. ve Çalışkan, H. (2022). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programları (Ed. Ö. Bektaş ve R. Turan), *Sosyal bilgiler programlarda değerler ve değerler eğitimi* içinde (ss. 281-326). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, E., Elibol, H. ve Ada, M. (2021). Okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ebeveynlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 18*(40), 2317-2344. https://doi.org/10.26466/opus.864098

Yılmaz, K. (2021). *Eğitim yönetiminde değerler* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, O. Ve Gürbüz Yiğit, D. (2024). Erken çocukluk dönemi ebeveynlerinin ailede karakter eğitimine ilişkin görüşleri: fenomenolojik bir araştırma. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 24*, 187-214. https://doi.org/10.34085/buifd.1543738

Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5 sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi* (Tez No. 278406) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Yorulmaz, B. (2017). *Ailede değerler eğitimi.* İstanbul: Erkam Yayınları.

Yöntem, M. K., Öktem, İ. ve Artuç, S. (2017). Lise öğrencilerinin psikolojik doğum sırasının özgecilik üzerindeki yordayıcı gücünün incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 12*(4), 623-640. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11198

Yöntem, M. K. ve İlhan, T. (2013). Benlik kurguları ve otantikliğin özgecilik üzerindeki yordayıcı gücünün incelenmesi. *Turkish Studies, 8*(8), 2291-2302. https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=5477

Zhao, X., Lynch Jr., J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research, 37*(2), 197–206. https://doi.org/10.1086/651257

EKLER

EK-1: Ölçek Formu

Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( ) **Sınıfınız**: 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) **Yaşınız**: ..... (yazınız)

Annenizin eğitim düzeyi nedir? İlkokul bitirmedi ( ) İlkokul Mezunu ( ) Ortaokul Mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Üniversite Mezunu ( ) Lisansüstü Eğitim Mezunu ( )

Babanızın eğitim düzeyi nedir? İlkokul bitirmedi ( ) İlkokul Mezunu ( ) Ortaokul Mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Üniversite Mezunu ( ) Lisansüstü Eğitim Mezunu ( )

AİLEDE ALGILANAN DİĞERKÂMLIK EĞİTİMİ DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçekte, anne-babanız ile ilgili her cümlede kendinize en uygun olan seçeneğin altındaki kutucuğu X işareti ile işaretleyiniz. **Not:** Ölçekte geçen diğerkâmlık/özgecilik "herhangi bir karşılık beklentisi olmaksızın yapılan yardım ya da iyilik" demektir. Diğer bir tanıma göre ise kendisinden fedakârlıkta bulunarak başkasına iyilik yapmaktır.	Kesinlikle Katılmıyorum ☹☹	Katılmıyorum ☹	Kararsızım	Katılıyorum ☺	Kesinlikle Katılıyorum ☺☺
1. Annem ve babam, okul arkadaşlarımın derslerine yardım ettiğimde beni takdir eder.					
2. Annem ve babam, harçlıklarımdan para artırıp fakirlere vermemi takdir eder.					
3. Annem ve babam, bir sokak hayvanına yiyeceğimi verdiğimde beni takdir eder.					
4. Annem ve babam, bir arkadaşıma giysi, eşya, oyuncak vs.yi karşılık beklemeden verdiğimde beni onaylar, destekler.					
5. Annem ve babam, hasta olan arkadaşımı ziyaret etmek istersem beni destekler.					
6. Annem ve babam, eve döndüklerinde yorgun olsalar bile istersem benimle oyun oynar/vakit geçirir.					
7. Annem ve babam, ihtiyaç sahibi komşularımıza yardım eder.					
8. Annem ve babam, hasta olan tanıdıklarını zamanları kısıtlı olsa bile ziyaret eder.					
9. Annem ve babam, vefat eden tanıdıklarının yakınlarına vakitleri olmasa bile taziyede bulunur.					
10. Annem ve babam, ihtiyaç sahibi arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder.					
11. Annem ve babam, kendi ihtiyaçlarından önce anne-babalarının ihtiyaçlarını karşılar.					
12. Annem ve babam, hayır kurumlarına yardım eder.					
13. Annem ve babam, sokak hayvanlarına yiyecek ve su verir.					
14. Annem ve babam, bana diğerkâmlık/özgecilik (herhangi bir karşılık beklentisi olmaksızın yapılan yardım ya da iyilik) ile ilgili nasihat eder.					
15. Annem ve babam, bana diğerkâmlık/özgecilik (herhangi bir karşılık beklentisi olmaksızın yapılan yardım ya da iyilik) ile ilgili hikâyeler okur/anlatır.					
16. Annem ve babam, diğerkâmlık/özgecilik (herhangi bir karşılık beklentisi olmaksızın yapılan yardım ya da iyilik) davranışında bulunmamı sözel olarak teşvik eder, hatırlatır.					
17. Annem ve babam, bana diğerkâmlık/özgecilik (herhangi bir karşılık beklentisi olmaksızın yapılan yardım ya da iyilik) ile ilgili kitaplar okur.					

YARDIMSEVERLİK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde bazı konulardaki görüşleriniz istenmektedir. Lütfen söylenen ifade ile ilgili size uygun seçeneğe işaret koyunuz.

DEĞER İFADELERİ	Tamamen Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. İhtiyacı olanlara yardımcı olan sosyal yardım kuruluşlarının faaliyetlerinin önemli olduğunu düşünüyorum.				
2. Derslerde arkadaşlarıma yardımcı olmak hoşuma gider.				
3. Çevremdeki kişilere yardım etmekten hoşlanmam.				

DAYANIŞMA ÖLÇEĞİ

Bu bölümde bazı konulardaki görüşleriniz istenmektedir. Lütfen söylenen ifade ile ilgili size uygun seçeneğe işaret koyunuz.

DEĞER İFADELERİ	Tamamen Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Doğal afetlerde herkesin dayanışma içinde olmasından hoşlanırım.				
2. Derslerimizde grup çalışması yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.				
3. "Bir elin nesi var, iki elin sesi var" sözünü önemserim.				

ADİL OLMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

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

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

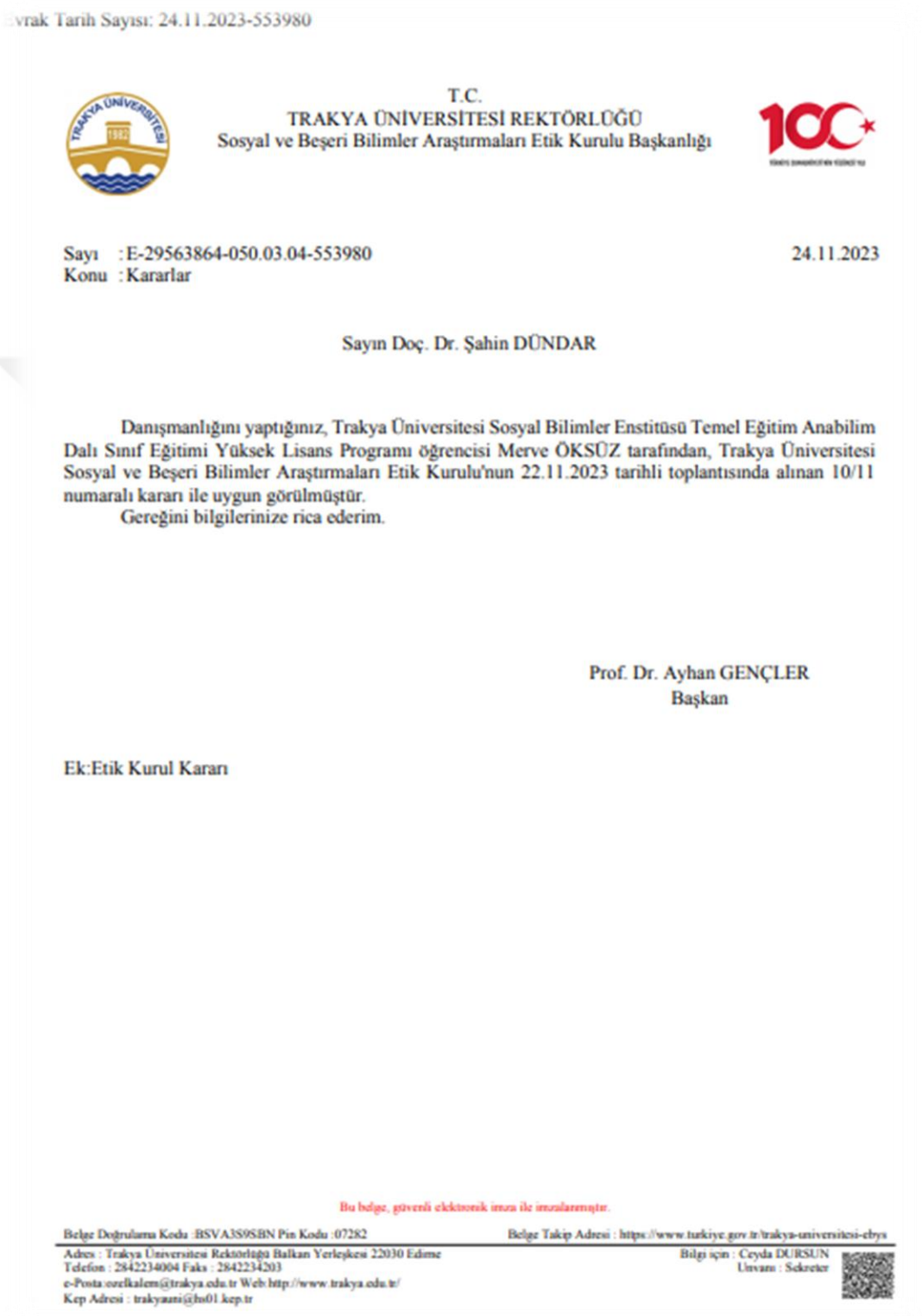
ÜRETKEN ÖZGECİLİK ÖLÇEĞİ

Lütfen hangi seçenek sizi en iyi tanımlıyorsa onu işaretleyiniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Lütfen olabildiğince dürüst olun. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

	Asla	Bazen	Sıklıkla	Çok sık
1. Yoksul insanları gördüğümde onlara nasıl yardımcı olabileceğimi sorarım.				
2. Yoksul insanları gördüğümde onlara para veririm.				
3. Yoksul insanları gördüğümde onların sıkıntısını nasıl hafifleteceğimi ya da ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağımı düşünürüm.				
4. Tanımadığım biri benden yardım istese ona hemen yardım ederim.				
5. Tanımadığım biri benden, benim için gerçekten önemli olan bir şeyi ödünç istese yine de ödünç veririm				
6. Para ve varlıklarımı yakın arkadaş çevremde olmayan kimselere bile ödünç veririm.				
7. Bana doğrudan yararı olmadığında bile başkalarına yardım ederim				
8. Maddi eşyalarımdan herkesin yararı için vazgeçebilirim.				
9. Acı çeken birini gördüğüm de acısını hafifletmek için yollar bulmaya çabalarım				

TEŞEKKÜR EDERİZ...

EK-2: Etik Kurul İzin Formu



vrak Tarih Sayısı: 24.11.2023-553980

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.03.04-553980 24.11.2023
Konu : Kararlar

Sayın Doç. Dr. Şahin DÜNDAR

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve ÖKSÜZ tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22.11.2023 tarihli toplantısında alınan 10/11 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSVA3S9SBN Pin Kodu :07282 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta :orefkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

EK-3: Meb İzin Formu

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-87085441-605.01-95880867 05/02/2024
Konu : Anket İzni (Merve ÖKSÜZ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/02 sayılı Genelgesi
b) Trakya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 26/01/2024 tarihli ve 588229 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve ÖKSÜZ'ün Müdürlüğümüze bağlı Edirne Merkez İlçede bulunan Özel İlkokul, Özel Ortaokul, Resmi İlkokul, Resmi Ortaokullarda öğrenim gören ilkokul 4. sınıf, ortaokul 5.,6. ve 7. sınıflarda bulunan öğrencilere yönelik **"Algılanan Anne-Baba Özgecilik Eğitimi ve Çocukların Özgecilik İle Sosyal Bilgiler Dersindeki Bazı Değerlere Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki'** adlı veri toplama anket çalışması talebi Müdürlüğümüz Anket Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve ÖKSÜZ"e ait anket çalışmasının; 2023- 2024 Eğitim Öğretim yılı içerisinde Müdürlüğümüze bağlı Edirne Merkez İlçede bulunan yukarıda türleri belirtilen okullarda öğrenim gören ilkokul 4. sınıf, ortaokul 5.,6. ve 7. sınıflarda bulunan öğrencilere yönelik gönüllülük esası gözetilerek, kurum faaliyetlerini aksatmadan, okul/kurum Müdürlüğünün denetiminde ve tüm sorumluluğun uygulayıcıda olması kaydı ile uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Dr. Önder ARPACI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Sıdkı ZEHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Çavuşbey Mah. Hükümet Aralığı Sok No:4
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Mustafa PAMUKÇU
Telefon No : 0 (284) 212 61 22
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: stratejigelistirme22@meb.gov.tr
İnternet Adresi: https://edirne.meb.gov.tr Faks:2842126126
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden c1cb-cb24-3dd1-a87d-3874 kodu ile teyit edilebilir.