



Hayat Bilgisi Dersinde Uygulanan Değer Eğitimi Programının Özsaygı, Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Empati Üzerine Etkisi *

Ebru Uzunkol ¹, Selma Yel ²

Öz

Bu çalışmanın amacı, hayat bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değer eğitimi programının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaçla yarı deneysel desenlerden “denkleştirilmemiş öntest – sontest kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 34 deney grubunda, 33 kontrol grubunda olmak üzere toplam 67 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler; Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1997) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Coopersmith Öz Saygı Ölçeği Okul Kısa Formu”, araştırmacı tarafından hazırlanan “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ile Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen “KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan değer eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeylerini artırmada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Hayat bilgisi dersi
Değer eğitimi
Saygı
Sorumluluk
Özsaygı
Sosyal problem çözme
Empati

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.09.2015
Kabul Tarihi: 08.12.2015
Elektronik Yayın Tarihi: 17.02.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.5550

Giriş

Bireylerin davranışlarının en önemli belirleyicilerinden birisinin, seçimlerini yönlendiren değerler olduğu söylenebilir. Bu noktada değer, davranışlarımızı yönlendiren içsel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplum olarak, bir arada kaliteli yaşamlar sürebilmemizin temeli olarak değerlendirilebilecek değerler, geçmişten günümüze pek çok farklı araştırmacı tarafından ele alınmış ve tanımlanmıştır. Örneğin Halstead (1996) değeri, genel olarak davranışlara rehberlik etme, karar vermede referans noktası olma veya davranışların değerlendirilmesinde rol oynayan ilkeler, temel inançlar, idealler veya tutumlar olarak tanımlamıştır. Rokeach ve Regan (1980) ise, belirli davranışların veya belirli bir durumun sonuçlarının, kişisel veya sosyal olarak kabul edilebilir olup olmadığını belirleyen kalıcı inançlar şeklinde tanımlamaktadırlar.

Değerlerin varlığını koruması ve toplumsal yaşama nüfus edebilmesi onların kuşaktan kuşağa aktarılması ile mümkün olmaktadır. Bu sebeple değer aktarımı geçmişten günümüze değin

* Bu çalışma "Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, ebrud@sakarya.edu.tr

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, selmayel@gazi.edu.tr

toplumların en önemli görevlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte son derece hızlı değişimlerin yaşandığı çağımızda, değerlerin bireylere sistematik bir şekilde kazandırılması ihtiyacı doğmaktadır ve bu noktada en büyük rol okullara düşmektedir. Son dönemlerde değerlerin okulda öğrencilere nasıl kazandırılacağına odaklanan değerler eğitimi, eğitim alanındaki en popüler ve gerekli araştırma alanlarından birisi olarak ele alınmaktadır. Değerler eğitimi, genç bireylerin değerler ve ahlak kurallarını öğrenmelerine yönelik eğitimsel pratiklere işaret etmekle birlikte, diğer insanlarla birlikte yaşayabilmek için akıllı bir biçimde değerler ve ahlaki kurallara başvurma eğilimi gösterme becerisinin kazanılmasını sağlamaktadır (Aspin, 2000; Thornberg, 2008). Günümüzde çocukların teknolojik gelişmelere paralel olarak çok fazla uyarıcı unsurla karşı karşıya olmaları sebebiyle, değerlerin formal ve sistematik bir şekilde kazandırılması gerekliliği geçmişe nazaran daha fazla önem arz etmektedir. Nitekim 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya koyulan ilköğretim programları incelendiğinde de, artık değerler eğitiminin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi gibi ders programlarında ayrı bir bölüm olarak yer aldığı görülmektedir. Özellikle, öğrencilerin kendilerini ve toplumu tanıyarak hayata hazırlanmalarını temele alan hayat bilgisi dersinin, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına da yoğun bir şekilde odaklandığından, değerler eğitimi için oldukça uygun bir ders olduğu düşünülmektedir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında, öğrencileri demokratik ve hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümüyle ilgili mantıklı kararlar alabilen bireyler olarak yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu çerçevede hayat bilgisi dersi ile öğrencilerin belli değerler sistemi geliştirmesi ve toplumdaki sosyal yaşama katılması için temeller atılmaktadır (Belet, 1999, s. 5-10). Hayat Bilgisi Ders Programında da kişisel nitelikler başlığı altında öğrencilerden geliştirmeleri beklenen değerler ve kişisel nitelikler; özsaygı, özgüven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme olarak belirtilmektedir (MEB, 2009). Bunun yanında, programın beceriler kısmında da sorumluluk ve farklılıklara saygı gibi aynı zamanda değer niteliği taşıyacak becerilerin kazandırılması gerektiği görülmektedir.

Değerlerin formal bir şekilde öğrencilere kazandırılması ihtiyacı ile birlikte bu konuda yapılan araştırmalar da artış göstermiştir. Değerlerin nasıl kazandırılması gerektiğine yönelik olarak farklı araştırmacılar farklı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımlar kısaca, değerlerin telkini, değer açıklama, ahlaki muhakeme, değer analizi ve eylem yolu ile öğrenme şeklinde sıralanabilir. Değer telkini yaklaşımında, öğretmenlerin kazandırılmak istenilen değer, inanç ve tutumları öğrencilerine doğrudan aşılması esastır (Akbaş, 2008b). Öğretmenler veya yetişkinler doğru ve gerekli olduğunu düşündükleri değerleri dayatmaya dayalı bir yaklaşımla öğretmeye çalışırlar (Doğanay, 2009, s. 348). Değer açıklama yaklaşımında ise önemli olan değerın kazanılması aşamasında yer alan düşünme süreçleridir. Değerlerin ne olduğunun değil, neyin daha değerli olduğunun düşünülmesi esastır (Sunal ve Haas, 2003). Telkin yaklaşımının tersine bu yaklaşımda bireyin neye değer verip vermeyeceğine, alternatif ve olası sonuçları inceledikten sonra, özgür bir biçimde kendisinin karar vermesi esastır (Doğanay, 2009, s. 238). Kohlberg tarafından geliştirilen ahlaki muhakeme yaklaşımında ise, öğretmen bir örnek olay kullanarak öğrenciyi ahlaki ikilem içeren bir durumla karşılaştırır ve gruplar oluşturur. Gruplara bu durumda sergilenecek en iyi davranışın hangisi olduğunu sorar ve bunun üzerine tartışmalarını ister. Örnek olaylarda yer alan çıkmazlar, öğrencilerin gelişim seviyelerine göre çözülür (Akbaş, 2008a; Akbaş, 2008b; Ryan ve Bohlin, 1999). Değer analizi yaklaşımı ise, sosyal problemleri içeren olayların doğrudan ya da hikâyeler aracılığıyla incelenmesine dayanır. İncelenen sosyal olaylardaki benzerlik ve farklılıklar, neden-niçin-nasıl soruları aracılığıyla analiz edilir. Hikâyede geçen olaylar sistematik bir biçimde incelenir. Bu inceleme sonucunda, kanıtlar gösterilerek değerlere ulaşılmaya çalışılır (Aktepe, 2010, s. 105). Değer analizi; değer sorununun tanımlanması, değer sorununun açıklığa kavuşturulması, kanıt toplama ve değerlendirme, kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme, alternatif çözüm yollarının belirlenmesi, alternatif çözümlerin olası sonuçlarının belirlenmesi ve seçimine uygun olacak şekilde davranma olmak üzere sekiz basamakta gerçekleştirilir. Eylem yolu ile öğrenme yaklaşımı ise, değer analizi ve değer açıklama yaklaşımlarına benzer. Ancak ek olarak, seçim yapılan davranışın eyleme dökülmesi esastır (Huitt,2004).

Değerler eğitimi ile ilgili en önemli konulardan birisi de değerlerin nasıl kazandırılacağı yanı sıra hangi değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiğine yöneliktir. Bu konuda en çok kabul gören görüşün, genel olarak evrensel değerler üzerinde durulması olduğu söylenebilir. Lickona (1991) ise, iki temel değer olarak belirttiği saygı ve sorumluluk değerlerinin okullarda mutlaka öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. O'na göre bu değerler, diğer değerlerin oluşumuna temel sağlayacak niteliktedir ve bu değerlere her alanda gerek duyulmaktadır. Lickona'ya göre bu iki değer kişisel gelişim, kişilerarası ilişkiler, demokratik ve insancıl bir toplum, adil ve barışçıl bir dünya için kritik bir öneme sahiptir (Lickona 1991, s. 43). Bu açıdan bakıldığında, saygı ve sorumluluk değerlerinin istenilen toplumsal yaşama ulaşmak için temel teşkil ettiği söylenebilir. Bununla birlikte, saygı ve sorumluluk değerleri birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Çünkü Lickona (1991), saygının ahlakın kısıtlayıcı, sorumluluğun ise ahlakın aktif yönü olduğunu belirtmektedir. Saygı, ahlakın kısıtlayıcı yönüdür çünkü bizi değer verdiğimiz şeyleri incitmekten korumaktadır. Sorumluluk, ahlakın aktif yönüdür çünkü kendine ve başkalarına özen göstermeyi, yükümlülüklerini tam olarak yerine getirmeyi, karşılaşılan güçlükleri en aza indirerek daha iyi bir toplum ve dünya yaratmak için eylemde bulunmayı kapsar (Lickona, 1991). Bu araştırmada da Lickona'nın görüşlerinden yola çıkılarak, saygı ve sorumluluk değerleri üzerinde durulması kararlaştırılmış, hazırlanan değer eğitimi programının kapsamına söz konusu iki değer dâhil edilmiştir.

Değerler eğitimi ile iki temel hedefe ulaşmaya çalışılmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencilerin karakterli bir hayat sürmesi, dolayısıyla hayatlarından memnun olmalarını sağlamaktır. İkinci hedef ise, daha çok toplumsal yarara yöneliktir (Akbaş, 2008b; Kirschenbaum, 1995). İlk hedefe göre, değerler eğitiminin bir boyutunun kişinin kendi benliğiyle alakalı olduğu görülmektedir. Benlik gelişiminin en önemli ayaklarından birisi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında da belirtilmiş olan özsayıdır. Nitekim değerler, özsaygının korunması ve yükseltilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Rokeach ve Regan, 1980). Özsaygısı düşük olan kişiler yardımlaşma gibi sosyal beceriler açısından sıkıntı yaşamaktadırlar (Doğanay, 2009; Smelser, 1989). Bu açıdan bakıldığında özsaygının bireyin daha mutlu ve verimli bir hayat sürmesinin yanında toplumsal hayatı da etkilediği söylenebilir. Hayat bilgisi dersini değerler eğitiminden ve buna bağlı olarak özsayı geliştirmeden ayrı düşünmek mümkün değildir. Hayat bilgisi ders programında değerlerin yanında üzerinde durulan önemli noktalardan bir tanesi de becerilerdir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında, bu beceriler geliştirilmedikçe çocukların temalarla ilgili başarılı sonuçlar elde etmeleri söz konusu olamayacağı belirtilmektedir. Marri (2005), hayat bilgisi dersinin en önemli amaçlarından birisi olan demokrasinin kazanılması için bazı kritik becerilerin gerektiğini belirtmektedir. Bu becerilerden en önemlilerinden biri sosyal problem çözme becerisidir (aktaran Genç ve Kalafat, 2007). Sosyal problem çözme ile demokrasi arasındaki bağlantı, karşılaşılan problemlerin çözümünde izlenen yoldan kaynaklanmaktadır. Sosyal problem çözme becerisi gelişmiş bireyler, karşılaştıkları problemleri karşısındaki bireylere ya da topluma zarar vermeden, örneğin şiddete başvurmadan, en uygun yolla çözme becerisine sahiptir. Çünkü problemin içeriği sosyal olduğunda, benimsenecek olan çözüm yolunun ahlaki boyutu da öne çıkmaktadır. Öyleyse, sosyal problemleri çözüme kavuştururken bireylerin sahip olduğu değerlerin bu süreçte büyük bir rol oynadığı söylenebilir. Dolayısıyla, gerek öğrencilere kazandırılacak değerlerin gerekse bu değerlerin kazandırılmasında kullanılacak yöntemlerin sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu durumda, değerler ve değerler eğitiminin sosyal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilirliği için oldukça önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Tabii ki bu durum çocuklar için de geçerlidir ve çocukların ileride sosyal gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlamış bireyler olmaları da çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurması ile mümkün olacaktır. Bu süreçte karşılaştıkları problemleri çözmek için çocuklar, duygu ve düşüncelerini karşısındakine anlatmak ile birlikte kendinden farklı olan diğerlerinin bakış açılarını ve ihtiyaçlarını anlamaya ihtiyaç duyarlar (Beauford, 1994). Bu anlamda öne çıkan kavramlardan birisi de empatidir. Eisenberg ve Strayer'e (1987) göre empati, bir başkasının duygusal durumuna ve bilişsel konumuna cevap olarak ortaya çıkan ve bu durumlarla paralellik gösteren bir tepkidir. Olumlu sosyal davranışlarla ve ahlaki gelişim ile yakından ilişkili olan empati kavramı sahip olunan ahlaki değerlerle de yakından ilişkilidir (Gleichgerrcht ve Young, 2013; Palucka, 1997). Tabii ki, ahlaki

yargıların tamamen empatiye bağlı olduğunu söyleyemez, ancak ahlaki yargıların gelişiminde büyük bir rol oynadığı söylenebilir (Myyrya, Juujärvi ve Peso, 2010). Dereli ve Aypay (2012), ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri araştırmalarında empatinin; sorumluluk, dostluk, barışçıl olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü insani değerlerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Noddings (2002) ise, ahlaki yargılara varabilmek için kişinin belirli kararlar vermesi gerektiği, bunun için de karşısındaki kişinin duygularını derinlemesine anlaması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre, perspektif alma bu süreçte büyük bir rol oynamakta, dolayısıyla empati ahlaki gelişimin neredeyse kalbini oluşturmaktadır (Cooper, 2011).

Özsaygı, sosyal problem çözme ve empati kavramları değer eğitimi açısından oldukça önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sürecin ve etkileşimin çift yönlü olduğu, değerler eğitiminin de özsaygı, sosyal problem çözme ve empati gelişimi için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim Bailey (2000), değerler eğitimi sürecinin mutlaka empati ve özsaygıyı kapsamaması gerektiğini vurgularken (Bailey, 2000'den aktaran Doğanay, 2009), Lickona (1991) ise, değerler eğitiminin sosyal problem çözme becerilerine olumlu etkisini vurgulamaktadır. Ancak, yurt içinde yürütülen çalışmalar incelendiğinde değerler eğitiminin özsaygı, sosyal problem çözme ve empati ile etkileşimine odaklanan çalışmalara rastlanmamıştır. Benzer şekilde, özsaygı, sosyal problem çözme ve empati ile ilgili olarak yürütülen çalışmalarda da değerler eğitimi boyutunun eksik kaldığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin okul öncesi eğitimden sonra bazılarının ise ilk olarak adım attığı ilkökul yılları, değerler eğitimi açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu yıllarda çocuklar, zayıf ve güçlü yanlarıyla kendilerini tanımlayabilmekle birlikte genişleyen sosyal dünyaları, akıl yürütme kapasiteleri ve perspektif alma becerilerindeki artış ile birlikte ahlaki olarak büyük bir ilerleme göstermektedirler (Berk, 2012). Dolayısıyla bu dönem ahlaki gelişim için çok kritik bir dönemdir ve bu dönemde değerler büyük bir önem kazanmaktadır (Charlesworth, Wood ve Viggiani, 2008). Bu araştırmada, hayat bilgisi dersine entegre edilen saygı ve sorumluluk temelli değer eğitimi programının (SSTDEP), ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, yarı deneysel desenlerden “denkleştirilmemiş öntest – sontest kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş öntest – sontest kontrol gruplu desenlerde, ilk olarak hazır bulunan iki gruptan hangisinin deney veya kontrol grubu olacağı yansız bir şekilde belirlenir. Ardından, her iki gruba da ön testler uygulanır. Uygulama sürecinde, deney grubunda belirlenen deneysel işlem uygulanırken kontrol grubunda geleneksel uygulamalara yer verilir. Son olarak, hem deney hem de kontrol grubuna son testler uygulanarak araştırma sonlandırılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya; deney grubunda 34 ve kontrol grubunda 33 olmak üzere toplam 67 3. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ilk olarak Sakarya İlinde bulunan üç ilkökulda görev yapmakta olan 3. sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve araştırmanın amacı ve içeriği anlatılmıştır. Öğretmenlerin gönüllülüğü esas alınarak, bu okullardan birinde bulunan iki farklı 3. sınıf seçilmiştir. Ardından, sınıflardaki öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “öğrenci tanıma formu” dağıtılmış ve veliler tarafından doldurulması istenmiştir. Buna göre; deney grubundaki öğrencilerin 14 tanesi kız ve 20 tanesi erkek, kontrol grubunun ise 14 tanesi kız ve 19 tanesi erkektir. Cinsiyet dağılımı bakımından grupların birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrenci tanıma formundan elde edilen diğer verilere ilişkin bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Özellik	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Anne Mesleği						
Ev Hanımı	29	85,3	30	90,9	59	88,1
İşçi	2	5,9	2	6,1	4	6,0
Memur	2	5,9	0	0	2	3,0
Serbest Meslek	1	2,9	1	3,0	2	3,0
Baba Mesleği						
Çalışmıyor	0	0	2	6,1	2	3,0
İşçi	12	35,3	16	48,5	28	41,8
Memur	1	2,9	0	0	1	1,5
Serbest Meslek	21	61,7	14	36,4	35	37,3
Emekli	0	0	1	42,3	1	16,4
Anne Eğitim Durumu						
İlkokul	23	67,6	23	69,7	46	68,7
Ortaokul	4	11,8	5	15,2	9	13,4
Lise	5	14,7	5	15,2	10	14,9
Üniversite	2	5,9	0	0	2	3
Baba Eğitim Durumu						
İlkokul	11	32,4	14	42,4	25	37,3
Ortaokul	7	20,6	12	36,4	19	28,4
Lise	12	35,3	6	18,2	18	26,9
Üniversite	4	11,8	1	3	5	7,5

Yukarıdaki bilgiler dışında, sınıftaki öğrencilerin aylık gelir, kardeş sayısı, evdeki fert sayısı ve evlerin aidiyet durumu açısından da benzer özellikler gösterdiği görüldükten sonra, her iki sınıfa da öntest yapılması amacıyla Coopersmith Özsaygı Ölçeği Kısa Formu, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Çocuk Formu uygulanmıştır. Gruplar arasında bağımlı değişkenlere ilişkin fark olup olmadığını belirlemek amacı ile Bağımsız Örneklemeler t-testi kullanılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda gruplar arasında bağımsız değişkenlerin hiçbir boyutunda istatistikî olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$). Öntestler arasında fark olmadığı ortaya koyulduktan sonra kura yolu kullanılmış ve tesadüfî olarak A şubesi deney, B şubesi kontrol grubu olarak atanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci tanıma formu, Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Coopersmith Özsaygı Ölçeği Okul Kısa Formu", araştırmacı tarafından hazırlanan "Sosyal Problem Çözme Becerisi Ölçeği" ve Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen "KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır.

Coopersmith Özsaygı Ölçeği, Coopersmith (1967) tarafından 8-10 yaş civarındaki çocukların özsaygı düzeylerini ölçmek için geliştirilmiş ve Pişkin (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu araştırmada Coopersmith özsaygı ölçeğinin kısa formu kullanılmıştır. Okul Kısa Formu, ölçeğin ilk 25 sorusundan oluşmaktadır. Coopersmith (1967) tarafından yapılan çalışmada, okul kısa formunun Kuder Richardson güvenilirlik katsayısı kızlar için .91, erkekler için .80 olarak bulunmuştur. Kısa formdan alınabilecek maksimum puan 25 puandır ve sadece bütüncül özsaygı ile ilgili bilgi vermektedir (Pişkin, 1996). Bu çalışmada Coopersmith Özsaygı Ölçeği Okul Kısa Formunun güvenilirliğinin test edilmesi için, ölçek Sakarya İli Hendek İlçesindeki okullarda öğrenim görmekte olan ve yarı deneysel çalışmaya dâhil edilmeyen 156 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. KR-20

katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır. KR-20 katsayısının .50 ile .80 arasında olması orta düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir (Salvucci, Walter, Conley, Fink ve Saba, 1997, s. 115'den aktaran Tan, 2009). Bu sonuca dayanılarak ölçeğin bu araştırma için uygun olduğu görüşüne varılmıştır.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında ilk olarak kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, konu ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmalardan biri olan Arı ve Yaban'ın (2012) çalışmasında, Rubin (1988) tarafından geliştirilen Sosyal Problem Çözme Testinin 9-11 yaş arasındaki Türk çocuklar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığı test edilmiştir. Bu test, nesne edinme ve arkadaş edinme olmak üzere iki farklı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde 5'er ikinci bölümde 3'er olmak üzere toplam 8 farklı resim ve hikâye öğrencilere gösterilmektedir. Ardından, öğrencilere söz konusu nesneye veya arkadaşına sahip olabilmek için neler yapabilecekleri sorulmaktadır. Yapılan çalışma doğrultusunda, bu testin geçerli ve güvenilir bir test olduğu görülmüştür. Warden ve MacKinnon (2003) ise, araştırmalarında çocukların sosyal davranışları ve sosyometrik statüleri ile empati ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki bağlantıları ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışma kapsamında, 9-10 yaş çocuklarına yönelik bir sosyal problem çözme testi geliştirmişlerdir. Bu testte öğrencilere problem durumu içeren durumlar gösterilmekte ve bu durum karşısında çözüm üretmeleri istenmektedir. Öğrencilerin sunmuş oldukları çözümler içeriğine göre sınıflandırılarak puanlanmaktadır. Bu çalışmada da Warden ve MacKinnon (2003) tarafından yapılan sınıflamadan yararlanılmıştır. Yapılan tüm incelemeler sonucunda derecelendirme ölçeği geliştirilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Derecelendirme ölçeği geliştirmekteki amaç, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri sosyal problem durumları içeren örnek olaylar ile ilgili sorulara verdikleri yanıtların oluşturulan analitik derecelendirme ölçeği aracılığıyla ölçülmesidir. Bu amaca yönelik olarak, sosyal problem çözme basamakları belirlenmiş ve basamaklarda gösterilmesi gereken performans düzeyleri belirlenmiştir. Buna göre, analitik derecelendirme ölçeği sosyal problem çözme basamaklarına uygun olarak alternatif çözümler üretme, uygun çözüm seçme ve çözümün sonuçlarını kestirebilme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlara yönelik performans düzeylerinin belirlenmesinde yurt içinde ve yurt dışından yürütülen araştırmalardan (Arı ve Yaban, 2012; Krasnor ve Rubin, 1983; Warden ve MacKinnon, 2003) ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Ardından belirlenen performans düzeylerine bağlı kalınarak taslak bir analitik derecelendirme ölçeği oluşturulmuştur. Derecelendirme ölçeği oluşturulduktan sonra öğrencilere sunulacak örnek olaylar belirlenmiştir. Belirlenen örnek olayların ve soruların, öğrenci düzeyine ve araştırmanın amacına uygunluğu açısından değerlendirilmesi için üç sınıf öğretmeninden ve beş farklı alan uzmanından; dil ve anlatım açısından değerlendirilmesi için iki Türkçe eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşlerine uygun olarak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, çocukların günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri sosyal problemleri içeren üç kısa örnek olay ve bu örnek olaylarla ilgili olarak geliştirilen üçer sorunun kullanılmasına karar verilmiştir. Örnek olayların ardından sorulan sorular, sosyal problem çözme basamaklarına uygun olacak şekilde *alternatif çözüm yollarının üretilmesi, uygun çözümün seçilmesi ve seçilen çözümün olumlu ve olumsuz sonuçlarını kestirebilmesine* yönelik sorulardır. Ölçek; örnek olaylar, sorular ve kullanılacak derecelendirme ölçeği ile bir bütün halini aldıktan sonra tekrar üç uzmandan görüş alınmış ve ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ayrıca, literatürdeki örnekler incelenerek kız ve erkek öğrenciler için ayrı formlar geliştirilmiştir.

Ölçeğe son hali verildikten sonra, hem güvenilirliğin belirlenmesi hem de uygulama esnasında yaşanabilecek aksaklıkların belirlenebilmesi amacıyla 61 üçüncü sınıf öğrencisi ile birlikte ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan önce sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı ayrıntılı bir biçimde anlatılmış, daha sonra öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Özellikle öğrencilerin soruları tek başlarına yanıtlamalarına dikkat edilmiştir. Uygulama, tam olarak bir ders saatini almıştır. Son hali verilen derecelendirme ölçeği; alternatif çözümler üretme, uygun çözüm seçme ve çözümün sonuçlarını kestirebilme olmak üzere üç farklı bölümden oluşmaktadır. *Alternatif çözümler üretme* boyutunda, öğrencilerden örnek olaylara ilişkin farklı çözüm yolları üretmeleri beklenmektedir. Eğer çözüm yolu önerilmemişse veya önerilen çözüm yolu problemle ilişkisizse öğrenci "0" puan

almaktadır. Bir çözüm üretildiyse "1", iki çözüm üretildiyse "2", üç çözüm üretildiyse "3", dört veya daha fazla çözüm yolu üretildiyse "4" puan almaktadır. *Uygun çözüm seçme* boyutunda öğrencilerden önermiş olduğu çözüm yollarından birisini seçmesi beklenmektedir. Öğrencinin seçmiş olduğu çözüm, beş farklı ölçüte göre puanlandırılır. Bu ölçütler oluşturulurken farklı kaynaklar incelenmiş ve Warden ve MacKinnon'un (2003) yapmış olduğu sınıflamadan faydalanılmıştır. Buna göre, eğer öğrencinin seçmiş olduğu çözüm yolu anlaşılabilir değilse veya problemle ilişkisizse öğrenci "0" puan almaktadır. Eğer öğrenci, sözel veya fiziksel şiddet içeren, tehdit içeren bir çözüm yolu önermişse "1" puan almaktadır. Bu tarz çözümler "*agresif çözüm*" olarak adlandırılmıştır. Öğrenci, problemden kaçmaya veya problemi görmezden gelmeye yönelik bir çözüm yolunu seçmiş ise "2" puan almaktadır. Bu tarz çözümler "*pasif çözüm*" olarak adlandırılmıştır. Problemi dolaylı yoldan çözmeye ilişkin bir çözüm seçen öğrenci "3" puan almaktadır. Bu tarz çözümler "*dolaylı çözüm*" olarak adlandırılmıştır. Dolaylı çözümlere örnek olarak, ebeveynleri çağırmak, parktaki bekçileri çağırmak gibi çözümler verilebilir. Son olarak, problemleri doğrudan, kendisi çözmek yolunu seçen öğrenciler "4" puan almaktadır. Bu tarz çözümler "*doğrudan çözüm*" olarak adlandırılmıştır. Doğrudan çözüm yolunu seçen öğrenciler, sorun yaratan kişilerle doğrudan konuşma yolunu veya soruna yapıcı bir şekilde yaklaşmayı seçen öğrencilerdir. Son boyut olan çözümün sonuçlarını kestirebilme boyutunda öğrencilerden, bir önceki basamakta seçmiş oldukları çözümü uyguladıkları takdirde ortaya çıkabilecek sonuçlara ilişkin kestirimlerde bulunmaları beklenmektedir. Bu kestirimler, dört farklı basamakta değerlendirilmektedir. Eğer öğrenci her hangi bir sonuç durumu belirtmemişse "0" puan almaktadır. Ayrıca, sonuç durumu belirtmişse fakat belirtilen sonuç durumu seçmiş olduğu çözümle alakasızsa öğrenci yine "0" puan almaktadır. Öğrenci az önce belirtilen dört basamaktan birini belirtmişse "1" (örn., yalnızca kısa vadede oluşabilecek olumlu sonuçları yazmışsa), ikisini belirtmişse "2" (örn., kısa vadede oluşabilecek olumlu ve olumsuz durumları yazmışsa), üçünü belirtmişse "3" (örn., kısa vadede oluşabilecek olumlu-olumsuz durumları ve uzun vadede oluşabilecek olumlu durumları yazmışsa) ve dördünü belirtmişse "4" (örn., kısa vadede oluşabilecek olumlu-olumsuz durumları ve uzun vadede oluşabilecek olumlu-olumsuz durumları yazmışsa) puan almaktadır.

Bu uygulamadan sonra güvenilirlik için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ve puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayıları; alternatif çözümler üretme boyutu için .78, uygun çözüm seçme boyutu için .73, çözümünün sonuçlarını kestirebilme boyutu için ise .82 olarak hesaplanmıştır. Ardından puanlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanması için başka bir araştırmacıdan da öğrencilerin cevaplarını değerlendirmesi istenmiştir. İlk olarak, bu araştırmacıya çalışmanın amacı ve belirlenen kriterlerin özellikleri ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Daha sonra ikinci araştırmacı, öğrencilerden elde edilen verilerin tümünü puanlamıştır. İki araştırmacının elde ettiği verilerin birbiriyle tutarlılığını incelemek için *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon* katsayısı hesaplanmıştır. *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon* katsayıları; alternatif çözüm üretme boyutu için .97, uygun çözüm seçme boyutu için .94 ve çözümün sonuçlarını kestirebilme için .92 olarak hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamalarının sonuçlarından anlaşıldığı üzere "*Sosyal Problem Çözme Becerileri*" ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir dereceleme ölçeği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği, Kaya ve Siyez (2010) tarafından çocukların empati düzeylerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin çocuk formu 6'sı bilişsel empati, 7'si ise duygusal empati alt boyutlarında yer almak üzere toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin tümü için .84, duygusal empati için .79 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .72 bulunmuştur (Kaya ve Siyez, 2010). Bu çalışmada, KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeğinin güvenilirliğinin test edilmesi için, ölçek Sakarya İli Hendek İlçesindeki okullarda öğrenim görmekte olan ve deneysel çalışmaya dâhil edilmeyen 149 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmış, iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayıları, ölçeğin tümü için .89, bilişsel empati alt boyutu için .81 ve duygusal empati alt boyutu için .82 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara dayanılarak ölçeğin bu araştırma için uygun olduğu görüşüne varılmıştır.

İşlem Yolu

Bu çalışmanın amacı hayat bilgisi dersi ile bütünleştirilmiş saygı ve sorumluluk temelli değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, ilk olarak hayat bilgisi dersinde uygulanacak olan değer eğitimi programının oluşturulması için, bu iki değerle ilgili olarak kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. İhtiyaç belirleme aşamasında ilk olarak 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ayrıntılı bir biçimde incelenmiş, saygı ve sorumluluk ile doğrudan ilgili kazanımlar programa dâhil edilmiştir. Ardından 3. sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları ile saygı ve sorumluluk ile ilgili beklentilerine ilişkin görüşmeler yapılmıştır. İhtiyaç belirleme çalışmalarının ışığında amaç ve kazanımlar oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada değer analizi yaklaşımı temel alınarak etkinlikler hazırlanmıştır. Son hali verilen kazanım ve etkinlikler, program geliştirme ve sınıf öğretmenliği alanından ikişer uzmanın görüşlerine sunulmuş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Programa son hali verildikten sonra, deney ve kontrol grupları belirlenmiş ve her iki gruba da ön testler uygulanarak bağımlı değişkenler açısından istatistiksel olarak bir farklılık göstermedikleri ortaya konmuştur. Uygulamaya başlanmadan önce, araştırmacı bizzat, deney grubundaki öğrencilere 4 saat boyunca yapılacak etkinlikleri tanıtmıştır. Daha sonra uygulamalara başlanmış, deney grubunda hayat bilgisi dersinde saygı ve sorumluluk temelli değer eğitimi uygulanırken, kontrol grubunda hayat bilgisi dersleri öğretmen kılavuz kitabına göre işlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubundaki uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Son olarak, her iki gruba da son testler uygulanmış ve bağımlı değişkenler açısından her iki grubun düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Uygulama aşamasında, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda araştırmacı tarafından yürütülen derslerde bir takım noktalara özellikle dikkat edilmiştir. İlk olarak, Hawthorne Etkisinin giderilmesi için gruplara deney grubu ya da kontrol grubu oldukları söylenmemiş ve böyle bir ayrım hissetmemeleri için gerekli özen gösterilmiştir. Bununla birlikte fiziksel koşullar açısından aynı özellikleri taşıyan deney ve kontrol gruplarındaki sınıf düzeninin iki grup için de aynı olmasına özen gösterilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunda öğrencileri cesaretlendirici ve samimi bir iletişim tarzı benimsenerek, araştırmacıdan kaynaklı ortaya çıkabilecek etkileri engellemek için gerekli özen gösterilmiştir. Ayrıca, araştırmacının deney ve kontrol gruplarındaki yaklaşımının değerlendirilmesi amacıyla bir kontrol listesi geliştirilmiştir. Araştırmacı dışında birbirinden bağımsız iki eğitimci hem deney hem de kontrol grubunda yapılan video çekimlerinin ikişer saatini izleyerek, geliştirilen kontrol listesine bağlı bir şekilde değerlendirmiştir. Araştırmacının hem deney hem kontrol grubundaki yaklaşımlarının birbirine uyumlu özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney Grubunda Yapılan Çalışmalar

Deney grubunda, hayat bilgisi dersleri 8 hafta boyunca haftada 4 saat olmak üzere araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu derslerde, saygı ve sorumluluk temelli değer eğitimi programı işlenmiştir.

Dersler değer analizi yaklaşımı temel alınarak yürütülmüştür. Bu kapsamda ilk olarak, söz konusu değer ile ilgili olarak problem durumu içeren gerçek veya gerçek yaşamla ilişkili örnek olaylar sunulmuştur. Söz konusu örnek olaylar, resimlerle desteklenerek ve öğrencilerin ilgisini çekecek slâyt gösterileri şeklinde düzenlenerek sunulmuştur. Örnek olaylar öğretmen tarafından vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek ve öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde okunmuştur. Ayrıca söz konusu değer ile ilgili problem durumlarının sunulması aşamasında, hikâyeler dışında zaman zaman konu ile ilgili çizgi filmlerden, kısa videolardan, fotoğraf ve resimlerden de yararlanılmıştır.

Problem içeren durumlar, yukarıdaki şekillerde öğrencilere sunulduktan sonra, değer sorunun belirlenmesi için öğrencileri düşünmeye sevk edici sorulara yer verilmiştir. Değer sorunu açık bir şekilde belirlendikten sonra, zaman zaman öğrencilerden kendilerini örnek olaydaki kahramanların yerine koymaları istenmiş ve biraz düşünme süresi verilmiştir. Buradaki amaç empati kazandırmak değil, değer analizi yaklaşımında son derece önemli olan problemin anlaşılması basamağının daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Ardından, öğrencilerin benzer deneyimleri

varsa paylaşımları istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin değer sorununa ilişkin çıkarım yapımları sağlanmıştır. Burada araştırmacının her hangi bir müdahalesi olmadan, öğrencilerin değer sorununu kendilerinin keşfetmesine özellikle özen gösterilmiştir.

Değer sorunu belirlendikten sonra, öğrencilerin değer sorununun çözümüne yönelik fikirler (alternatif çözümler) üretmeleri sağlanmıştır. Alternatif çözüm bulma süreci araştırmanın ilk haftalarında tüm sınıfla birlikte yürütülmüştür. Sınıftaki gönüllü öğrenciler çözüm önerilerini paylaşmış ve bu öneriler öğretmen tarafından tahtaya kaydedilmiştir. Ardından üretilen çözümlerin olası sonuçları hakkında büyük grup tartışması yürütülmüş ve bu sonuçlar göz önüne alınarak çözüm yollarından birisinin seçilmesi, öğrencilerden sebepleriyle seçtikleri çözümü sınıfla paylaşımları istenmiştir. Son olarak, sınıfa bir karara varılmış ve seçilen çözümün gerçek hayatta nasıl uygulanacağı üzerinde durulmuştur. Sınıfa yapılan uygulamaların dışında bireysel ve grup çalışmalarına da yer verilmiştir. Bireysel olarak yapılan çalışmalarda, herkese değer analizi yaklaşımının süreçlerine ilişkin soruların bulunduğu etkinlik kâğıtları dağıtılmıştır. Zaman zaman bireysel çalışmalar ev ödevi olarak da verilmiştir. Grup çalışmalarında ise, 4 ila 6 kişilik gruplar oluşturulmuştur. Gruplar, kendi aralarında alternatif çözümler üretmişler, bu çözümlerin olumlu ve olumsuz sonuçları tartışarak bir çözüme ulaşmışlar ve her grup bu çözümünü gerekçesiyle birlikte sınıfa sunmuştur. Bununla birlikte, drama yöntemi de problem durumu içeren ve yarım bırakılan hikâyelerin değer analizi yaklaşımı basamaklarının kullanılarak tamamlanması ve sınıfta canlandırılması şeklinde kullanılmıştır. Yapılan tüm bu çalışmalar, oyunlar, resim yapma, afiş hazırlama, slogan yaratma gibi farklı etkinliklerle desteklenmiştir.

Kontrol Grubunda Yapılan Çalışmalar

Kontrol grubunda, hayat bilgisi dersleri araştırmacı tarafından öğretmen kılavuz kitabına bağlı kalarak yürütülmüştür. Konular işlenirken, kılavuz kitapta belirtilen her bir noktaya özellikle dikkat edilmiş, hiç bir basamak atlanmamıştır. Kılavuz kitapta yer alan, slogan hazırlama, afiş hazırlama gibi etkinliklere yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Grupların öntest puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır.

Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının istatistiksel olarak etkili olup olmadığının test edilmesinde, gerekli varsayımların sağlandığı ortaya koyularak "Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova" kullanılmıştır. Daha sonra anlamlı etki elde edildiği tespit edilen her bir değişkenin elde edilen sonuca katkısı Bonferonni Uyumlu Karşılaştırmalar testi ile ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde hata payı $p < .05$ olarak alınmış, bunun yanı sıra $p < .01$ ve $p < .001$ anlamlılık düzeyleri de gösterilmiştir.

Bulgular

Hayat Bilgisi Öğretiminde SSTDEP'in Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

SSTDEP'in özsaygı üzerindeki etkililiğinin test edilmesi amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 2'de betimsel istatistikler Tablo 3'te ise ANOVA sonuçları verilmektedir:

Tablo 2. Özsaygı Ön-test ve Son-test Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Özsaygı Öntest-Sontest Ölçümleri	<i>n</i>	\bar{x}	Ss
Deney	Ön Test	34	15.52	3.87
	Son Test	34	15.64	3.90
Kontrol	Ön Test	33	16.15	3.97
	Son Test	33	16.27	3.74

Tablo 3. Özsayı Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	1565.537	66				
Grup (Deney/Kontrol)	13.036	1	13.036	.546	.463	.008
Hata	1552.501	65	23.885			
Gruplarıçi	395.000	67				
Test (öntest ve sontest,)	.478	1	.478	.079	.780	.001
Grup*Test	.000	1	.000	.000	.997	.000
Hata	394.522	65	6.070			
Toplam	1960.059	133				

Tablo 2 ve 3 incelendiğinde, SSTDEP'in , araştırmaya katılan öğrencilerin özsayı düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($F_{(1,65)} = .000$; $p > .05$; $\eta^2 = .000$).

Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Saygı ve Sorumluluk Temelli Değerler Eğitimi Programının Sosyal Problem Çözme Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sırasıyla alternatif çözüm üretme (AÇÜ), uygun çözüm seçme (UÇS) ve çözümün sonuçlarını kestirebilme (ÇSK) becerilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Alternatif çözüm üretme (AÇÜ) becerilerine ilişkin bulgular

SSTDEP'in AÇÜ üzerindeki etkililiğinin test edilmesi amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 4'te betimsel istatistikler Tablo 5'te ise ANOVA sonuçları verilmektedir:

Tablo 4. AÇÜ Becerileri Ön-test ve Son-test Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	AÇÜ Becerileri	Öntest-Sontest Ölçümleri	N	\bar{x}	Ss
Deney	Ön Test		34	5.47	2.13
	Son Test		34	8.82	3.48
Kontrol	Ön Test		33	4.81	2.19
	Son Test		33	5.90	2.90

Tablo 5. AÇÜ Becerileri Öntest ve Sontest Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	832.328	66				
Grup (Deney/Kontrol)	106.526	1	106.526	9.540	.003	.128
Hata	725.802	65	11.166			
Gruplarıçi	455.441	67				
Test (öntest ve sontest)	165.351	1	165.351	43.470	.000	.401
Grup*Test	42.844	1	42.844	11.263	.001	.148
Hata	247.246	65	3.804			
Toplam	1287.769	133				

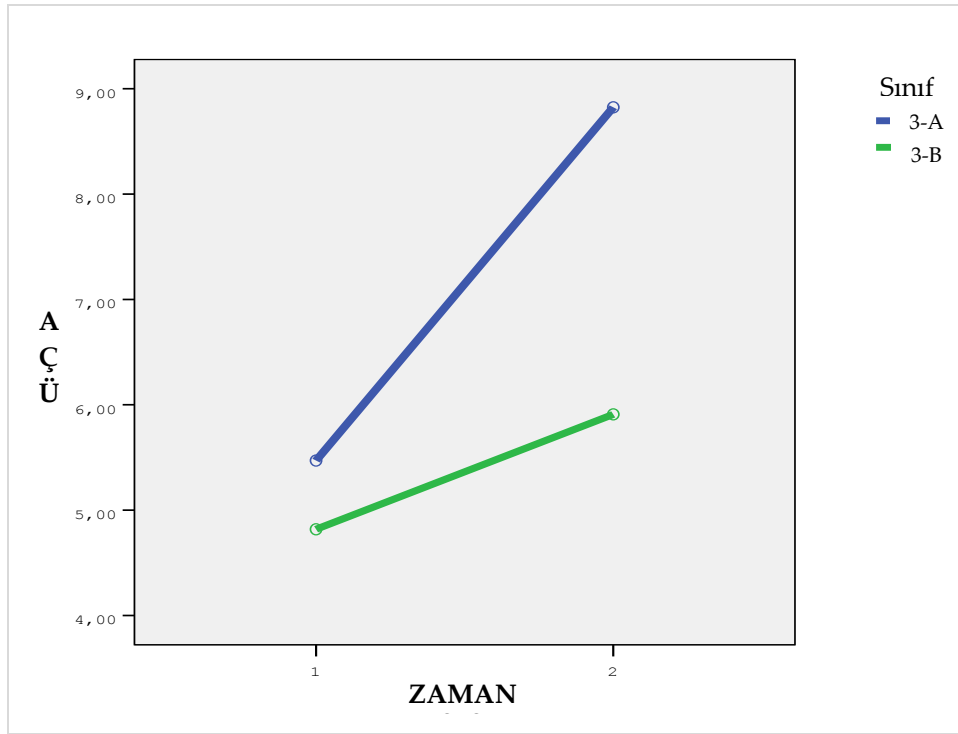
Tablo 4 ve 5'teki bulgulardan yola çıkılarak, deney grubundaki öğrencilerin alternatif çözüm üretme puanlarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir ($F_{(1,65)} = 11.263$; $p < .01$, $\eta^2 = .148$). Elde edilen bulgulara dayanılarak, SSTDEP'in alternatif çözümler üretme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkların daha açık bir şekilde incelenebilmesi için "Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar" testi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. AÇÜ Becerileri Öntest ve Sontest İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları

		Deney		Kontrol	
		Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
		Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)
Deney	Öntest		-3.353***	.652	
	Sontest	3.353***			2.914***
Kontrol	Öntest	-.652			-1.091*
	Sontest		-2.914***	1.091*	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 6'daki Bonferonni uyumlu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak her iki grubun son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ($\bar{x}=8.82$, $ss=3.48$) ve kontrol grubunun ($\bar{x}=5.90$, $ss=2.90$) son test puan ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır ($p < .001$). Elde edilen bulguların daha etkili bir biçimde yorumlanabilmesi için, etkileşim grafiğinin de incelenmesi gerektiği düşünülmüş ve grafik Şekil 1' de verilmiştir:

**Şekil 1.** AÇÜ Becerileri Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubunun son test puanları arasında belirgin bir farklılaşmanın olduğu, deney grubunun puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, hem deney grubunun hem de kontrol grubunun puan ortalamalarının artış gösterdiği, ancak deney grubundaki artışın kontrol grubuna göre çok daha belirgin olduğu söylenebilir. Gerek yapılan Anova testinden elde edilen bulgular gerekse etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde, SSTDEP'in sosyal problemlere ilişkin alternatif çözümler üretme becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygun çözüm seçme (UÇS) becerilerine ilişkin bulgular

UÇS becerilerine ilişkin olarak, betimsel istatistikler Tablo 7'de, ANOVA sonuçları ise Tablo 8'de verilmektedir:

Tablo 7. UÇS Becerileri Ön-test ve Son-test Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	UÇS Becerileri	Öntest-Sontest Ölçümleri	N	\bar{x}	Ss
Deney	Ön Test		34	7.26	3.17
	Son Test		34	8.08	3.40
Kontrol	Ön Test		33	6.15	3.59
	Son Test		33	7.21	4.13

Tablo 8. UÇS Becerileri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	1309.836	66				
Grup (Deney/Kontrol)	33.135	1	33.135	1.687	.199	.025
Hata	1276.701	65	19.642			
Gruplarıçi	426.605	67				
Test (öntest ve sontest)	29.724	1	29.724	4.874	.031	.070
Grup*Test	.471	1	.471	.077	.782	.001
Hata	396.410	65	6.099			
Toplam	1736.441	133				

Tablo 7 ve 8'deki sonuçlara dayanılarak, SSTDEP'in UÇS becerileri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir ($F_{(1,65)} = .077$; $p > .05$, $\eta^2 = .001$).

Çözümün sonuçlarını kestirebilme (ÇSK) becerilerine ilişkin bulgular

ÇSK becerilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9'da, ANOVA sonuçları ise Tablo 10'da verilmektedir:

Tablo 9. ÇSK Becerileri Ön-test ve Son-test Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	ÇSK Becerileri	Öntest-Sontest Ölçümleri	N	\bar{x}	Ss
Deney	Ön Test		34	2.11	2.01
	Son Test		34	5.23	2.24
Kontrol	Ön Test		33	2.54	2.01
	Son Test		33	2.45	2.37

Tablo 10. ÇSK Becerileri Öntest ve Sontest Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	499.238	66				
Grup (Deney/Kontrol)	46.356	1	46.356	6.653	.012	.093
Hata	452.882	65	6.967			
Gruplarıçi	320.035	67				
Test (öntest ve sontest)	76.707	1	76.707	31.732	.000	.328
Grup*Test	86.200	1	86.200	35.659	.000	.354
Hata	157.128	65	2.417			
Toplam	819.273	133				

Tablo 9 ve 10'dan elde edilen bulgulara dayanılarak, SSTDEP'in çözümün sonuçlarını kestirebilme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(1,65)} = 35.659$; $p < .01$, $\eta^2 = .354$). Grupların puan ortalamaları arasındaki farkların daha açık bir şekilde incelenebilmesi için "Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar" testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11. ÇSK Becerileri Öntest ve Sontest İkili Karşılaştırma (Bonferonni Uyumlu) Testi Sonuçları

		Deney		Kontrol	
		Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
		Ortalama Fark	Ortalama Fark	Ortalama Fark	Ortalama Fark
		(I-J)	(I-J)	(I-J)	(I-J)
Deney	Öntest		-3.118***	-.428	
	Sontest	3.118***			2.781***
Kontrol	Öntest	.428			.091
	Sontest		-2.781***	-.091	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 11'deki Bonferonni uyumlu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubu ($\bar{x} = 5.23$, $ss = 2.24$) ve kontrol grubunun ($\bar{x} = 2.45$, $ss = 2.37$) son test puan ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Elde edilen bulguların daha etkili bir biçimde yorumlanabilmesi için, etkileşim grafiğinin de incelenmesi gerektiği düşünülmüş ve grafik Şekil 2'de verilmiştir:



Şekil 2. ÇSK Becerileri Ortalamaları Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubunun son test puanları arasında oldukça belirgin bir farklılaşmanın olduğu, deney grubunun puan ortalamasının çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney grubunun puan ortalamasının oldukça yüksek bir artış gösterdiği, deney grubunda ise çok hafif bir düşüş olduğu söylenebilir. Gerek yapılan Anova testinden elde edilen bulgular gerekse etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde, hayat bilgisi öğretiminde SSTDEP'in öğrencilerin sosyal problemlere ilişkin seçtikleri çözümün sonuçlarını kestirebilme becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sosyal problem çözme becerilerine ilişkin olarak yapılan tüm istatistikler ele alındığında, hayat bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değer eğitimi programının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Saygı ve Sorumluluk Temelli Değerler Eğitimi Programının Empati Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sırasıyla bilişsel empati (BE), duygusal empati (DE) ve empati toplam puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bilişsel empati (BE) düzeylerine ilişkin bulgular

Bilişsel empatiye ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12'de, ANOVA sonuçları ise Tablo 13'te verilmektedir:

Tablo 12. BE Ön-test ve Son-test Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	BE Öntest-Sontest Ölçümleri	N	\bar{x}	Ss
Deney	Ön Test	34	16.64	3.78
	Son Test	34	19.61	3.73
Kontrol	Ön Test	33	18.09	3.82
	Son Test	33	19.03	4.49

Tablo 13. BE Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	1757.209	66				
Grup (Deney/Kontrol)	6.143	1	6.143	.228	.635	.003
Hata	1751.066	65	26.939			
Gruplarıçi	454.978	67				
Test (öntest ve sontest)	128.008	1	128.008	28.454	.000	.304
Grup*Test	34.545	1	34.545	7.679	.007	.106
Hata	292.425	65	4.499			
Toplam	2212.187	133				

Tablo 12 ve 13'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bilişsel empatiye ilişkin puanlarının ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda hayat bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk değerler eğitiminin öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(1,65)} = 7.679$; $p < .01$, $\eta^2 = .106$). Varolan farklılığın kaynağının belirlenmesi ve daha ayrıntılı bir biçimde incelenmesi amacıyla, "Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar" testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. BE Öntest ve Sontestkili Karşılaştırma (Bonferonni Uyumlu) Testi Sonuçları

		Deney		Kontrol	
		Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
		Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)
Deney	Öntest		-2.971***	-1.444	
	Sontest	2.971***			.587
Kontrol	Öntest	1.444			-.939
	Sontest		-.587	.939	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 14'teki Bonferonni uyumlu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunun öntest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{x} = 16.64$, $ss = 3.78$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 19.61$, $ss = 3.73$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .001$). Kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde ise, ön test ($\bar{x} = 18.09$, $ss = 3.82$) ve son test ($\bar{x} = 19.03$, $ss = 4.49$) ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Elde edilen bulguların daha etkili bir biçimde yorumlanabilmesi için, etkileşim grafiğinin de incelenmesi gerektiği düşünülmüş ve grafik Şekil 3'te verilmiştir:



Şekil 3. BE Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 3 incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubunun son test puanları arasında çok büyük farklılık olmamakla birlikte, deney grubunun puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, hem deney grubunun hem de kontrol grubunun puan ortalamalarının artış gösterdiği, ancak deney grubundaki artışın kontrol grubuna göre çok daha belirgin olduğu söylenebilir. Gerek yapılan Anova testinden elde edilen bulgular gerekse etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde, hayat bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duygusal empati (DE) düzeylerine ilişkin bulgular

Duygusal empatiye ilişkin betimsel istatistikler Tablo 15'te, ANOVA sonuçları ise Tablo 16'da verilmektedir:

Tablo 15. DE Ön-test ve Son-test Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	DE Öntest-Sontest Ölçümleri	N	\bar{x}	Ss
Deney	Ön Test	34	21.02	4.09
	Son Test	34	23.00	3.38
Kontrol	Ön Test	33	22.37	4.08
	Son Test	33	22.86	5.06

Tablo 16. DE Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	1820.284	66				
Grup (Deney/Kontrol)	9.435	1	9.435	.339	.563	.005
Hata	1810.849	65	27.859			
Gruplarıçi	535.547	67				
Test (öntest ve sontest)	45.622	1	45.622	6.332	.014	.089
Grup*Test	21.622	1	21.622	3.001	.088	.044
Hata	468.303	65	7.205			
Toplam	2355.831	133				

Tablo 15 ve 16'da görüldüğü üzere SSTDEP'in duygusal empati üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir ($F_{(1,65)} = 3.001$; $p > .05$, $\eta^2 = .044$).

Empati toplam puanlarına ilişkin bulgular

Empati toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 17'de, ANOVA sonuçları ise Tablo 18'de verilmektedir:

Tablo 17. Empati Ön-test ve Son-test Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Empati Öntest-Sontest Ölçümleri	N	\bar{x}	Ss
Deney	Ön Test	34	37.67	7.09
	Son Test	34	42.61	6.32
Kontrol	Ön Test	33	40.45	7.29
	Son Test	33	41.75	9.18

Tablo 18. Empati Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	6306.090	66				
Grup (Deney/Kontrol)	30.803	1	30.803	.319	.574	.005
Hata	6275.287	65	96.543			
Gruplarıçi	1543.723	67				
Test (öntest ve sontest)	326.469	1	326.469	19.179	.000	.228
Grup*Test	110.828	1	110.828	6.511	.013	.091
Hata	1106.426	65	17.022			
Toplam	7849.813	133				

Tablo 17 ve 18'de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin empatiye ilişkin toplam puanlarının ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda SSTDEP'in öğrencilerin empati düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(1,65)} = 6.511$; $p < .05$, $\eta^2 = .091$). Varolan farklılığın kaynağını belirlemesi ve bu farklıların daha açık bir şekilde ifade edilmesi amacıyla, "Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar" testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Empati Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferonni Uyumlu) Testi Sonuçları

		Deney		Kontrol	
		Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
		Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)
Deney	Öntest		-4.941***	-2.778	
	Sontest	4.941***			.860
Kontrol	Öntest	2.778			-1.303
	Sontest		-.860	1.303	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 19'daki Bonferonni uyumlu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön-test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{x} = 37.67$, $ss=7.09$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x}=42.61$, $ss=6.32$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .001$). Kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde ise, ön test ($\bar{x} = 40.45$, $ss=7.29$) ve son test ($\bar{x} = 41.75$, $ss=9.18$) ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Elde edilen bulguların daha etkili bir biçimde yorumlanabilmesi için, etkileşim grafiğinin de incelenmesi gerektiği düşünülmüş ve grafik Şekil 4'te verilmiştir:

**Şekil 4.** Empati Toplam Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 4 incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubunun son test puanları arasında çok büyük farklılık olmamaklar birlikte, deney grubunun puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, hem deney grubunun hem de kontrol grubunun puan ortalamalarının artış gösterdiği, ancak deney grubundaki artışın kontrol grubuna göre çok daha belirgin olduğu söylenebilir. Gerek yapılan Anova testinden elde edilen bulgular gerekse etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde, hayat bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin empati düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, hayat bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözme ve empati üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma sonucunda, söz konusu değer eğitimi programının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonucun pek çok farklı sebebinin olabileceği ve daha iyi yorumlanabilmesi için farklı araştırma sonuçlarıyla birlikte ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Çocukların özsaygı düzeylerini geliştirmeye yönelik olarak yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak deneysel uygulamaların çocukların özsaygı düzeylerini artırmada etkili olmadığı görülmektedir. Örneğin Güloğlu (1999), araştırmasında Morganett (1994) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlaması yapılan özsaygı geliştirme programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda uygulanan programın öğrencilerin özsaygı düzeylerini artırmada etkili olmadığı görülmüştür. Özsaygı ile ilgili yapılan diğer araştırmaların da bu durumu desteklediği söylenebilir (Uşaklı, 2006; Ünal, 2007; Yıldırım, 2006). Ancak yurt dışında yürütülen araştırmalar incelendiğinde, yapılan farklı uygulamaların özsaygı üzerinde farklı sonuçlar doğurduğu sonucuna ulaşılabilir. Örneğin Grace Edna Rowland (2002), ortalama 7 yaşındaki çocuklarla yürüttüğü çalışmada, yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin özsaygı düzeylerini artırdığını belirtmiştir. Değer eğitimi ile özsaygı arasındaki etkileşime odaklanan çalışmalar incelendiğinde ise bazı araştırmalarda değer eğitiminin özsaygıyı anlamlı ve pozitif bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılırken bazı araştırmalarda ise değer eğitiminin özsaygıyı etkilemediği görülmüştür. Örneğin Smith (1997); sorumluluk, doğru ve yanlış ayırt etme, başkalarının haklarına saygı gösterme, öz disiplin, işbirliği, karar verme ve problem çözme, vatandaşlık hak ve sorumlulukları, baskılara direnmek, gruba dâhil olma dürtüsüne karşı koyma ve zararlı alışkanlıklardan korunma olmak üzere on iki değere odaklanılan bir karakter eğitimi programını sınamıştır. Yapılan deneysel uygulamalar, karakter eğitiminin 6. ve 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin özsaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer olarak El Hassan ve Kahil (2005), 7-9 yaş arası çocuklarla çalışmış, sevgi, saygı ve barış değerlerinden oluşan değerler eğitiminin öğrencilerin özsaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların aksine, Scott (2004) yaşları 12 ila 17 arasında değişen ve davranışsal olarak risk altında değerlendirilebilecek 39 öğrenci ile çalıştığı araştırmasında uyguladığı karakter eğitiminin özsaygı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Germaine (2001), araştırmasında formal bir şekilde değerler eğitimi alan ve almayan ilköğretim öğrencilerinin özsaygı düzeyleri arasındaki farka odaklanmış, ancak sonuç olarak iki öğrenci grubunun özsaygı düzeyleri arasında bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Araştırmalardan yola çıkılarak değerler eğitiminin özsaygı üzerindeki etkisine yönelik olarak kesin bir yargıda bulunmak mümkün gözükmemektedir. Ancak, bu araştırmanın sonuçları ile Germaine (2001) ve Scott'ın (2004) yürüttüğü araştırma sonuçlarının tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Özsaygı, sosyal hayat, ailevi tutumlar gibi pek çok farklı dışsal faktörden etkilenmektedir (Bulanda ve Majumdar, 2009; Frank, Plunkett ve Otten, 2010). Bu araştırma için de böyle bir durumun söz konusu olabileceği, söylenebilir. Bununla birlikte, özsaygının küçük gruplarla yürütülen çalışmaların daha etkili olabileceği belirtilmektedir (Doğru ve Peker, 2004). Bu sebeple, araştırmanın yürütüldüğü sınıfların mevcutlarının kalabalık olmasının özsaygı gelişimini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, değer eğitiminin özsaygıya etkisine odaklanacak çalışmaların, ailelerin de araştırma sürecine dâhil edilerek planlanması ve daha az mevcutlu sınıflarda uygulamalar yapılması önerilebilir.

Sosyal problem çözme becerileri ile ilgili olarak elde edilen veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, hayat bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, SSTDEP'in öğrencilerin sosyal problemlerin çözümüne ilişkin alternatif çözüm üretme becerilerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alternatif çözüm üretme ile özellikle çözüm için engel teşkil edebilecek durumlar tespit edilerek,

karşılaşılan problemin çözümüne bir adım daha yaklaşılmaktadır (D'Zurilla ve Nezu, 2010). Bununla birlikte farklı çözümler üretebilme becerisi, problemle karşılaşılan durumlarda stres ile başa çıkabilmeyi kolaylaştırmaktadır (Dubow ve Tisak, 1989; Özgülük ve Erdur Baker, 2010). Bu durumun daha sağlıklı çözümler üretebilmekte büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca, çocuğun farklı çözümler üretebildiğini fark etmesinin çocuğun problemi çözebileceğine dair inancını artıracığı düşünülebilir. Bu araştırma sonucunda da hayat bilgisi dersinde değer analizi yaklaşımına uygun olarak işlenen saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin karşılaştıkları problemlere ilişkin alternatif çözümler üretme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal problem çözme becerilerinin ikinci basamağı olan uygun çözüm seçme becerilerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, hayat bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin uygun çözüm seçme becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak, deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farktan söz edilebilmekle birlikte grup-test etkisi anlamlı olmadığından, bu veriler değerlendirilmemiştir. Yine de etkileşim grafiği incelendiğinde her iki grupta da belirli ve benzer bir artıştan söz etmek mümkündür. Verilere dayanarak, bu farkın araştırmacının tutumlarından veya farklı dış etmenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Sosyal problem çözme becerilerinin son alt boyutu olan çözümün sonuçlarını kestirebilme boyutuna ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ise, hayat bilgisi öğretiminde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin sonuç kestirebilme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yine deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Seçilen çözümle ilgili ortaya çıkabilecek durumların kestirilmesi, bir anlamda karar verilen çözümün değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Bu aşamada öğrencilerden beklenen seçmiş olduğu stratejinin uzun ve kısa vadede ortaya çıkarabileceği olumlu ve olumsuz sonuçları kestirebilmesini sağlamaktır (Warden ve MacKinnon, 2003). Sonuçların değerlendirilmesi, öğrencinin seçilen stratejinin hem kendisine yönelik hem de başkalarına yönelik etkilerini düşünmesini gerektirmektedir. Bu sebeple uygulamaya koyulması planlanan davranışın olumlu ve olumsuz sonuçlarının değerlendirilmesi, daha iyi sosyal ilişkiler geliştirmeye, problemlerin daha sağlıklı bir şekilde çözülmesine katkıda bulunmaktadır (Miga, 1994). Dolayısıyla, karşılaşılan problemlerin etkili bir şekilde çözümlenebilmesi için çözümün sonuçlarını kestirebilme becerisinin büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde, hayat bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının sonuç kestirebilme becerisine olan katkısının sosyal problem çözme becerileri açısından önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, direkt olarak değerler eğitiminin sosyal problem çözme becerilerine olan etkisine odaklanan çok az çalışma olduğu görülmektedir. Örneğin, Dereli İman (2014), okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak hazırlanan değerler eğitimi programının sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisine odaklanmıştır. Bu araştırma sonucunda, derler eğitimi programının sosyal 5-6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine olumlu bir etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Bunun dışında, karakter eğitiminde problem çözme yönteminin yararlılığına ilişkin bir takım çalışmalar bulunmaktadır. Aiello (2011) ise çalışmasında, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak, 3., 4. ve 5. sınıflarda yürütülen sosyal problem çözme yönteminin karakter eğitiminde kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lickona (1996) ise iyi bir karakter eğitiminde, değerlerin öğrencilere kazandırılması için problem çözme yöntemine mutlaka yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla birlikte, değer eğitimi ve sosyal problem çözmenin birbiriyle oldukça ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Nitekim Miller ve Kim (1988), karakter eğitiminin sosyal problemlerin çözümünde büyük bir rol oynadığını belirtmektedir (aktaran Huitt, 2004). Bu açılardan bakıldığında, araştırmada yürütülen değer eğitimi programının sosyal problem çözme becerilerine olan etkisinin oldukça anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, hayat bilgisi dersinde uygulanan SSTDEP'nin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde ilk olarak, SSTDEP'in bilişsel empati boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bilişsel empati, kısaca kişinin kendi duygularından arınarak, başkalarının duygularını anlama becerisidir. Yani empatinin bilişsel boyutu, başkalarının duygularını kendi duygularından ayırt etmeye dayanır. Kendi duyguları ile başkaların duygularını ayırt edebilen çocuk empatinin en önemli basamağını gerçekleştirmiş demektir (Hoffman, 2000; Strayer, 1990; Wai ve Tiliopoulos, 2012). Gerçekten de başkalarının hissettiklerini paylaşmak ve bunlara uygun tepki vermenin, kişilerin duygularını anlamayı ve olaylara onların gözünden bakabilmeyi gerektirdiği söylenebilir. Bu durumda, araştırma boyunca uygulanan değer eğitimi programının bilişsel empatiye olan etkisi oldukça büyük bir önem arz etmektedir. Duygusal empati boyutuna ilişkin olarak elde edilen bulgular incelendiğinde ise, süreç içerisinde deney grubunun puan ortalamalarında anlamlı bir yükselmeden söz edilebileceği görülmektedir. Ancak, Anova testinden elde edilen grup-test ortak etkisi anlamlı çıkmadığından, bu yükselmenin uygulanan işlemde kaynaklandığını kesin bir dille söylemek mümkün değildir. Bu sebeple, hayat bilgisi öğretiminde saygı ve sorumluluk temelli değer eğitimi programının öğrencilerin duygusal empati düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Baldwin (2008), araştırmasında karakter eğitiminin duygusal empatiye olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 6. Sınıf düzeyindeki iki gruptan birine karakter eğitimi verilirken, diğer gruba herhangi bir şekilde karakter eğitimi verilmemiştir. Araştırmada, öğrencilerin empati düzeylerini belirlemek için Bryant'ın (1982) duygusal empatiye odaklanan çocuklar ve ergenler için empati ölçeğini kullanmıştır. Sonuç olarak, uygulanan karakter eğitiminin öğrencilerin duygusal empati düzeyleri üzerinde anlamlı olmadığını belirtmiştir (Baldwin, 2008). Bu durum araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmada, duygusal empatiye ilişkin olarak deney grubundaki anlamlı farkın, araştırmacının tutumlarından veya kontrol altına alınamayan dış etkenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Empatiye ilişkin olarak toplam puanlar incelendiğinde ise, uygulanan değer eğitimi programının öğrencilerin empati düzeyleri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde empatinin değerler eğitimi, ahlak eğitimi ve karakter eğitimi gibi süreçlerin bir parçası olması gerektiği konusunda bir uzlaşma olduğu görülmektedir (Doğanay, 2009; Hoffman, 2000; Lickona, 1991; Ryan ve Bohlin, 1999). Benzer olarak, Khatchadourian (2010) ise, sekiz hafta boyunca süren sosyal beceri eğitiminin 5-6 yaş grubundaki çocukların empati düzeyine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Oluşturulan program etik değerleri de içermektedir ve duyguların ifade edilmesi, dostluk, takım çalışması, yardımseverlik, sabır, şefkat, güven, cömertlik değerleri etrafında şekillendirilmiştir. Benzer olarak uygulama aşamasında, hikâye temelli tartışmalar ve rol oynama gibi öğrencilerin aktif olduğu etkinlikler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, oluşturulan programın çocukların empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında çatışma çözme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak düzenlenen programların çocukların empati düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Türnüklü, Kaçmaz, Sünbül ve Ergül, 2010; Şahin, Bulut Serin ve Serin, 2011). Bu araştırmada da kullanılan temel öğretim yönteminin değer analizi olduğu ve değer analizi yönteminin problem çözme basamaklarını içerdiği düşünüldüğünde, bu durumun araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, hazırlanan değer eğitimi programının içeriği göz önüne alındığında ise saygı ve sorumluluk değerinin empati gelişimi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar söz konusu değerler ve empati arasında pozitif yönlü bir ilişki göstermektedir (Erken, 2009; Yontar, 2013).

Araştırmanın sonuçlarına dayanılarak, hayat bilgisi dersinde uygulanan değer analizi yaklaşımına göre yapılandırılmış saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerini artırdığı söylenebilir. Ancak yine araştırma sonuçları göz önüne alındığında, SSTDEP'in özsaygı, sosyal problem çözme becerilerinden uygun zm seçme ve duygusal empati üzerinde etkili olmadığı göze çarpmaktadır. Bu sebeple, ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak, araştırmaların daha küçük gruplarla daha uzun süre boyunca yürütülmesi önerilebilir. Bu araştırmada yalnızca değer analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda değer analizi yaklaşımının değer açıklama gibi ğrenci merkezli farklı yaklaşımlarla da desteklenerek kullanılması etkililiği artırabilir. Ayrıca, özellikle özsaygının ölümünde nitel veri toplama yöntemlerinin de kullanılması daha sağlıklı sonuçlar verebilir. Bütün bunların dışında, değerler eğitiminde ailenin de önemi göz önüne alınarak yapılacak çalışmalara ailelerin de dâhil edilmesi önerilebilir.

Araştırma sonuçları, değerler eğitiminin empati ve sosyal problem çözme becerileri açısından yarar sağladığını gösterdiğinden, araştırma boyunca deney grubunda yapılan çalışmaların hayat bilgisi dersinde veya başka derslere uyarlanarak da kullanılması önerilebilir. Bu alışma nc sınıf düzeyinde yürütülmüştür. Ancak, yapılan çalışmalar ve uygulanan etkinlikler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre yeniden yapılandırılarak birinci ve ikinci sınıf düzeyinde de kullanılabilir.

Kaynakça

- Aiello, B. T. (2011). *A meeting of character: An examination of teaching social decision making/social problem solving (sdm/sps) character education using classroom meetings* (Yayımlanmamış doktora tezi). Loyola University, Illinois, Chicago.
- Akbaş, O. (2008a). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akbaş, O. (2008b). Sosyal bilgilerde değerler ve eğitimi. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 336-353). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, M. ve Yaban, H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-203.
- Aspin, D. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. M. Leicester, C. Modgil and S. Modgil (Ed.). *Moral education and pluralism: Education, culture and values içinde* (s. 171-180). London: The Falmer Press.
- Baldwin, C. P. (2008). *Character education practices and their relationship to sixth graders' empathetic tendencies* (Yayımlanmamış doktora tezi). Seattle University, Seattle.
- Beauford, J. E. (1994). *Social problem-solving, empathy, and self-worth as factors which "insulate" children against maladaptive school outcome* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Maryland, Maryland.
- Belet, Ş. D. (1999). *İlköğretim kurumlarında uygulanan hayat bilgisi programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Berk, L. (2012). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bryant, B. (1982) An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Bulanda, R. E. ve Majumdar, D. (2009). Perceived parent-child relations and adolescent self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 203-212.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. bs.). Ankara: Pegem A Akademi.
- Charlesworth, L., Wood, J. ve Viggiani, P. (2008). Middle childhood. E. D. Hutchison (Ed.). *Dimensions of human behavior: The changing life course içinde* (s. 177-226). New York: Guilford Press.
- Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. New York, NY: Continuum Publishing Corporation.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- D'Zurilla, T. J. ve Nezu, M. (2010). Problem-solving therapy. K. S. Dobson (Ed.). *Handbook of cognitive-behavioral therapies içinde* (s.197-226). New York: Guilford Press.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. E. C. Chang, T. J. D'Zurilla ve L. J. Sanna (Ed.). *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dereli, E. ve Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1249-1270.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 225-256). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Doğru, N. ve Peker R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 315-328.
- Dubow, E. F. ve Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60, 1412-1423.
- Eisenberg, N. ve Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. N. Eisenberg ve J. Strayer (Ed.). *Empathy and its development* içinde (s. 3-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- El Hassan, K. ve Kahil, R. (2005). The effect of "living values: an educational program" on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33, 81-90.
- Erken, M. (2009). *Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Frank, G., Plunkett, S. W. ve Otten, M. P. (2010). Perceived parenting, self-esteem, and general self-efficacy of Iranian American adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 738-746.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 10-22.
- Germaine, R. W. (2001). *Values education influence on elementary students' self esteem* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of San-Diego, San-Diego.
- Gleichgerricht, E. ve Young, L. (2013). Low levels of empathic concern predict utilitarian moral judgment. *Plos One* 8(4), 1-9. doi:10.1371/journal.pone.0060418
- Grace Edna Rowland, C. S. J. (2002). *Every child needs self esteem: Creative drama builds self confidence through self expression* (Yayımlanmamış doktora tezi). Union Institute & University Cincinnati.
- Güloğlu, B. (1999). *The effect of a self-esteem enrichment program on the self-esteem level of elementary school students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. J. M. Halstead ve M. J. Taylor (Ed.). *Values in education and education in values* içinde (s. 3-14). London: The Falmer Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Huitt, W. (2004). Moral and character development. *Educational psychology interactive*. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/morchr/morchr.html> adresinden erişildi.
- Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- Khatchadourian, M. (2010). *The influence of a social skills program on children's social behaviour, affective perspective-taking, and empathy skills* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Concordia University, Montreal.
- Kirschenbaum, H. (1995). *One hundred ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Needham Heights, MA: Allynand Bacon.
- Krasnor, L. R. ve Rubin, K. H. (1983). Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development*, 54, 1545-1558.
- Lickona, T. (1991). *Educating and character education: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25, 93-100. <http://philpapers.org/rec/LICEPO> adresinden erişildi.
- Miga, J. M. (1994). *The effects of a social problem-solving skills training intervention on problem-solving appraisal in aggressive adolescents* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio University, Ohio.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *Hayat bilgisi ders programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Morganett, R. S. (1994). *Skills for living: Group counseling activities for elementary school students*. Champaign, IL: Research Press
- Myrya, L., Juujärvi, S. ve Peso, K. (2010). Empathy, perspective taking and personal values as predictors of moral schemas. *Journal of Moral Education*, 39(2), 213-233.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: Essays on moral education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Özgülük, S. B. ve Erdur Baker, Ö. (2010). Gender and grade differences in children's alternative solutions to interpersonal conflict situations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 511-514.
- Palucka, A. M. (1997). *Relationships of moral judgement, emotional empathy and impulsivity to criminal behaviour in young and adult offenders* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Toronto, Toronto, Canada.
- Pişkin, M. (1996). *Self-Esteem, locus of control and academic achievement of secondary school children both in England and Turkey* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Leicester, England.
- Pişkin, M. (1997). Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması. 3. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi kitabı*. Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları.
- Rokeach, M. ve Regan, J. F. (1980). The role of values in the counseling situation. *Personel and Guidance Journal*, 58(9), 576-588.
- Rubin, K. H. (1988). *Social problem- solving test (SPST-R)*. USA: University of Waterloo.
- Ryan, K. ve Bohlin, K. (1999). *Building character in schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Scott, D. A. (2004). *A character education program: Moral development, self-esteem and at-risk youth* (Yayımlanmamış doktora tezi). North Carolina State University, North Carolina.
- Smelser, N. (1989). Self-esteem and social problems: An introduction. A. Mecca, N. Smelser and J. Vasconcellos (Ed.). *The social importance of self-esteem* içinde (s. 1-23). Berkeley: University of California Press.
- Smith, J. D. (1997). *The effect of character education on the self-esteem of gifted African American Students* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Houston, Houston.
- Strayer, J. (1990). Affective and cognitive perspectives on empathy. N. Eisenberg ve J. Strayer (Ed.). *Empathy and its development* içinde (s. 146-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sunal, C. S. ve Haas, M. E. (2003). *Social studies for the elementary and middle grades a constructivist approach* (2. bs.). Boston: Pearson Education.
- Şahin, S. F., Bulut Serin, N. ve Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2324-2328.
- Tan, Ş. (2009). Misuses of KR-20 and Cronbach's Alpha Reliability Coefficients. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 101-122.
- Thornberg, R. (2008). Values education as the daily fostering of school rules. *Research in education*, 80(1), 52-62.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Sünbül, D. ve Ergül, H. (2010). Effects of conflict resolution and peer mediation training in a Turkish high school. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(1), 69-80.
- Uşaklı, H. (2006). *Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim V.sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyleri ve benlik saygısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, S. (2007). *Atılganlık becerileri eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin atılganlık düzeyleri ve benlik saygısı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Wai, M. ve Tiliopoulos, N. (2012). The affective and cognitive empathic nature of the dark triad of personality. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 794-799.

- Warden, D. ve MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Yıldırım, K. (2006). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarı, benlik saygısı ve kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.