

**İLKÖĞRETİMDE KARAKTER EĞİTİMİ VE ÖĞRENCİLERE
KAZANDIRILMASI GEREKEN DEĞERLER**

MECİT ASLAN

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ESKİŞEHİR, 2011

PDF Eraser Free

ÖZET
İLKÖĞRETİMDE KARAKTER EĞİTİMİ VE ÖĞRENCİLERE
KAZANDIRILMASI GEREKEN DEĞERLER

ASLAN, Mecit
Yüksek Lisans – 2011
Eğitim Programları ve Öğretim

Danışman: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT

Bu araştırma, ilköğretim okullarında verilmekte olan eğitimin karakter eğitimine ne düzeyde uygun olduğu ve öğrencilere hangi değerlerin kazandırılması gerektiği sorusuna cevap aramakta ve karakter eğitimi çalışmalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırmada genel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın evreni; 2010–2011 öğretim yılında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı, bütün resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, bu okullarda eğitimi gören öğrenciler ve bu öğrencilerin velileridir. Araştırmanın örneklemi sosyoekonomik düzeyi yüksek mahaller, sosyoekonomik düzeyi düşük mahalleler, ilçe ve köylerden tabakalama yoluyla oluşturulmuştur. Araştırmada, Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğretmen Formu, Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğrenci Formu, Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Veli Formu ve Yaşayan Değerler Tablosu olmak üzere dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Elde edilen veriler non-parametrik testlerle analiz edilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen, öğrenci ve velilerin ilköğretimde karakter eğitimi ile ilgili en olumlu görüş belirttikleri boyut *psikososyal ortam*, en olumsuz görüş belirtilen boyutlar ise *paydaşların katılımı ve değerlendirme* olmuştur. İlköğretimde karakter eğitimi konusundaki öğretmen görüşleri kıdem ve mezuniyet değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermemiş, fakat cinsiyet, branş ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir. Öğrenci

görüşleri cinsiyet, kardeş sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir. Veli görüşleri ise yaş değişkenine bağlı olarak farklılık göstermemiş, fakat eğitim düzeyi, çocuk sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir. Öğrencilere kazandırılması gereken değerlerle ilgili öğretmen ve veli görüşlerine bakıldığında, en çok tercih edilen on değerin sekiz tanesinin ortak olduğu, iki tanesinin farklı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, paydaşlarının katılımıyla düzenli olarak değerlendirilen, toplumun üzerinde uzlaştığı temel değerleri kazandırmaya dönük çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, karakter eğitimi, değer

ABSTRACT
CHARACTER EDUCATION AND VALUES TO BE ACQUIRED BY
STUDENTS IN PRIMARY SCHOOLS

ASLAN, Mecit

Thesis of Master – 2011

Education Programs and Teaching

Advisor: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT

The present study aims to determine to how appropriate education in primary schools for character education, apart from determining what values students should acquire, thereby contributing to efforts in helping students with their acquisition of character. The general survey model was employed in this study, the sample of which includes teachers working in state primary schools, as well as students and their parents, in Eskişehir in 2010 and 2011. The sampling of this study was composed of the population living in the city centre, in the neighbourhoods with low socio-economic levels, and in the towns and villages, by means of the stratification. Four different data collection means were used: a teacher form devised as the scale for the efficiency of schools in education of character, a student form devised as the scale for the efficiency of schools in education of character, a parent form devised as the scale for the efficiency of schools in character education, a Table of Living Values. The data analyzed through non-parametric tests.

The study results indicated that the dimension with the most positive opinion from teachers, students and their parents as to appropriateness of education in schools for education of character was *psychosocial medium*, while the dimensions with the least positive opinion were *participation of stakeholders* and *evaluation*. Opinions of teachers relating to appropriateness of education in primary schools for education of character showed no variation depending on experience and graduation, even though

they differed on gender, subject and location of school variables. Opinions of students differed on gender, the number of siblings, average monthly income, and location of school variables. As to opinions of parents, they did not differ depending on the variable of age, but differed on level of education, the number of children, average monthly income, and location of school. An analysis of the opinions of teachers and parents as to the values that are meant to be instilled in students revealed that eight of the ten most favoured opinions were common, only two being different. When these results are taken into account, we can suggest that further studies should be conducted on the acquisition of essential values upon which society has reached a consensus, and that these studies should be regularly evaluated with the participation of its shareholders.

Key Words: Values education, character education, value

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR	xviii
TEŞEKKÜR	xiv
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Değer(ler)	3
1.2.1 Değerlerin Sınıflandırılması	5
1.2.1.1 Spranger Değer Sınıflaması	5
1.2.1.2 Rokeach Değer Sınıflaması	6
1.2.1.2 Schwartz Değer Sınıflaması	7
1.2.2 Değerler Eğitimi	9
1.2.2.1 Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar	10
1.2.2.1.1 Değerlerin Doğrudan Öğretimi (Telkin Etme) Yaklaşımı	11
1.2.2.1.2 Ahlaki İkilem Yaklaşımı	12
1.2.2.1.3 Değer Analizi Yaklaşımı	13
1.2.2.1.4 Değerleri Aydınlatma / Belirginleştirme Yaklaşımı	15
1.3 Değerler Eğitiminde Farklı Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi	17
1.3.1 Karakter Nedir?	17
1.3.2 Karakter Eğitimi Nedir?	18
1.3.2.1 Karakter Eğitiminin Tarihi	22

1.3.2.2 Karakter Eğitimini Etkileyen Kuramlar	24
1.3.2.2.1 Psikanalitik Teori	26
1.3.2.2.2 Sosyal Öğrenme Teorisi	28
1.3.2.2.3 Davranışçı Teori	30
1.3.2.2.4 Bilişsel Teori	30
1.3.2.2.4.1 Dewey'e Göre Ahlak Gelişimi	30
1.3.2.2.4.2 Piaget'e Göre Ahlak Gelişimi	31
1.3.2.2.4.3 Kohlberg'e Göre Ahlak Gelişimi	33
1.3.2.2.5 Carol Gillian'a Göre Ahlak Gelişimi.....	36
1.3.2.2.6 Domain (Etki Alanı/ Bağlam) Teorisi	37
1.3.2.2.7 Sosyal Duygusal Öğrenme Teorisi	39
1.3.2.3 Karakter Eğitiminde Okulun ve Öğretmenin Rolü	40
1.3.2.4 Karakter Eğitiminde Ailenin Rolü	42
1.3.2.5 Dünyada Karakter Eğitimi	44
1.3.2.6 Türkiye'de Karakter Eğitimi	48
1.4 Problem Cümlesi	49
1.5 Alt Problemler	50
1.6 Araştırmanın Önemi	51
1.7 Sayıtlar	52
1.8 Sınırlılıklar	53
1.9 Tanımlar	53
1.10 İlgili Araştırmalar	54
BÖLÜM II YÖNTEM.....	59
2.1 Araştırmanın Modeli	59
2.2 Evren ve Örneklem	59

2.3 Veri Toplama Araçları	64
2.4 Verilerin Analizi	79
BÖLÜM III BULGULAR	80
BÖLÜM IV TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	186
4.1 Tartışma.....	186
4.2 Sonuç ve Öneriler.....	199
KAYNAKÇA	202
Ek 1	215
Ek 2	217
E 3	219
Ek 4	221

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.1 Spranger'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması.....	6
Tablo 1.2 Roceach'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması.....	7
Tablo 1.3 Schwartz'a göre Değerlerin Sınıflandırılması	8
Tablo 1.4 Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Evreleri Tablosu	35
Tablo 1.5 Karakter Eğitimi Organizasyon ve Programlarının Kazandırmaya Çalıştıkları Değerler.....	47
Tablo 2.1 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Değişkenlere Bağlı Olarak Dağılımı.....	60
Tablo 2.2 Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Değişkenlere Bağlı Olarak Dağılımı.....	62
Tablo 2.3 Örneklem Grubundaki Velilerin Değişkenlere Bağlı Olarak Dağılımı.....	63
Tablo 2.4 Ölçeğin Madde-Toplam ve Madde-Kalan Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	66
Tablo 2.5 Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	67
Tablo 2.6 Okul Karakter Eğitimi Yeterlik Ölçeği Alt Faktörlerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları ile Alt Faktörler Arasındaki Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	68
Tablo 2.7 Ölçeğin Yapı Geçerliliğini Sağlamak Amacıyla Yapılan Faktör Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 2.8 Ölçekteki Her Bir Maddenin Diğer Maddelerle Toplam Korelasyonu ve Alfa Değeri.....	71

Tablo 2.9 Öğrenciler İçin Hazırlanan Ölçeğin Yapı Geçerliliğini Sağlamak Amacıyla Yapılan Faktör Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 2.10 Öğrenciler İçin Hazırlanan Ölçekteki Her Bir Maddenin Diğer Maddelerle Toplam Korelasyonu ve Alfa Değeri.....	74
Tablo 2.11 Veliler İçin Hazırlanan Ölçeğin Yapı Geçerliliğini Sağlamak Amacıyla Yapılan Faktör Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 2.12 Veliler İçin Hazırlanan Ölçekteki Her Bir Maddenin Diğer Maddelerle Toplam Korelasyonu ve Alfa Değeri.....	77
Tablo 3.1 Planlama ve Uygulama Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	81
Tablo 3.2 Etkileşim Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	82
Tablo 3.3 Psikososyal Ortam Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	83
Tablo 3.4 Paydaşların Katılımı Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	83
Tablo 3.5 Değerlendirme Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	84
Tablo 3.6 Öğretmenlerin Beş Boyuta Verdikleri Puanlara İlişkin Değerler.....	85
Tablo 3.7 Planlama ve Uygulama Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	86
Tablo 3.8 Etkileşim Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	86
Tablo 3.9 Psikososyal Ortam Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	87
Tablo 3.10 Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğrenci Görüşleri	88

Tablo 3.11 Öğrencilerin Dört Boyuta Verdikleri Puanlara İlişkin Değerler.....	89
Tablo 3.12 Planlama ve Uygulama Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Veli Görüşleri.....	90
Tablo 3.13 Psikososyal Ortam Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Veli Görüşleri.....	91
Tablo 3.14 Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Veli Görüşleri	92
Tablo 3.15 Velilerin Üç Boyuta Verdikleri Puanlara İlişkin Değerler.....	92
Tablo 3.16 Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	93
Tablo 3.17 Öğretmenlerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	94
Tablo 3.18 Öğretmenlerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	94
Tablo 3.19 Öğretmenlerin Paydaşların Katılımı Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	95
Tablo 3.20 Öğretmenlerin Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	95
Tablo 3.21 Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	96
Tablo 3.22 Öğretmenlerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	97

Tablo 3.23 Öğretmenlerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	98
Tablo 3.24 Öğretmenlerin Paydaşların Katılımı Boyutuna Verdikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	99
Tablo 3.25 Öğretmenlerin Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	100
Tablo 3.26 Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	101
Tablo 3.27 Öğretmenlerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	102
Tablo 3.28 Öğretmenlerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	102
Tablo 3.29 Öğretmenlerin Paydaşların Katılımı Boyutuna Verdikleri Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	103
Tablo 3.30 Öğretmenlerin Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	104
Tablo 3.31 Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	104
Tablo 3.32 Öğretmenlerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	105

Tablo 3. 33 Öğretmenlerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	106
Tablo 3.34 Öğretmenlerin Paydaşların Katılımı Boyutuna Verdikleri Puanların Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	106
Tablo 3.35 Öğretmenlerin Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	107
Tablo 3.36 Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	107
Tablo 3.37 Öğretmenlerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	108
Tablo 3.38 Öğretmenlerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	109
Tablo 3.39 Öğretmenlerin Paydaşların Katılımı Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	110
Tablo 3.40 Öğretmenlerin Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	110
Tablo 3.41 Öğrencilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	111
Tablo 3.42 Öğrencilerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	112

Tablo 3.43 Öğrencilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	113
Tablo 3.44 Öğrencilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	113
Tablo 3.45 Öğrencilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	114
Tablo 3.46 Öğrencilerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	115
Tablo 3.47 Öğrencilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	116
Tablo 3.48 Öğrencilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	117
Tablo 3.49 Öğrencilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	118
Tablo 3.50 Öğrencilerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	118
Tablo 3.51 Öğrencilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	119
Tablo 3.52 Öğrencilerin Paydaşların Katımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	120

Tablo 3.53 Öğrencilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	121
Tablo 3.54 Öğrencilerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	122
Tablo 3.55 Öğrencilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	123
Tablo 3.56 Öğrencilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	124
Tablo 3.57 Velilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	126
Tablo 3.58 Velilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	127
Tablo 3.59 Velilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	128
Tablo 3.60 Velilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	129
Tablo 3.61 Velilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	130
Tablo 3.62 Velilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	131

Tablo 3.63 Velilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	132
Tablo 3.64 Velilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	133
Tablo 3.65 Velilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	133
Tablo 3.66 Velilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	134
Tablo 3.67 Velilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	135
Tablo 3.68 Velilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	136
Tablo 3.69 Velilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	137
Tablo 3.70 Velilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	138
Tablo 3.71 Velilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	139
Tablo 3.72 Öğretmenlerin Değerleri Tercih Etme Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	140
Tablo 3.73 Velilerin Değerlerin Tercih Etme Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	143

Tablo 3.74 Öğretmenlere Göre Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları	146
Tablo 3.75 Velilere Göre Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları	148
Tablo 3.76 Öğretmenlerin Cinsiyetine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri	151
Tablo 3.77 Öğretmenlerin Cinsiyetine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri	152
Tablo 3.78 Öğretmenlerin Mezuniyetine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri	153
Tablo 3.79 Öğretmenlerin Mezuniyetine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	154
Tablo 3.80 Öğretmenlerin Branşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	155
Tablo 3.80 Öğretmenlerin Branşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri (Devamı).....	156
Tablo 3.81 Öğretmenlerin Branşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	158
Tablo 3.81 Öğretmenlerin Branşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri (Devamı).....	159
Tablo 3.82 Öğretmenlerin Kıdemine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	161
Tablo 3.83 Öğretmenlerin Kıdemine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	163
Tablo 3.84 Okulun Bulunduğu Yere Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	165

Tablo 3.85 Okulun Bulunduğu Yere Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	166
Tablo 3.86 Velilerin Yaşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	168
Tablo 3.86 Velilerin Yaşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri (Devamı).....	169
Tablo 3.87 Velilerin Yaşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	170
Tablo 3.88 Velilerin Çocuk Sayısına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	172
Tablo 3.89 Velilerin Çocuk Sayısına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	173
Tablo 3.90 Velilerin Ortalama Aylık Gelirine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	174
Tablo 3.91 Velilerin Ortalama Aylık Gelirine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	176
Tablo 3.92 Velilerin Eğitim Düzeyine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	177
Tablo 3.92 Velilerin Eğitim Düzeyine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri (Devamı).....	178
Tablo 3.93 Velilerin Eğitim Düzeyine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	179
Tablo 3.94 Okulun Bulunduğu Yere Bağlı Olarak Velilere Göre Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	181
Tablo 3.95 Okulun Bulunduğu Yere Bağlı Olarak Velilere Göre Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	182
Tablo 3.96 Öğretmen ve Veli Görüşlerine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....	184

Tablo 3.97 Öğretmen ve Veli Görüşlerine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması
Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri.....185

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 Schwartz Değer Kavramındaki Değer Tipleri ve Ana Değer Grupları
Arasındaki İlişkilerle İlgili Model..... 8

KISALTMALAR

SEDDM: İl Merkezinde Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Mahalleler
SEDYM: İl Merkezinde Sosyoekonomik Düzeyi Yüksek Mahalleler

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın tamamlanmasında çok kişinin emeği vardır. Öncelikle bu çalışmanın planlanması ve uygulanması sürecinde değerli katkılarını esirgemeyen, sabırla yol gösteren ve benim için en önemli değerlerden biri olan tez danışmanım sayın Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT'a, öğretmenlik mesleğine farklı bir pencereden bakmamı sağlayan, bu mesleği benim için yeniden anlamlandıran ve yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde çok emeği olan değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN'a, Prof. Dr. Selahattin TURAN'a, Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a, Doç. Dr. Zuhal ÇUBUKÇU'ya, Doç. Dr. Engin KARADAĞ'a, Yrd. Doç. Dr. Ümit ÇELEN'e, Yrd. Doç. Dr. Asım ARI'ya, Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL'a ve Anadolu Üniversitesi'nden Sayın Prof. Dr. Şefik YAŞAR'a minnet ve şükranlarımı sunarım. Ayrıca ihtiyaç duyduğum her zaman benden desteğini esirgemeyen Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nden değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya çok teşekkür ederim.

Yüksek lisanstaki kazanımlarımdan olan sınıf arkadaşlarıma desteklerinden dolayı ne kadar teşekkür etsem azdır. Ayrıca ismini burada anmadığım bütün arkadaşlarıma, dostlarıma ve hocalarıma desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim. Son olarak bütün aileme ve akrabalarıma bana destek oldukları ve bana güvendikleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz-2011

Mecit ASLAN

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1 Problem Durumu

Günümüz toplumlarında artan şiddet olayları, disiplin sorunları, yolsuzluklar vb. bazı değerlerin kaybolmaya yüz tuttuğunun işaretidir. Bu nedenle temel bazı değerlerin dünyada daha çok konuşulmasına ve bu değerleri sergileyen insanların daha fazla olmasına ihtiyaç vardır. Bu ise her geçen gün topluma yeni bireyler kazandıran eğitim kurumlarında söz konusu değerlerin öğrencilere özümsetilmesiyle mümkün olacaktır. İnsanların iyi ve kötüyü ayırt edebilmeleri, yani ahlaki yargılarının gelişiminde eğitimin önemli bir yeri vardır. Eğitim ailede başlar, çevre ve okulda devam eder. Aynı şekilde ahlâk eğitimi de ailede başlar, okul ile devam eder, bir ömür boyu kişinin çabalarıyla ve çevrenin etkisiyle pekişir ve insan davranışlarına yansır. Okul sürecinde ahlâk eğitiminin amacı, okuldaki tüm eğitim etkinliklerini tamamlamak, yüceltmektir. Bu iş okul çalışanlarının görevi olup, ahlâk eğitimi okuldaki yöneticilerden, hizmetlilere kadar tüm görevlilerin sorumluluğu altındadır. Ahlâk eğitimi için okulun tüm birimlerinin işbirliği içinde çalışmaları önemlidir (Ulusoy, 2007a).

Günümüzde değişen toplum ve aile yapısı ile birlikte, çoğu ailede öğretilmeyen ahlak ve değerlerin okullar tarafından öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilere

saygıyı öğreterek kendimizi, çocuklarımızı ve toplumumuzu şiddetten korumuş oluruz (Fenstermacher, 1999). Okullar eğitim ve öğretimin birlikte yapıldığı kurumlardır. Bu kurumlarda iyi öğretimin yapılabilmesi için eğitimin de etkin şekilde yapılması gereklidir (Başaran, 1991). Öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar almasına ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması okulun temel hedefleri arasında yer almaktadır (Ekşi, 2003). Okul sadece bilimsel bilgilerin aktarıldığı, öğretildiği bir alan olmaktan çıkmalıdır. Çünkü, eğitim bilimden daha geniştir ve bir yaşam tarzıdır (Dewey, 1929; akt. Leming, 2008).

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları incelendiğinde; "Bütün bireyleri: Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek" ve "beden, zihin, ahlak ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" ifadelerinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2011). Bu ifadelerden hareketle karakter eğitiminin milli eğitimimizin temel amaçlarından olduğu ve verilmesi gereken değerlerin yer aldığı görülmektedir.

1.2 Değer(ler)

Değer kavramı yüzyıllar boyunca üzerinde konuşulan konular arasında yer almış, felsefi tartışmalar yapılmış, kişilerin yargılarıyla, yaşamla, ahlâkî ilkeler ve inançlarla ilişkilendirilmiş, farklı şekillerde tarif edilmiş, fakat üzerinde uzlaşmış bir tarifi yapılamamıştır (Akbaba-Altun, 2003). Çünkü reel bir şeyi dile getirmeyen bir söz, başka bir deyişle genel ve soyut bir kavramın adı, kullananların kafasında açıklık kazanmamış olduğundan, sık sık farklı anlamları dile getirmek için kullanılmakta, dolayısıyla aynı sözle farkına varılmadan farklı şeyler kastedilmektedir (Kuçuradi, 2010).

Latince kökenli olan değer kavramı “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamına gelen “valere” kökünden türetilmiş ve “genellikle benimsenen, özenilen, önemsenen, üstün tutulan şey” veya “insan için önem taşıyan; insan için geçerli olan” anlamlarına gelir (Aydın, 2003; Yıldırım, 2004; Timüçin, 1994). Değer bir şeyin; kendisiyle aynı cinsten olan şeyler içindeki yeri, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgular veya özel bir davranış tarzını veya karşıt bir duruma karşılık kişisel veya sosyal tercihlerin durumunu gösteren inanç olarak da tanımlanabilir (Oktay, 2007; Aydın 2003; Akbaba-Altun, 2003). Güngör (2000) değeri, bir şeyin arzu edilebilir ve edilemez olduğu hakkında inanç olarak tanımlamıştır. Şişman’a (2002) göre değerler, neyin doğru ve neyin yanlış, neyin iyi ve neyin kötü olduğunu belirlemeye yarayan ölçütlerdir. Doğan (1999) ise değerleri; bireyin yaşam biçimi ve günlük alışkanlıklarında etkili olan toplumsal davranış kalıpları olarak tanımlar. Değer kısaca; neyin, hangi ve nasıl davranışların iyi, güzel, doğru ve kutsal;

neyin, hangi ve nasıl davranışların da böyle olmadığına dair inanç ve kabullerimizdir (Hökelekli, 2006).

Değer, bilim dalları arasında da farklı şekillerde tanımlanmıştır. Psikoloji değeri insan davranışlarını yönlendiren bir unsur olarak inceleyip tanımını da bu yönde yaparken, sosyoloji değerlerin toplumu nasıl yönlendirdiği veya toplumların değerleri nasıl değiştirdiği noktasından tanımlama yoluna gitmişlerdir. Felsefi anlayışa göre değer, kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şeydir. Felsefenin uğraş alanı ise kavram olarak değer ne olduğu, değerlerin kaynağının ne olduğu ve değerlerin mutlak olup olmadığı noktasındandır (Sarı, 2005; Ulusoy, 2007b).

Değerler konusunda çalışmalar yapan Schwartz ve Bilsky (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000) değerlerin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000):

— Değer inançtır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış, fikir niteliği taşımazlar. Soyut ve kişiseldirler ve etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.

— Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardım severlik) ilişkilidirler.

— Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin; itaatkârlık değeri, evde, iste, okulda ve tanımadığımız ilişkilerin tümünde geçerlidir.

— Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.

— Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama Değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.

— Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

1.2.1 Değerlerin Sınıflandırılması

Değer kavramının ne anlama geldiği ile ilgili farklı tanımların ve görüşlerin varlığı, değerlerin sınıflandırılması noktasında da etkisini göstermiştir. Aşağıda bu sınıflandırmaların bazılarını değinilmiştir.

1.2.1.1 Spranger Değer Sınıflaması

Spranger, 1928 yılında değerleri altı temel gruba ayırmıştır. Bunlar: estetik, teorik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değer gruplarıdır. Spranger insanları da bu altı değer tipine göre sınıflandırmıştır. Bu değer grupları daha sonraki yıllarda Alport ve arkadaşları tarafından bir ölçeğe dönüştürülmüştür (Güngör, 2000; Akbaş, 2004).

Tablo 1.1

Spranger'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Bilimsel Değer	Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verme ile ilgilidir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir. Bilimsel insan, gerçeği keşfetmeye, gözlemeye ve sonuçlandırmaya ilgi duyar. Hayattaki gerçek amacı, bilgisini sistematize etmek ve yönetmektir.
Ekonomik Değer	Finansal amaçları ve araçları kapsar. Yararlı ve pratik olan değerlerdir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir. Ekonomik insan, yararlı olan nesnelere aşırı derecede ilgi gösterir. Zengin olma merakı vardır. Kuramdan çok pratikliği sever, estetikten çok kullanışlılığı sever.
Estetik Değer	Deneyimler, tercihler ve kabulleri kapsar. Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür. Estetik insan, şekil, düzen, ahenge karşı ilgilidir. Estetiğe önem verir. Bütün işlerinde bu özellikleri arar.
Sosyal Değer	Toplumsal ve bireysel ilişkiler ve bu ilişkilerde yönelimleri kapsar. Başkalarını sevmeye, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattır. Bencil değildir. Sosyal insan diğer insanlarla ilişkilere önem verir. Başkalarının işleri ile ilgilidir. Sıcak ve insancıl görünümüdür.
Politik Değer	Güç, yetkinlik, liderlik vb. değerleri kapsar. Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir. Politik insan için güç önemlidir. Politika veya benzeri etkinliklerde her zaman güçlü ve lider olmayı ister. Başkalarını yönetmeyi çok sever.
Dini Değer	Dünya, evren hakkında genel inançlara dair değerleri kapsar. Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi fazları feda eder. Dini insan, Evrende iyi bir yaşama düzeni sağlanması ile ilgilenir. Bunun kendi inanışları yoluyla olabileceğine inanır.

Kaynak: (Yazıcı, 2006)

1.2.1.2 Rokeach Değer Sınıflaması

Rokeach (1973) tarafından amaç (terminal) ve araç (instrumental) değerler olarak sınıflandırmıştır. Araç değerler amaç değerlerle alakalıdır ve ilgili davranışlar amaç değerlere ulaştırmak içindir. Amaç değerler yaşamın temel amaçlarını, araç değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılacak değerleri kapsar. Rokeach'ın

sınıflamasında her bir değer grubunda on sekizer tane değer bulunmaktadır (Yazıcı, 2006).

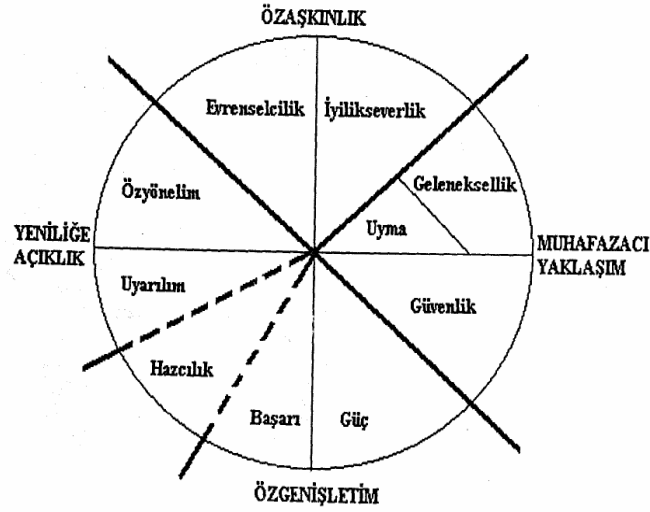
Tablo 1.2

Roceach'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Amaç Değerler		Araç Değerler	
İç huzur	Aile güvenliği	Bağımsız olma	Kibarlık
Kendine saygı	Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcılık	Kendine hâkim olma
Mutluluk	Başarılı olma	Cesaret	Mantıklı olma
Gerçek dostluk	Bilgelik	Dürüstlük	Neşelilik
Özgürlük	Dini olgunluk	Entelektüellik	Sevecenlik
Rahat bir yaşam	Eşitlik	Geniş görüşlülük	Sorumluluk
Sosyal kabul	Gerçek dostluk	Hırslı olma	Temizlik
Ulusal güvenlik	Güzellikler dünyası	İtaatkârlık	Yardımseverlik
Zevk	Heyecan verici bir yaşam	Kendini kontrol etme	Yaratıcılık

1.2.1.2 Schwartz Değer Sınıflaması

Değer tipleri kendi içinde iki ana boyut üzerinde gruplandırılmıştır. İlk boyut yatay boyut olarak karşımıza çıkan boyuttur. Bu boyutta güvenlik, uyma ve geleneksellik değer tipleri muhafazacı yaklaşım olarak, özyönelim ve uyarılım ise yeniliğe açıklık olarak adlandırılmıştır. İkinci boyut ise dikey olanıdır. Bu boyutta ise evrensellik ve iyilikseverlik değer tipleri özaşkınlık, güç ve başarı ise özgenişletim olarak isimlendirilmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).



Şekil 1.1 Schwartz Değer Kavramındaki Değer Tipleri ve Ana Değer Grupları Arasındaki İlişkilerle İlgili Model (Schwartz, 1992)

Tablo 1.3

Schwartz 'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler	Açıklama	Kaynaklar
Güç (power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerine denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, Toplumdaki görüntümü koruyabilmek (insanlar tarafından benimsenmek)	Etkileşim Grup
Başarı (achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, Yetkin olmak, Hırslı olmak, Sözü geçen biri olmak (Zeki olmak)	Etkileşim Grup
Hazcılık (hedonism): Bireysel zevke, hazza yönelim	Zevk, Hayattan tat almak	Organizma
Uyarılım (stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, Değişken bir hayat yaşamak, Heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak	Organizma
Özyönelim (self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, Merak duyabilmek, Özgür olmak, Kendi amaçlarını seçebilmek, Bağımsız olmak (Kendine saygısı olmak)	Organizma Etkileşim
Evrenselcilik (universalizm): Anlayış, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, Erdemli olmak, Toplumsal adalet, Eşitlik, Dünyada barış istemek, Güzelliklerle dolu bir dünya, Doğayla bütünlük içinde olmak, Çevreyi korumak (iç uyum)	Grup b Organizma
İyilikseverlik (benevolence): Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak, Dürüst olmak, Bağışlayıcı olmak, Sadık olmak, Sorumluluk sahibi olmak (Gerçek arkadaşlık, Olgun sevgi, Manevi bir hayat, Anlamli bir hayat)	Organizma Etkileşim Grup

Geleneksellik (tradition): Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, Dindar olmak, Hayatın bana verdiklerini kabullenmek, Geleneklere saygılı olmak, İlimli olmak (Dünyevi işlerden el ayak çekmek)	Grup
Uyma (conformity): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması	Kibarlık, itaatkâr olmak, Anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, Kendini denetleyebilmek	Etkileşim Grup
Güvenlik (security): Toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, Toplumsal düzenin sürmesini istemek, Temiz olmak, Aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek (Bağlılık duygusu, Sağlıklı olmak)	Organizma Etkileşim Grup
<p>Not: <i>Organizma:</i> Biyolojik organizma olarak bireylerin evrensel gereksinimleri; <i>Etkileşim:</i> Uyumlu bir toplumsal etkileşimin evrensel nitelikteki ön şartları; <i>Grup:</i> Grupların sorunsuz işlev göstermesi ve varlığını sürdürebilmesi için evrensel gereklilikler. a. Kültürler arası karşılaştırmalarda tutarlı sonuçlar vermediği saptanan değerler parantez içerisinde belirtilmiştir. b. insanların asıl gruplarının dışındaki insanlarla ilişkiye geçtikleri, gruplar arası karşılıklı bağımlılığı kabul ettikleri ve doğal kaynakların kısıtlı olduğunun farkına vardıkları zaman ortaya çıktığı varsayılır.</p>		

Kaynak: (Yazıcı, 2006)

1.2.2 Değerler Eğitimi

Genç insanlar şiddet, sosyal problemler, birbirlerine saygı eksikliği gibi unsurlardan olumsuz etkilenmektedirler. Bu durumda, birçok ebeveyn ve eğitimci çözümün bir parçası olarak değerlerin öğretimi üzerinde durmaktadır. Buradan yola çıkarak, çocuklara ve gençlere sadece bilmeleri gereken şeyler hakkında eğitim verilmemeli, insan olmak ve bir arada yaşamak konusunda da eğitim verilmelidir. Nitelikli eğitim, insanı bir bütün olarak algılar ve bilişsel alanı olduğu kadar duyuşsal alanı da içeren eğitimi destekler (UNESCO, Living Values Education, 2005). Değerler eğitimi, değerler ve/veya değerleri geliştirme veya gerçekleştirme süreci konusunda öğretim için açık bir girişimdir. Değerler eğitiminde asıl soru, öğrencilere doğru ve yanlış ayıran sosyal değerler mi aktarılacak yoksa öğrencilerin kendi değerlerini kendilerinin mi şekillendirmesine izin verilecek? (Superka ve diğerleri, 1976; Lickona,

1993; Dale, 1994). “Hangi değerler” sorusunun evrensel bir yanıtı yoktur. Doğru nitelikler topluma göre değişken olabilecektir. Bunun için birçok eğitimci, eğitim hedefleri içerisinde yer alacak erdemlerin belirlenmesi ve tanımlanması çalışmasına yerel toplulukların da dâhil edilmesini önermektedir. Okul ortamında geliştirilmesi gereken kişilik niteliklerinin neler olduğunun belirlenmesinde öğrenciler, öğretmenler, aileler, okul aile birliği gibi ilgili tüm kişilerin görüşlerinin alınması ve birliktelik olması gerektiği belirtilmiştir (Brynildssen 2002; Vess ve Halbur 2003). Toplumda kabul gören kültürel ve ahlak değerlerinin bireyler tarafından benimsenmesi, bireyin içinde yaşadığı bu toplumda kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları bu değerler içinde yerine getirmesi, sağlıklı toplumların var olmasını sağlayacaktır (Güngör, 2000).

1.2.2.1 Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar

Değerler eğitimi konusunda ortaya konulan bazı yöntemler bulunmaktadır. Bunlar, karakter eğitimi savunucularının (Lickona, Wynne & Ryan, Molnar) kullanma eğiliminde olduğu doğrudan öğretim ve hikâyelerden yararlanma; ahlaki gelişim savunucuları (Kohlberg) tarafından desteklenen tartışma ve adil topluluklar oluşturma, ilgilenme/önemseme destekleyicileri (Gilligan, Noddings) tarafından onaylanan grup çalışması, program dışı etkinlikler ve öykü yaklaşımlarıdır (Halstead ve Taylor, 2004). Sinclair (2004), çeşitli değer ve becerilerin temele alındığı programlarda farklı yaklaşımlar önermiştir. Özellikle ilköğretim çağının erken dönemlerinde, eğer eğitim programı esnek ve öğretmen de gerekli becerilere sahipse değerler, beceriler vb. ile ilgili bazı özel ders ünitelerinin var olan programla bütünleştirilmesi olasıdır. Fakat

daha ileri yaşlarda, yansıtmayı izleyen katılımcı alıştırmalar varsa, haftada 40-60 dakikalık, ayrı bir konu olarak ya da başka bir konu içinde özel bir uygulama olarak, oturumlar hazırlamak gereklidir. Değerler eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde, geçmişten günümüze bu alanda çok farklı yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir (Sinclair, 2004; Doğanay, 2006). Aşağıda bu yaklaşımların temel özellikleri verilmiştir.

1.2.2.1.1 Değerlerin doğrudan öğretilimi (telkin etme) yaklaşımı

Doğrudan öğretim yaklaşımı, çokça kullanılan ve yüksek düzeyde öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Bu öğretim yaklaşımı, anlatım, gösteriler, alıştırma- tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir. Tümünden gelimci bir yapıya sahip olan doğrudan öğretim stratejileri, bilginin verilmesinde etkilidir. Bu yaklaşım, tümünden gelimci bir mantığa sahip olduğu için, önce kural veya genellemeler sunulur, daha sonra verilen örneklerle bu kural ve genellemeler desteklenir (Dilmaç, 2007).

Telkin etme yaklaşımı 1970’de Blanchette ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın amaçları, öğrencilere belirli değerleri aşlamak veya bunların öğrenciler tarafından içselleştirilmelerini sağlamak, öğrencilerin sahip oldukları değerleri değiştirmektir (Demirhan İşcan, 2007). Hunt’a (1981) göre ise bu yaklaşımın amacı okul ve toplum tarafından istenilen değerleri daha fazla yansıtmaları için öğrencilerin değerlerini değiştirmek veya korumaktır. Bu da sık ve vurgulu tekrarlarla ve davranışçı ilkeler kullanılarak değerlerin pekiştirilmesiyle gerçekleştirilebilir. İstenilen davranışlar takdir edilir ve ödüllendirilir, istenilmeyen davranışlar eleştirilir ve cezalandırılır (Naylor ve Diem, 1987). Bu yaklaşımda süreç içerisinde; model olma, olumlu ve

olumsuz pekiştirme, küçümseme, azarlama, alternatifleri düzenleme, tamamlanmamış veya taraflı veriler sağlama, oyunlar ve benzetimler, rol oynama ve buluş yoluyla öğrenme kullanılmaktadır.

1.2.2.1.2 Ahlaki ikilem yaklaşımı

Ahlaki ikilem yaklaşımı, Kohlberg, Selman, Galbraith ve Jones tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda öğretmenin ilk görevi, bir davranış hakkında iyi ve kötünün ne olduğunu çocuk bakış açısıyla anlamaktır; çünkü çocuğun yargılaması gelişimsel bir sıra izler. Öğretmen, çocuğun öğretmenin inanç ve yargıları ile uyum göstermesinden çok, onun kendi ahlaki yargılamalarıyla ilgilenmelidir. Çocuk, yargının en üst düzeyi ile uyumlu davranmaya teşvik edilmelidir. Yargı ve eylem arasındaki ayrılıklar gelişimi desteklemek, yargı ve davranış arasındaki iletişimi cesaretlendirmek için hizmet eden bilişsel tartışma biçimini yansıtır (Kohlberg ve Selman, 1972). Bu yaklaşımın amaçları da, üst düzey değer dizisine dayanan karmaşık ahlaki muhakeme geliştirmede öğrencilere yardım etmek, öğrencilerin, sadece nedenlerini başkalarıyla paylaşması değil, aynı zamanda öğrencilerin muhakeme düzeylerindeki değişimi geliştirmektir. Öğrencilerin, değerleri ile ilgili seçimleri ve görüşleri için nedenleri tartışmaya dikkatleri çekilir. Bu yaklaşımda, küçük gruplarla görece olarak yapılandırılmış ve tartışmalı olan ahlaki ikilem bölümleri/öyküleri kullanılır. Değerler eğitiminde, ahlaki ikilem yaklaşımının kullanımında şöyle bir yol izlenmektedir (Superka ve diğerleri, 1976):

- Öğrencinin ikilem durumla karşılaşması: Bu noktada yapılması gereken ikilemi tanıtmak, ikilemde kullanılan kavramları tanımlaması için öğrenciye yardım etmek ve ikilemin içeriğini ifade etmektir.
- Öğrencinin orijinal ya da alternatif ikilemdeki durumu ifade etmesi: Bu noktada eylemde/davranışta öğrencilerin kendi bireysel durumlarını oluşturmalarına yardım etmek, eylemdeki/davranıştaki durum için sınıfın cevabını oluşturmak, öğrencilere kendi bireysel durumları için nedenler oluşturmalarına yardım etmek gerekmektedir.
- Ahlaki ikilemde yer alan bir durum için muhakemeyi test etme: Öğrencileri gruplamak için uygun bir strateji seçmek, öğrencilerin grup ya da sınıf olarak bireysel nedenlerini incelemelerine yardımcı olmak, ahlaki problem hakkında ek muhakemeleri ortaya çıkarmak için ek sorular sormak, ek sorularla bağlantılı olarak nedenleri incelemek gerekmektedir.
- Muhakemeyi yansıtma: Burada yapılması gereken öğrencilerden dinledikleri farklı nedenleri özetlemelerini istemek, öğrencileri ahlaki ikilem için en iyi cevap olan ve onların duygularını yansıtan bir nedeni seçmeye teşvik etmek, öğrencilere bu problem/ikilem için en iyi cevabın, seçtikleri cevap olduğuna inanıp inanmadıklarını sormak, öğrenci tartışmalarından ortaya çıkmamış ek nedenleri eklemektir.

1.2.2.1.3 Değer analizi yaklaşımı

Bu yaklaşım Oliver, Newmann, Shaver, Larkins ve Metcalf tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda, değerlerle ilgili konu ve sorulara karar vermek için öğrencilerin mantıksal düşüncelerine ve bilimsel incelemeler yapmalarına, kendi

değerlerini kavramsallaştırmalarına, bunlar arasında karşılıklı bağlantılar kurmalarında mantıksal ve analitik süreç izlemelerine yardım etmek amaçlanmaktadır. Kanıtlar kadar nedenlerin uygulanmasını gerektiren yapılandırılmış mantıksal tartışma, ilkeleri test etme, benzer durumları analiz etme, münazara ve araştırma bu yaklaşımda kullanılan yöntemlerdir (Doğanay 2006; Huitt 2004; Superka ve diğerleri, 1976).

Değer analizi yaklaşımına göre değer kararları ne basit anlamda gerçekliğe dair kararlar, ne de yalnızca tutumlara dair ifadeler veya kişisel düşüncelerdir. Değer ile ilgili konularda çocukların karar verebilmeleri için dikkatlice yapılandırılmış fırsat durumları yaratılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin değer seçiminde dikkatli davranabilmeleri için çok çeşitli becerilere sahip olmaları gereklidir (Schug ve Beery 1987). Soruşturma ve karar alma süreçlerinde temellenen, değerler analizi değerlendirmeye yönelik sistematik, akılcı bir yaklaşım üzerinde durmakta; alternatiflerin, potansiyel sonuçların ve bir değer kararı almayla ilgili ölçütün itinalı bir analizini gerektirmektedir. Değerler telkini yaklaşımında, değerler öğrencilere empoze edilir. Değerler ayırımı yaklaşımında ise öğrenciler kendi kişisel tercihlerini ifade etmeye ve onlara uygun olarak davranmaya teşvik edilirler. Değerler analizi yaklaşımında odak, değerler kararının yeterliliğini değerlendirme ve öğrencilerin değer kararları alırken kullandığı süreçler üzerindedir (Naylor ve Diem, 1987). Bu yaklaşım tarafından kullanılan öğretim metotları genellikle sosyal değer problemlerinin bireysel ve grup çalışması, kütüphane ile alan araştırması ve akılcı sınıf tartışmaları etrafında toplanmaktadır. Bu teknikler sosyal bilgiler eğitiminde geniş olarak kullanılan tekniklerdir (Huitt, 2004). Kısaca bu yaklaşımda, öğrenciler değerleri öğrenirken, kendilerine sunulan ve önerilen değerleri

öğrenmelerinden ziyade, kendilerinin seçmiş oldukları değerleri öğrenmeye çalışırlar. Öğrenilecek değerleri seçerken muhakeme ve akıl yürütme sürecini kullanmış olurlar (Dilmaç, 2007).

1.2.2.1.4 Değerleri aydınlatma / belirginleştirme yaklaşımı

Değerler belirginleştirme yaklaşımı ilk olarak, Gordon Allport (1955), Abraham Maslow (1970), Carl Rogers (1969)'ın teori ve düşüncelerini uygulamaya girilerek, insancıl psikolojiden ve insancıl öğretim hareketinden doğmuştur. Bu yaklaşımın ana hedefi öğrencilerin kişisel davranış modellerini incelemek ve değerlerini ayırmaları ve gerçekleştirmeleri için akılcı düşünme ve duygusal bilincin her ikisini birden kullanmalarına yardımcı olmaktır (Huitt, 2004). Değerleri belirginleştirme öğrencilerin kendi tutumlarını, inançlarını ve değerlerini incelemelerini ve değer verme, seçme ve yapma sürecinde kendi değerlerine uygun olarak meşgul olmayı içerir. Bu yaklaşımın hedefi, öğrencilere kişisel değerlerini tanımlarken ve netleştirirken yardımcı olmaktır (Naylor ve Diem, 1987). Doğrudan yaklaşımların tersine *“bu yaklaşımda bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkiniyle değil, alternatifler ve olası doğurgularını inceledikten sonra, özgürce kendisinin karar vermesi esastır”* (Doğanay 2006).

Kirschenbaum (2000), değerleri aydınlatma/belirginleştirme yaklaşımı ile ilgili yaptığı açıklamalarda, anne-babaların ve öğretmenlerin, çocukların kendilerinin belirlediği seçeneklerden farklı ya da zayıf seçenekleri seçmelerinden korktuklarını; yani aileler ve öğretmenlerin, çocuklarına bu fırsatı vermeye hazır olmadığını ifade

etmiştir. Bu durum da, bu yaklaşımın kullanıldığı öğretim sürecinde aşılması gereken engellerden biridir. Telkin yaklaşımı genel olarak dış standartlara, ahlâkî gelişim ve analiz yaklaşımları mantıksal ve deneysel süreçlere dayanırken; değerler ayrımı yaklaşımı değerlerin hangilerinin negatif olduğuna karar verirken içsel olarak bilişsel ve duyuşsal karar alma sürecine dayanmaktadır. Bundan dolayıdır ki; bu yaklaşımda değerler eğitimi sosyal bir süreçten ziyade bireysel bir süreçtir (Huitt 2004; Naylor ve Diem 1987).

Değerleri belirginleştirme, değerler öğretimine yönelik olarak, Louis Raths, Merrill Harmin ve Sidney Simon (1978) tarafından popülerleştirilen yedi aşamalı bir değerlendirme sürecine dayanan bir yaklaşımdır (akt. Naylor ve Diem 1987). Bu yedi aşama ise;

1. Serbestçe seçme veya bağımsız seçimler yapma.
2. Bir dizi uygun seçimleri değerlendirdikten sonra alternatifler arasından seçme.
3. Her alternatifin muhtemel sonuçlarını dikkatlice değerlendirdikten sonra seçme.
4. En önemli ve değerli olarak düşünülene değer verme.
5. Serbestçe seçilmiş bir değeri alenen ifade etme.
6. Serbestçe seçilmiş bir değere uygun bir şekilde davranma.
7. Tekrar tekrar seçilen değere uygun bir tarzda davranma şeklinde sıralanmaktadır.

Değerlerin belirginleştirilmesi yaklaşımında hangi değere sahip olunması gerektiği vurgulanmaz, öğrencinin kendisi için önemli olan değeri kazanması esas alınır. Bu değerlendirme süreci bireyin baskı altında kalmaksızın kendi değerlerini netleştirilmesine imkân sağlamaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilerin, yaşamlarındaki

değerleri seçerken bağımsız olarak kendilerinin tercih yapmaları esas alır. Burada değerleri doğrudan öğretim yaklaşımı yerine öğretmenler, öğrencilerin kendi değerlerini belirlemeleri sürecinde yardımcı bulunurlar (Ekşi, 2003).

1.3 Değerler Eğitiminde Farklı Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi

1.3.1 Karakter Nedir?

Karakter, kişinin diğer kişilerin iyiliği için en iyisini yapmaya çalışma isteğini ve ahlaki düşüncesini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi davranışlarını çeşitli koşullarda etkin yaklaşımları sağlayan kişisel ve duygusal özellikleri ve toplumsal - sosyal bağlılığı kapsar. İyi karakter kişinin topluma olumlu değerler katabiliyor olmasını ve adil, eşit ve diğer insanlara saygılı bir demokratik yaşam biçimi sürdürmesini sağlar (Battisitch, 2005). Karakter, kişiye özgü davranışların bütünü olup insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değer şeklinde ele alındığı gibi kişiliğin ahlaki kısmına da denilmektedir (Aydın, 2008).

Lickona (1991)'nin belirttiğine göre iyi karakter, iyi olanı bilme, iyi olanı isteme ve iyi olanı yapmaktır. İyi karakter, hayat olayları karşısında hüküm verme, dikkatli düşünme, uygulamak (yapmak) için doğru şeyleri seçme ve bunları harekete geçirme, yapma yeteneğidir. Öğrencilerin, kendi hafta sonlarını bir plan dâhilinde düzenleyebilmeleri onların yeteneğidir. Öğrencilerin ödevlerini bitirmek, ufak-tefek gündelik işleri tamamlamak ve arkadaşları ve aileleri ile zaman geçirmek gibi bütün bu

aktiviteleri yerine getirebilecekleri yeterli zamanları vardır. Sonuçta, karakter sahibi olmak mantıklı kararlar almak ve onlara uymak ve sonucunda kendini iyi hissetmekle alakalıdır (Ryan ve Bohlin, 1999). Kişinin ahlaki karakteri *erdemlerden* oluşmaktadır. Fakat Blasi'nin (2005) görüşüne göre üst ve alt sıradaki erdemleri ayırt etmek yararlı olacaktır. Alt sıradaki erdemler, örneğin, empati, merhamet, adil olma, dürüstlük, cömertlik, nazik olma, çalışkanlık ve benzerleri dahil karakter eğitimcileri tarafından tercih edilen değerli erdemlerin listesinde yer alan pek çok spesifik eğilimlerdir. Tipik olarak bu listeler, oldukça spesifik durumlarda belirli şekilde karşılık vermeye yönelik yatkınlıkları açıklamaktadır (Lapsley, 2008).

Rusnak (1998), karakterin öğretilebileceğine ve bazı özel ilkelerin karakter eğitimini kolaylaştıracağına inanmaktadır. Birinci ilke eğitimcilere karakter eğitiminin bir ders olmadığını ve onu her yerde görebileceklerini hatırlatır. İkinci ilke olarak; karakter eğitiminin "aktif" bir eğitim olduğunu belirtir. Karakter eğitimi öğrencilerin karakter gelişimi için gerçek ve ilgili olayları, günlük uygun zamanlarda onların aktif rol almalarını sağlayarak ve günlük düşüncelerini paylaşarak bütünleştirmelidir.

1.3.2 Karakter Eğitimi Nedir?

Karakter eğitimi, öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkânı sağlayan bilgi beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir (Ryan ve Bohlin, 1999). Battistich (2005), karakter eğitimi okul hayatının tüm boyutlarının dikkatlice kullanılarak en uygun karakter gelişiminin sağlanması olarak

tanımlamıştır. Karakter eğitimi bireylerin etik yargılamalar yapması ve ne yapılması gerektiğini düşünerek davranması girişimidir (Howard ve diğ., 2004). Karakter eğitimi, genel olarak, *Ahlakî Muhakeme/Bilişsel Gelişim, Sosyal ve Duyuşsal Öğrenme, Ahlak/Erdem Eğitimi, Yaşam Becerileri, Vatandaşlık, Sosyal Sorumluluk, Uyuşturucu Madde Kullanımı, Şiddet Önleme, Çatışma Çözme* ve benzeri eğitimlerin şemsiye kavramı olarak kullanılmaktadır (CEP).

Karakter eğitimi, öğrencilerimize nasıl iyi karar vereceklerini ve ona göre nasıl davranacaklarını öğretmekle ilgilidir. Öğrencilerin iyi bir yaşam yaşamalarına ve iyi bir toplum oluşturmaya katkı sağlamaya yardım etmekle ilgilidir. Fakat “iyi yaşamak” ve “iyi” ne anlama gelmektedir (Ryan ve Bohlin, 1999). İnsanlar *iyinin* ne olduğuyla ilgili farklı fikirlere sahiptir. Platon’da *iyi*, ideaların ideasıdır, büyük bir kısmı idealardan gelen idealar merdivenin tepe noktasında bulunur. O’na göre iyi ideası iyi olan her şeyin iyi olmasını sağlayan şeydir. Aristoteles’te *iyi* a) sırf kendileri için aranan erdemler, b) insanın bu erdemlere göre etkinliği ve c) bu türlü bir etkinlikten duyulan sevinçtir. Kant’a göre ise *iyi*, istemenin bir niteliğidir. İyi saf pratik aklın, kesin buyruğun belirlediği istemdir. İnsanlar *iyinin* ne olduğuyla ilgili farklı görüşlere sahipken, dinler, kültürler ve zamanlar arasında yaygın bir ortak anlayış vardır. Bazıları hemen hemen bütün kültürlerde var olan “altın kurallar” vardır.

Altın kural

1. Mantığın rehberine göre yaşıyorsak, kendimiz için aradığımız iyiliği başkaları için de arzularız. - Baruch Spinoza
2. Kardeşinin teknesinin kıyıya ulaşmasına yardım et, kendin kıyıya ulaşmış olursun. -Hindu atasözü
3. Yahudilik: Sende nefret uyandıran bir şeyi başkasına yapma. Tek kural bu; geri kalan yorumdur. - Talmud, Shabbat 31
4. Hıristiyanlık: Sana yapılmasını istediğin şeyleri başkasına yap. - Luka 6:31
5. İslam: Hiçbiriniz kendisi için istediği bir şeyi başkası için de istemedikçe iman etmiş olmaz. - Hadis (Buhari) 2:6
6. Budizm: Kendinizin incitici bulduğunuz bir şekilde başkalarını incitmeyin. - Udana Varga
7. Hinduizm: Bu görevin toplamıdır: Size yapıldığında acıya neden olan şeyi başkalarına yapmayın. - Mahabharata
8. Konfüçyüsçülük: Bizi günün sonuna kadar yolumuzda tutacak bir kelime var mı? Evet, karşılıklılık. Kendiniz için istemediğiniz şeyi başkasına yapmayın (akt. Ryan ve Bohlin, 1999).

Karakter eğitiminin amacı; çocukken anlayışlı, ilgili, ahlaki değerleri olan, üretken, gençlik çağında kapasitelerini en iyisini yapmak için kullanan, doğru şeyler yapan ve hayatın amacını anlayarak yaşayan bireyler yetiştirmektir (Battistich, 2005). İyi karakter gelişimi bireylerin gelişmesini; yani zamanını, yeteneğini, enerjisini iyi kullanmasını ve olabileceğinin en iyisi olmasını sağlayacak biliş, duyuş ve eylemlerin kazandırılması ile ilgilidir. Bilme, duyuşsal olarak hissetme ve eyleme geçme birbirleriyle yakından ilişkilidir.

- *İyi zihin alışkanlığı,* doğru olanı seçme ve daha sonra onu yapma alışkanlığı kazandırmayı içermektedir. Aristoteles bunu “pratik bilgelik” olarak ifade etmektedir. Bu hayatın tüm alanlarında iyi olanı seçmekle ilgilidir.
- *İyi yürek alışkanlığı,* iyiyi sevme, kötüye karşı bir konsept oluşturma ve başkalarıyla empati kurmayı içeren bütün ahlaki his ve duyguları geliştirmeyi içermektedir. Bu alışkanlıklar doğru olanı isteme ile ilgilidir.
- *İyi eylem alışkanlığı,* bütün koşulları ve ilgili durumları detaylı düşündüğümüz durumlarda harekete geçmedeki istekliliğe sahip olmayı içermektedir. Dünya yapacağı şeyin doğru olduğunu bilen insanlarla doludur, fakat bunlar onu icra etmedeki isteklilikten yoksun olan insanlardır.

İyi karaktere sahip olduğumuzda, sadece entelektüel bir bağlılık, içten bir arzu ya da sorumluluğumuzun mekanik olarak yerine getirilmesinden fazlası bizden talep edilir. Yanlıştan kaçınmak ve doğru olanı yapmaya motive ediliz –yanlış öğrenmiş olsak ve baskı altında bile doğru olanı yapmamız beklenir (Ryan ve Bohlin, 1999).

Okullarda etkili bir karakter eğitimi çalışması yapıldığında, öğretilecek her karakter özelliğini ortaya çıkaracak uygun sınıf ortamının ve aktivitelerinin sağlanması çok önemlidir. Bu durum düşünme, hissetme ve davranışa dönüştürmeyi içeren bir karakter tanımını gerekli kılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin her özelliği geliştireceği ve uygulama yapabileceği fırsatlara ihtiyaçları vardır. Bunu yapabilmek için okul personeli kendini karakter eğitimi çalışmalarına adanmalı, kendi yaşamıyla iyi bir karakter modeli olmalı ve bu çalışmalarda sorumluluk sahibi olmalıdır (Lickona, Schaps, & Lewis 1997; Benninga, 1991).

1.3.2.1 Karakter Eğitiminin Tarihi

Karakter eğitimi okullarda yeni bir kavram değildir. Tarihsel olarak, eğitimin hedefleri zeki olmayı ve iyi olmayı içermektedir. 1880'lerin sonlarında ve 1900'lerin başlarında, ahlak eğitimi ahlaki konuları ele almak ve davranış haline getirmekle ilgilenmiştir. Ayrıca bu dönemde ahlak eğitiminin sadece sınıfta yapılan bir öğretim olmadığı toplumun tamamının sorumluluğu olduğuna inanılıyordu. Hıristiyan toplumlarda ahlak ve disiplini öğretmek için İncil ahlaki davranış kılavuzu olarak sıklıkla kullanılmıştır. Ancak, 1920 ve 1930'larda karakter eğitimi ile ilgili negatif fikirler ortaya çıkmıştır. Bu nedenle resmi karakter eğitimi çalışmalarında bir düşüş meydana gelmiştir (Lickona, 1993; Wynne, 1985).

1950'li yıllarda, genç intiharlar, cinayetler ve adolesan gebeliklerdeki artışla birlikte okullardaki karakter eğitimi, gençliğin sorunlarını çözmeye yardımcı olmak için

yeniden düzenlenmiştir (Wynne, 1985). Ancak 1960'larda okullardaki karakter eğitimi tekrar toplumun özerklik ve bireysel haklarla ilgili görüşlerine bağlı olarak tekrar bir düşünüşe geçmiştir. Bu dönemde kimin değerleri öğretilmeli sorusu ortaya çıkmıştır. Kilise ile devletin ihlalleri karakter eğitimi çalışmalarının düşmesine neden olmuştur (Lickona, 1993).

1970'lerde, karakter eğitimi değerleri açıklama ve Kohlberg'in ahlaki gelişimi olarak yeniden ortaya çıkmıştır (Lickona, 1993). Değerleri açıklama değerlerin çocuklara zorla kabul ettirilmemesi gerektiğini fakat öğrencilerin özgürce istedikleri seçimleri gerektiğini göstermiştir (Lickona, 1993). Kohlberg, öğrenciler hangi değerlerin diğerlerinden daha iyi olduğunu belirleyebilsinler diye onların ahlaki yargılama yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Lickona, 1993). 60'lı ve 70'li yıllarda bireyciliğin yükselmesiyle birlikte karakter eğitiminin mevzi kaybettiği söylenebilir. Bu dönemde özellikle üzerinde durulan, herkesin kendisine ait bir değer yapısı olduğu, mutlak doğrulardan bahsedilemeyeceğiydi (Ekşi, 2003).

1980 ve 1990'lı yıllar boyunca öğrencilerde iyi karakteri restore etmek amacıyla karakter eğitimi yeniden ortaya çıkmıştır (Lickona, 1993). 1980'ler ve 1990'lar boyunca değerlerin açıklığa kavuşturulması yaklaşımını ahlaksal olarak göreceli ve karakter gelişimi hedefi için zararlı gören bazı Amerikalı eğitimciler karakter eğitimine geri dönüşü savunmaya başlamıştır (Milson ve Ekşi, 2003). Karakter eğitiminin tekrar ortaya çıkışı öncelikle aile yapısının bozulmasına, gençlerin davranışlarının bozulmasına ve toplumun çocukları korumaya dönük ahlaki birliktelik görüşünün ortaya çıkmasına bağlıdır (Lickona, 1993).

1.3.2.2 Karakter Eğitimi Etkileyen Kuramlar

Karakter gelişimi bireyin çevresi ile gelişmekte olan ruhsal yapısının etkileşimi sonucu gerçekleşir. Bu gelişim, bireydeki ahlaki bilincin merkezini oluşturan vicdanın gelişimini, bir normlar sistemi olarak fonksiyonel duruma gelmesini ve nihayetinde davranışı kontrol eden içsel ölçütlerin kazanılmasını ifade eder. Bu süreç ahlâk alanına ilişkin davranış, duygu ve düşüncelerdeki bir takım değişimleri de beraberinde getirmektedir (Hökelekli, 1998). Temel toplumsal değerler ahlak gelişimine paralel olarak kazanılmaktadır. Bu noktada, çocuklardaki ahlaki gelişim kuramlarını incelemek gerekmektedir. Ahlaki gelişim, gelişimin kilometre taşları içinde ele alınması daha zor bir konudur. Ahlaki gelişim zamandan ziyade deneyimle meydana gelir (DeBord, 2006).

İlk çağ filozoflarına bakıldığında; karakter eğitimi üzerine fikir ürettikleri görülmektedir. Sokrates; yalın ve yüzeysel bilgiyi aşmak, gerçek bilgiye ulaşmak için insanların davranışlarında ve yaşamlarında temel aldıkları inançları sorgulamış; böylece ahlak ve bilgi sorunlarıyla ilgilenmeye başlamıştır (Köknel, 2003). Sokrates felsefi insanların ahlaksal açıdan mükemmel bir yaşam şekli seçmeleri gerektiğini ileri süren sade, anlaşılır bir etiği kapsar. Sokrates insan olarak her kişinin ihtiyaç duyduğu bilgileri öğrenmeyi hedefleyen bir eğitim ileri sürer. Bu eğitimle akla uygun davranan ahlaki açıdan mükemmel insanların yetiştirilmesi hedeflenir (Gutek,2001). Sokrates'in öğrencisi olan Platon'a göre insan toplumsal bir varlıktır. Ruh ve beden ayrımı yapmış; ruhta adalet, bilgelik, cesaret, hoşgörü gibi dört erdeminin bulunduğunu vurgulamış, insanı mutlu kılan erdemli ya da erdemsiz hazlar olduğunu ileri sürmüştür (Köknel,

2003). Sokratik eğitimde yakın bir öğrenci öğretmen ilişkisi vardır ve bu ilişkide öğrenciye moral değerlerden yararlanma gibi yetiler kazandırılır (Gutek, 2001). Kant'a göre; karakterimiz ve ona dayanarak irademiz çok az bir şekilde bile değişme imkânında değildir. Bu görüşün diğer temsilcisi ise Schopenhauer'dir. Ona göre ise; ruhun dış belirtileri, yani davranış ve hareketler, insanların, örneklerin ve alışkanlıkların etkisiyle değişse bile, asıl yaratılış değişmez (Gövs, 1999). 18. yy düşünürlerinden Rousseau'ya göre çocuklar doğuştan saf ve temizdir ve ahlak dışı davranışlar yetişkinlerin bozucu etkisinden kaynaklanır (Gander ve Gardiner, 2000). Pestalozzi'ye göre ise ahlak, temel insan ihtiyaçlarından doğar. Genel olarak, Natüralistlere göre; ahlaksal gelişime yönelik eğitimin, hem olumlu hem de olumsuz yönleri vardır. Temelde soru cevap yöntemine dayalı geleneksel dinsel eğitimde aslına uygun moral gelişim sağlanamamaktadır. Moral gelişimde olumlu bir etkisi olan eğitimin temelinde ise insanın belli başlı güdülerinin ve doğal değerlerinin dile getirilmesi geliştirilmesi yatar (Gutek, 2001).

Ahlak konusuna değinen filozofların, ahlak konusunu değerlendirme biçimleri, bazı psikoloji teorilerini etkilemiştir. Çocuğu potansiyel suçlu olarak gören felsefi doktrine göre (St. Augustine) çocuk doğuştan suç işlemeye hazır bir kişidir; çocuğun eğitiminde ebeveyne düşen görev, çocuğun suç veya günah işlemesini önleyici yasakları koymaktır. Bu bakış açısını temsil eden psikoloji teorisi Freud'un Psikonalitik teorisidir. İnsanı doğuştan saf ve temiz bir yaratık olarak değerlendiren doktrine göre ise (John Locke), çocuklar yanlışları ve ahlak dışı davranışları erişkin kişilerden öğrenirler. Erişkinlerin çocuklar üzerindeki olumsuz, zedeleyici etkilerini en aza indirilmesi

görüşünün söz konusu olduğu felsefi doktrin (Rousseau) Piaget'in teorisi ile temsil edilmektedir. İnsan zihnini doğuştan boş levhaya benzeten doktrine göre, çocuğun ahlak anlayışı ve davranışları içinde yaşadığı toplumun değerlerini yansıtmaktadır. Bu doktrini temsil eden teori, öğrenme teorisidir (Aydın, 1997). Ahlaksallığın üç temel yönü bulunmaktadır: Bilişsel, davranışsal ve duygusal. Bilişsel boyut; neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirleyen sosyal normların anlaşılması ve bunlarla ilgili bilgileri kapsar. Bilişsel olarak insanlar bir durumda yapılması ya da yapılmaması doğru olan şey hakkında düşünürler. Davranışsal boyut; ahlak kurallarına uyan ya da ters düşen davranışları ifade eder. Davranışsal olarak, insanlar kendi akıl yürütmeleri ile tutarlı olabilen ya da olmayabilen biçimlerde davranabilirler. Duygusal boyut ise; davranışlarımız hakkındaki duygularımızı ifade eder. Duygusal olarak, insanların neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin “duyguları” vardır ve bu duygular da düşüncelerine ve davranışlarına uygun düşebilir ya da düşmeyebilir (Cüceloğlu, 1992; Gander ve Gardiner, 1998). Karakter eğitimi ile ilgili olarak ahlak gelişimi ile ilgili bazı teorilerden söz edilebilir. Aşağıda bu teoriler temel özellikleriyle ele alınmıştır.

1.3.2.2.1 Psikanalitik teori

Psikoloji alanında ahlak konusu ile ilgili ilk bilimsel yaklaşım Freud ile başlamıştır (Kuşin, 1999). Freud, ahlak ve kişilik gelişimini duygusal ve güdüsel bir süreç olarak ele almıştır. Freud duygusal güdüsel ahlak gelişmesini, id, ego, süperego ilişkilerindeki denge kavramına bağlamaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002). Süperego; toplum değerlerinin ve kurallarının birey tarafından içselleştirilmesidir ve 5 yaş

civarında oluşmaya başlamaktadır (Başal, 2003). Kurallara uyan davranışlar doğru, uymayanlar ise yanlış olarak kabul edilir (Akman ve Erden, 1998). Böylelikle süper ego bireyde var olan değerler sisteminin kaynağı olmaktadır (Başal, 2003). Çocuk süperegosu vasıtası ile öğrendiği standartlara göre davranışlarını yönlendirmekte ve toplumsal rolleri benimsemektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Freud bu teori ışığında, kişilik ve ahlak gelişmesinin ana hatlarının ilk beş yılda tamamlandığını ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan başka önemli bir gelişmenin olmadığını öne sürmüştür (Çağdaş ve Seçer, 2002). Morgan'a (1998) göre psikanalitik yaklaşımda, günlük yaşamın rasyonel ve doğru kabul edilen gerçekliğinin büyük bölümü, bilinç düzeyinin altında yatan saplantı ve endişelerin ifadesidir (Kesken, 2011). Psikanalitik kavramlar doğrultusunda ahlak gelişimini araştıran diğer bir kuramcı Erik Erikson'dur. Erikson, ahlak gelişimini yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar devam ettiğini belirtmiştir (Çileli, 1981). Ahlâkî duygular üzerine yoğunlaşan psikanalitik teoride genellikle bilişsel ve davranışsal boyutlar ihmal edilmektedir. Çocuk dürtüler demeti olarak görülmekte ve ahlâkî standartlar, anti sosyal dürtülerin bilinçten uzaklaştırılmasının zorunluluğuna dayandırılmaktadır. Söz konusu dürtülerin suçluluk duygusu aracılığıyla bastırılması ise, çocuğa ana-babası ve toplum aktarılan, ödül ve ceza uygulamaları ile pekiştirilen ahlâkî değerlerin içselleştirilmesiyle mümkün olmaktadır (Sunar, 2002).

Psikanalizin temel nesnesi psişe ya da bireyin iç dünyası olmakla beraber, Freud'dan itibaren yapılageldiği gibi grup süreçlerini ve sosyal olguları anlamak için de psikanaliz elverişli teorik imkânlarla sahiptir. Yapısalcı toplumsal/politik analizlerin çıkış noktası olarak ekonomik/toplumsal süreç ve ilişkiler, içinde yaşayan bireylerin

ruhsallığını belirler ancak (bilinçli ve bilinçdışı) psikik süreçlerin de toplumsal olanı biçimlendirdiğini kabul ederek bu analizi çok katmanlı hale getirmek mümkündür. Toplum ve birey (ya da kişi) ikilisini/ilişkisini kavrarken iki farklı kategori varsaymak ve belirlenimci bir öncelik atfetmek yerine bireyin içinde toplumu ve toplumun içinde bireyi eşzamanlı olarak anlayabilmek bu çerçeveye daha iyi oturmaktadır (Yücel, 2009).

1.3.2.2 Sosyal öğrenme teorisi

Sosyal öğrenme teorisi bilişsel öğrenme kuramı ağırlıklı olup, kuramın ismi Sosyal Öğrenme Teorisi (Social Learning Theory), Sosyal Bilişsel Teori (Social Cognitive Theory) olarak da belirtilmektedir. Sosyal öğrenme teorisyenleri (Bandura ve Mischel) öncelikle ahlakın davranışsal bileşeni ile iteleyici bir öge ile karşılaştığımızda eylemsel olarak ne yaparız? konusu ile ilgilenmişlerdir (Güngör, 2003). Hartshorne ve May' in 1928-1930' da tanıttığı sosyal öğrenme yaklaşımı, insanın doğuştan ne iyi ne de kötü özellikler getirmediğini kabul eder. Toplumda geçerli yargılar şartlanma ve modellenme yöntemi ile öğrenilir (Kuşin, 1999). Sosyal öğrenme teorisinde, başkalarının davranışları ve bu davranışların gözlenmesine dayalı bir dolaylı öğrenmeden söz edilmektedir. Gözleyerek öğrenme (Observational Learning) denilen bu öğrenmeye göre insanlar, deneme yanılmaya gerek kalmadan, genel ve entegre olmuş öğrenme kalıplarını kazanabilmektedir. Sosyal öğrenme teorisine göre öğrenmenin, tepki sonuçları yoluyla ve model alma yoluyla gerçekleştiği belirtilmektedir. Sosyal öğrenme teorisinin temel kavramlarından olan, model alma ile öğrenmenin; model alma, gözlemleyerek öğrenme, taklit, özdeşleşme, içselleştirme

(internalization) gibi terimlerle açıklandığı görülmektedir (Bandura, 1971; akt. Demirbaş ve Yağbasan, 2005).

Sosyal öğrenme teorisinde, çocuğun ahlak gelişimini belirleyen kültürel normların doğru ve ya yanlış değerler olarak içselleştirilmesidir. Bu yaklaşıma göre değerler görecelidir ve bireyin doğup büyüdüğü kültüre bağlıdır. Kısacası, sosyal öğrenme teorisi ahlâkî davranışın kazanılmasına ‘modellerle öğrenme’ prensibine dayandırmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002; Güngör, 2000).

Bandura ve McDonald (1963); yaşları 5–11 yaş arası olan çocuklar üzerinde, ailelerin çocukların ahlaki yargıları (moral judgement) üzerindeki etkilerini inceledikleri, deneysel araştırmaları sonucunda; ailelerin desteklediği/onayladığı durumlar ve desteklemediği durumlara göre çocukların ahlaki yargılarında farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca sosyal ödülleri yetişkinin varlığı olmadan (desteği) herhangi bir değişikliğe neden olmadığını bildirmişlerdir. Ancak yetişkinlerin ahlaki yargıları desteklemesi durumunda, çocukların değerlendirmelerinde farklılık olabileceği sonucuna varılmıştır (Berkowitz, 1964).

Sosyal öğrenme teorisinde, çevresel olaylar tarafından şekillenen davranışlar üzerinde yoğunlaşırken, düşünce ve duygu boyutunun göz ardı edildiği görülmektedir. Çevresel baskılar, pekiştirme ve cezalar vicdan gelişimini yönlendiren unsurlar olarak görülür. Çocuğun ahlâk gelişiminde sosyal çevre, gerek model olma ve taklit bakımından ve gerekse ödül ve ceza mekanizmalarını işletmeleri bakımından önemli bir yere sahiptir. Kısaca ahlâkî davranış, hâkim olan sosyal normlara uyum davranışı olarak düşünülmektedir (Kutub, 1992).

1.3.2.2.3 Davranışçı teori

Davranışçı teoriye göre ahlaki yargılar, bireyin dışındaki etkenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Onay gören ve pekiştirilen davranışlar doğru, hoş görülme yen cezalandırılan davranışlar ise yanlış olarak kabul edilmektedir (Erden ve Akman, 1998). Çocuk ahlaki değer ve yargıları şartlanma yolu ile kazanmaktadır (Başal, 2003). Çocuk davranışları etiketlemekle ne yapıp ne yapmayacağına karar vermektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002).

1.3.2.2.4 Bilişsel teori

Ahlak gelişiminde bilişsel yaklaşım, ahlakın temelde gelişmiş zihinsel süreçlerin sonucu olduğunu kabul eder (Kuşin, 1999). Bilişsel gelişim psikologları esas olarak ahlaki akıl yürütme ve karar verme üzerinde durmuşlar ve çocuklar büyüdükçe ahlaki akıl yürütmenin nasıl değiştiği ve bu değişimleri hangi etkenlerin etkilediği konusunda bilgi toplamışlardır (Gander ve Gardiner, 1998). Ahlak gelişimine değinen bilişsel gelişim psikologları; Dewey, Piaget ve Kohlberg'dir.

1.3.2.2.4.1 Dewey'e göre ahlak gelişimi

Bilişsel gelişim paralelinde ahlak gelişimine eğilen ilk kuramcı Dewey'dir. Dewey'e göre, bugün ihtiyaç duyulan en büyük şey, bilimsel bilgi ile ahlaki bilginin bağdaştırılmasına engel olan klasik/geleneksel engellerin yıkılmasıdır ki, bu yıkım bilimsel bilgiyi insani ve sosyal problemlere uygulama girişiminin önünü açacak şekilde olmalıdır. Dewey ahlakın (değerlerin) gündelik yaşam problemlerine (kişisel, siyasal,

sosyal ve eğitimsel davranışa) yansıtılması gerektiğini düşünmektedir (Yılmaz, 2009; Gutek, 2001). Ahlak eğitiminin temelinde zihinsel eğitimi görmüş ve ahlak eğitiminde genel eğitim süreci gibi temelde çocuğun farklı değerler ve bu değerlere ilişkin kararlarda aktif akıl yürütmesi ile gerçekleşebileceğine inanmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002). Dewey ahlak gelişimini 3 temel gelişim evrede incelemiştir.

1. Ahlak veya gelenek öncesi düzey: Biyolojik ve sosyal dürtülerle güdülenen ahlaki davranışları içeren evredir.
2. Geleneksel düzey: Bireyin grubuna özgü değerleri benimsediği evredir.
3. Özerk düzey: Bireyin davranışlarının akıl yürütme ve karar vermesi ile oluştuğu, bireyin içinde bulunduğu grubun standartlarını irdeleyerek benimsediği evredir (Çileli, akt. Dilmaç, 1999). Ama bu evreler kuramsal düzeyde kalmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Dewey, sosyal yaşama etkili bir şekilde katılabilmeyi sağlayan her eğitimim ahlaki olduğunu belirtmiştir. Ahlak kurallarının kazanılmasında, eğitim müfredatı ile sosyal yaşam arasındaki sürekliliğin önemli olduğunu vurgulamıştır (Dewey, 2004).

1.3.2.2.4.2 Piaget'e göre ahlak gelişimi

Piaget ahlak gelişiminin belli evreler içerisinde gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Piaget'e göre ahlak gelişimi, çocuğun bilişsel gelişimine bağlı olarak arkadaş çevresi ile olan sosyal etkileşimi çerçevesinde gerçekleşmektedir (Can, 2004; Gökçek, 2007). Piaget ilk olarak çocukların doğru ve yanlış hakkındaki inançları hakkında daha fazla bilgi edinmek için, çocukların oyunlarına odaklanmıştır. Okulların, çocukların

doğruluğa dayanan genel kuralları çözmesini sağlayarak işbirlikçi karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir (Murray, 2008).

Piaget'in çocukların yaşlarına bağlı olarak, yargılama sistemlerinde ortaya çıkan değişmelere ilişkin gözlemleri ahlak gelişimi dönemlerini belirlemeye yöneltmiştir.

Piaget "öyküler" kullanarak çocukların akıl yürütme biçimlerini incelemiştir (Erden ve Akman, 1998).

Dışa Bağlı Dönem: Ahlak gelişiminde on yaşına kadar olan dönem, dışa bağlı dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuklar ahlaki olarak başkalarına bağımlıdırlar. Yetişkin tarafından konulan kuralları sorgulamadan kabul ederler (Erden ve Akman, 1998). 2-7 yaş arasındaki dönem egosantrizm dönemidir. Bu dönemde doğru ve yanlış sabittir, bir şey ya doğrudur ya da yanlıştır. 7- 11 yaş arasında ise baskı ahlaki hâkimdir. Tek yanlı bir ahlak anlayışı vardır. Kabullenme ve onaylanma ister. Çocuk tek yönlü düşünür, mantıksal düşünce gelişmemiştir. Bu dönem, başkalarının yasalarına boyun eğmek anlamında "heteronomi" olarak da nitelenmiştir (Kuşin, 1999; Aydın, 2003). Dışa bağlı ahlak döneminde, işlenen bir suçun önem derecesini, ortaya çıkaran fiziksel sonuç belirlemektedir (Başal, 2003). Bir eylemin doğruluk ya da yanlışlığına cezalandırılıp cezalandırılmayacağına göre karar verirler. Öte yandan kimse görmemiş bile olsa yanlış davranışlarının cezalandırılacağına inanma eğilimindedirler, çünkü ceza yanlış davranışın doğasında bulunan bir sonuçtur (Gander ve Gandiner, 1998).

Özerk Dönem: Bu dönemde, mantıklı bir akıl yürütme, soyut, çok yönlü ve objektif düşünce başlamıştır. Ahlaksal değerler artık ak veya kara olarak sadece iki alternatifli olarak görünmez (Kuşin, 1999). 11 yaş ve üzeri olan bu dönemde çocuklar, kuralların

değişmez olduğuna inanmazlar ve kuralların anlaşmaya dayalı olduğunu ve değiştirebileceğini bilmektedirler. Bu evredeki çocuklar, bir davranışın doğru ya da yanlış olduğunu söylerken, durumsal ve kişisel etkenleri dikkate alırlar (Başal, 2003).

1.3.2.2.4.3 Kohlberg'e göre ahlak gelişimi

Freud ve davranış bilimciler geleneksel felsefeye çok az saygı ve ilgi gösterirken Kohlberg; Sokrates'ten, Platon, Aristo, Kant, Mill, Dewey, Rawls ve Habermas'a kadar uzanan büyük batı felsefî geleneklerini bilimsel ve felsefî miras olarak benimsemektedir. Kohlberg'in teorisi tamamen bu filozofların yönelttikleri önemli felsefî sorularla ilgilidir. Erdemin esası nedir? Erdem doğuştan mıdır, ya da çevreden mi alınmıştır, ya da bu dünya ile diyalog ve sorular aracılığı ile mi ortaya çıkmaktadır. Bir psikolog, erdem nedir, adalet nedir gibi felsefî soruları incelemeden önce, ahlaki gelişim psikolojisini ve ahlaki öğrenmeyi tartışamaz (Kohlberg, 1976/1995; akt. Çiftçi, 2003). Kohlberg'e göre ahlak; hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır (Çiftçi, 2003). Kohlberg okullarda öğretilen değerlerin, toplumun tümü tarafından onay görmemesi ve bu değerlerin uygulanmasının karışık yapısından dolayı değerler üzerine odaklanmayı reddetmiştir. İnsanların aynı temel ahlak değerlerini ele aldıklarında değişik kararlar verdiklerini vurgulayan Kohlberg ahlak davranışını etkilemek için en iyi yaklaşımın ahlak gelişiminin basamakları üzerine odaklanması gerektiğine inanmıştır (Murray, 2008). Kohlberg ahlak gelişiminin dönemler içinde ortaya çıktığını ifade etmiştir ve ahlak gelişimi çalışmalarını ve

kuramını Piaget'ten birkaç adım daha ileriye götürmüştür (Gander ve Gandiner, 1998; Erden ve Akman, 1998). Kohlberg'e göre birey karşı karşıya kaldığı bir durum hakkında ahlaki yargıda bulunurken, bir ikilem içindedir ve bu ikilemlere vereceği ahlaki tepkiler sonucunda giderek kendi ahlak anlayışını oluşturmaktadır (Can, 2004). Ahlaki düşünmenin farklı düzeylerinde toplam üç düzey ve her düzeyde ikişer basamak olmak üzere altı basamak vardır. İlk önce maddi ve kendi davranışının yarar getirici sonuçların kodlanmasına odaklanır; sonra kişiler arası ve toplumsal beklentilerle özdeşleşir ve nihayet kişilerin kendi ahlaki prensiplerini kullandıkları bir düzeye ulaşır bu gelişim süreci evrensel ve de kendi akış sırası içinde değişmez olarak kabul edilmiştir (Çiftçi, 2003). Kohlberg'in ahlaki yaklaşımı, aşağıda niteliksel özellikleri göstermektedir;

1. Gelişim evreleri adım adım birbirini izlemektedir. Bir evre bitmeden diğerine geçilemez. Evre atlanamaz.
2. Gelişim herhangi bir evrede sona erebilmektedir. Kohlberg mahkûmların çoğunun çoğunlukla ikinci basamağın üzerine çıkamadıklarını belirtmiştir. Yetişkinlerin çoğunun da dördüncü basamakta olduklarını gözlemiştir.
3. Bireyin ahlaki yargısı, ara sıra bir üst ya da alt evreye yoğunlaşmakla birlikte baskın olarak bir evrede yoğunlaşmaktadır.
4. Birey baskın olduğu evre düşüncesinden bir üst düşünceye yöneltilebilir, ancak bir alt düşünce evresine yöneltilemez.
5. Yaş her zaman gelişim göstergesi değildir. Bazı gençler yetişkinlerden daha yüksek evrelere ulaşabilmektedir.

6. Bilişsel gelişim ahlaki gelişim için gerekli ancak yeterli değildir (Güngör, 2003).

Tablo 1.4

Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Evreleri Tablosu

Düzeyleler	Evreler	Evrenin Temel Ana Fikri	İlgili Birey ve Özellikleri
<i>Gelenek Öncesi Düzey</i>	1. Evre: İtaat ve Ceza Evresi	Doğru ve yanlış algısı henüz yerleşmemiştir. Tek tip ve yüzeysel bir düşünüş egemendir. Olgu ve olayların sonuçlarına bakarak karar verilir.	Çocuklar. Çoğunlukla İd egemen bir bakış açısı egemendir. İşlem Öncesi Dönemin Sembolik evresine giren özellikler görülür.
	2.Evre: Saf Çıkarıcı Evre	Doğru ve yanlış kendi çıkarına uygun olup olmadığına bakarak belirlenir. Yaşamdaki her şeyi bir karşılıklılık ilişkisi üstüne kurar.	Çocuklar. İd'de giderek azalma olmasına rağmen, sosyal ben henüz tam gelişmemiştir. İşlem Öncesi Dönemin Sezgisel işlem evresine giren özellikler görülür.
<i>Geleneksel Düzey</i>	3.Evre: İyi Çocuk Eğilimi Evresi	Ahlaki değer yargıları geliştirilirken, toplumsal ve kültürel beklentilerine uygun hareket edilir.	Çocuklar Ve Yetişkinler. Süper ego ağırlıklı bir davranış sistemi gelişmiştir. Somut işlemler dönemine ilişkin bir düşünüş egemendir.
	4.Evre: Kanun Ve Düzen Evresi	Ahlaki değer yargıları geliştirilirken, yazılı ve yazılı olmayan kurallara dayanılır.	Yetişkinler. Yazılı ve yazılı olmayan kural ve normlara uygun davranılır. Somut işlemler dönemine ilişkin bir düşünüş egemendir.
<i>Gelenek Sonrası Düzey</i>	5.Evre: Toplumsal Sözleşme Evresi	İnsan toplumsal ve kültürel dokunun bir parçası olarak değerlidir anlayışı ile ahlaki değer yargıları geliştirilir. Yasa, norm ve kurallar önemlidir ama insanın üstünde değildir anlayışı ile yaşama bakılır.	Yetişkinler. İnsanın toplumsal bir varlık oluşu en önemli değer yargısıdır. Bu nedenle de, yasalar insanın gereksinimine göre değiştirilebilir. Soyut İşlemler dönemi özellikleri ile düşünülür. Ego gelişmiştir.
	6.Evre: Evrensel Ahlak İlkeleri Evresi	Hiçbir ön koşul olmadan insan değerlidir. Bu tür ahlak anlayışına sahip bireyin yasa ve normlara da gereksinimi kalmamıştır.	Yetişkinler. Soyut işlemler dönemi özellikleri görülür. Ego son derece gelişmiştir. Bilimsel düşünme ana düşünüş biçimidir.

Kaynak: (Eggen ve Kauchak, 2001; akt. Yapıcı ve Yapıcı, 2005)

Kohlberg 1970'li yılların sonunda yaptığı araştırmalara bağlı olarak kuramını yeniden gözden geçirmiş ve bir basamak azaltarak, ahlak gelişimini yine üç düzeyde, beş basamak olarak ele almıştır (Eden ve Akman, 1998). Kohlberg ahlak gelişim

aşamalarının aşağı yukarı aynı yaşlardaki bireylerde aynı sırayı izlediğini, ABD, İngiltere, İsrail, Bahama, Malezya, Meksika, Tayvan ve Türkiye’de ortaya koymuştur. Birçok araştırmayı erkeklerle yürütmekle birlikte, kadınlarla yapılan araştırmalarda da benzer yapılar bulunmuştur. Ancak Kohlberg, bu bulgularını bütün insanlara genellemiştir (Senemoğlu, 2003). Bu da Kohlberg’in kuramının sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Kohlberg çalışmaları sonunda insanların kesin sınıflamalar ile ayıramayacağını belirtmiştir. Aksine insanlarda ahlaki karakterin gelişime bağlı bir süreç olduğu kanaatine varmıştır. Uzun süren araştırmaları sonucunda ahlak gelişiminin belirgin bir sıra izleyerek geliştiğini belirtmiş ve bu durumda kültürden, alt kültürden ve ya ülke ve kıtalardan etkilenmeyen bir süreç olduğu kanaatine varmıştır (Aydın, 1997).

1.3.2.2.5 Carol Gilligan 'a göre ahlak gelişimi

Carol Gilligan Kohlberg’in çalışmasına önemli eleştirilerde bulunmuştur. Kohlberg’in sadece erkeklerle çalıştığı için kadınlara karşı önyargılı olduğunu öne sürmüştür. Gillian kadınların deneyimlerini dinleyerek sorumluluk ahlakının, Kohlberg tarafından kabul edilen adalet ahlakı ve haklar ahlakının yerine gerekli gereksinimi karşılayabileceğini ileri sürmüştür. Gilligan’a göre, adalet ve haklar ahlakı eşitlik ilkesine dayanırken, sorumluluk ahlakı şiddetten kaçınma ilkesine dayanır (Gökçek, 2007). Carol Gilligan’ın ahlaki gelişim konusundaki deneysel çalışmaları kadınların ahlaki yargı deneyimlerinin erkeklerinkinden tipik olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Erkekler ahlaki sorunlara hak (right) perspektifinden bakarken kadınlar

koruyucu (care) perspektiften bakmaktadırlar. Gilligan'ın koruyucu etik yaklaşımı öylesine yaygın kabul gördü ki, birçokları tarafından bağımsız bir "feminist etik" yaklaşım olarak nitelendirilmiştir (Kroeger-Mappes, 1994; akt. Yazıcı, 2008).

1.3.2.2.6 Domain (etki alanı/ bağlam) teorisi

Domain teorisine göre, birbirinden farklı, geleneksel (conventional domain), kişisel (personal domain) ve ahlaki alan (moral domain) vardır. Bu alanların her biri kendi normative kaynaklarıyla ve etki alanlarıyla bilişsel bir 'parçaları oturtulmuş bütün' (structured whole) meydana getirirler. Alan teorisinin güçlü yanlarından birisi, geleneği ahlaktan ayırması ve ahlaki da kişisel çıkardan ayrı ele almasıdır ki bu da hem geleneksel değerlerin hem de kişisel çıkarların genel bir kritiğinin yapılmasını sağlar (Keefer, 2006). Son yapılan bilimsel araştırmalarda çocukta ahlaki gelişimin domain ya da alan teorisi ile açıklamaya çalışıldığı görülmektedir. Bu teoride ahlaki fikirlerin geliştirilmesi ve diğer sosyal bilginin alanları arasında bir ayırım yapılmaktadır. Domain teorisine göre, çocuğun ahlaki ve sosyal alışkanlıklarına ilişkin kavramlar, bu iki sosyal olay sınıfıyla bütünleşen sosyal tecrübelerinin birbirinden farklı şekillerini niteliksel olarak açıklamaya çalışmasından ortaya çıkar (Nucci, 2002; Akt. Balat ve Dağal, 2006). Domain teorisine göre, sosyal dünya birimsel değildir. Çocuklar farklı tipte sosyal bilgi sistemleri veya sosyal bilgi alanlarının yorumlanmasına varan farklı nitelikli sosyal etkileşimlere sahiptir. Bundan dolayı, çocukların sosyal dünyada düşünmeleri ve eylemleri heterojenlik ve çeşitli sosyal yönelme, motivasyon ve hedeflerle birlikte olmaları ile karakterize edilir. Domain teorisi, çocukların çeşitli sosyal deneyimlerinden

ve akranlarını olduğu gibi ailesini de kapsayan farklı etkileşim arkadaşlarından gelen bilginin aktif yapısı üzerine odaklanmıştır. Sayısız çalışmalar, küçük çocukların kural, kural ihlali, kötülük ve akran çatışması deneyimleri boyunca fiziksel, psikolojik zarar, eşit dağılım ve hakların ihlali ile geniş sosyal deneyimlere sahip olduğunu belgelemektedir (Gökçek, 2007). Daha belirli bir biçimde, ahlak çelişmelerinde katılımcı olarak ve ahlak ihlallerine kurban olarak ve gözlemci olarak çocukların deneyimleri, haklı ve haksızın, doğru ve yanlışın teorik kavramlarının yorumlanmasına yol açar. Çocuklar, kendi kötülük veya adaletsizlik gibi hareketlerinin esas özelliklerinin deneyimlerinden, ahlak çelişmesi ve kural ihlalinin yanlışlığı anlayışını çıkarır. Sosyal bilginin gelişimi için deneysel temelden gelen sosyal etkileşimler hakkındaki önerme, çocukların doğal olarak meydana gelen sosyal etkileşimlere tepkilerinin incelenmesi ile test edilmiştir. Araştırmacılar, sosyal içeriklerde, benzer varsayım farkları olan sosyal etkileşimlerinin sistematik kalıplarını arar. Sosyal etkileşimler ve sosyal yargılar arasındaki uyumun, şunu gösterdiği görülmüştür: sosyal etkileşimler sosyal bilginin inşası için temel sağlar (Smetana, 1997). Şu unutulmamalıdır ki çocuk kendisine verilen kuralları, değerleri, düşünceleri kendi bireysel gelişim özelliklerine göre özümsemekte ve kendine özgü ahlaki değer yargılarına dönüştürmektedir. Çocukta ahlaki değer yargısının oluşmasında ve gelişmesinde aile, çevre, din ve okulun rolü bulunmaktadır (Başal, 2003).

1.3.2.2.7 Sosyal duygusal öğrenme teorisi

Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı, kapsamlı karakter eğitimi programlarının anahtar unsuru olan duygusal zekâyı içerir. ‘İdeal hayat, uygun duygular içermelidir.’ iddiasında bulunan Aristo; duyguların eğitiminin, karakter eğitiminin vazgeçilmez bir parçası olduğunu düşünür (Kristjansson, 2006). Duygusal zekâ, bir sosyal zekâ çeşididir ve kendinin ve başkalarının duygularını gözleyebilme, ayırt edebilme ve bu bilgilerden faydalanabilme yeteneğidir. Eğitimciler tarafından yapılan birçok tanıma göre, öğretmenler için sosyal ve duygusal yeterlilik, gençlerdeki karakter özelliklerini ve istenen sosyal değerleri geliştirmek demektir (Marlow ve Inman, 2002). Golman (1995), insan başarısındaki en kuvvetli etkenin, duygusal zekâ olduğunu iddia eder. O’na göre duygusal zekânın iyi olması; sağlığı, çalışmayı ve akademik başarıyı beraberinde getirir. Bu da, etik değerlerin ve ahlaki muhakemenin gelişmesiyle olur. Çocukların bilgili, sorumlu ve özenli olarak yetişmesi isteniyorsa, bu çocuklarda sosyal ve duygusal öğrenmeye karşı sistematik bir şekilde ilgi oluşturmakla olur (Elias ve diğerleri, 1997). İyi sosyal duygusal öğrenme programları olan okullarda akademik başarı ve öğrenci davranışları iyiye gider. Sosyal duygusal öğrenme, öğrencilerin başarılı bir şekilde çatışmaları çözmesine, açık iletişim kurabilmesine, problemleri çözebilmesine ve daha fazlasını yapabilmesine yardımcı olabilir. Böylece okuldaki öğrenciler, sınavları daha iyi yapar ve öğrenmeyi daha da kolaylaştıran güvenli ve rahat bir sınıf atmosferine kavuşurlar (Edutopia, 2001). Elias ve diğerleri (1997), sosyal duygusal öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla yazmış oldukları kitapta bu beceriyi şöyle tarif etmişlerdir: Öğrenme, sosyal ilişkiler geliştirme, günlük problemleri çözme ve

gelişme ve büyümenin karmaşık taleplerine karşı adapte olma gibi hayatın sorumluluklarının başarılı bir şekilde üstesinden gelerek, kişinin hayatındaki sosyal ve duygusal yönleri anlama, idare etme ve ifade edebilme yeteneğidir. Sosyal duygusal öğrenme, kendini tanımayı, ani dürtüleri kontrol edebilmeyi, işbirliği yaparak çalışmayı ve kendine ve başkalarına özen göstermeyi içerir (Lewis, 2007). Karakter eğitimi, topluma hizmeti öğrenme (service learning), vatandaşlık eğitimi (citizenship education), ve duygusal zekâ gibi eğitim yaklaşımlarının hepsi, tek bir kavramda; sosyal duygusal öğrenme kavramında ifade edilebilir. Bu eğitim biçimi, akademik öğrenmeye eklenince, öğrencilerin ihtiyacı olan dengenin yakalanmasını sağlar (Elias, 2003). Heavy (2002), Amerika'daki geçerli müfredatı merkeze alıp, duygusal zekâyı geliştirerek ve okulun amaçlarından saygıyı ve sorumluluğu genişleterek, karakter eğitiminin ilerlemesi için bir program geliştirmiştir. Bu programın sonucunda; okulda gereksiz konuşmaların azaldığı, başkalarının eşyalarına saygının, eline ayağına sahip olmanın ve uslu durmanın arttığı tespit edilmiştir. Glennon (2006), yaptığı çalışmada, Magowan Okulunda, sosyal duygusal öğrenmede en iyi uygulamalar olduğunu ve bu çabaların öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

1.3.2.3 Karakter Eğitiminde Okulun ve Öğretmenin Rolü

Karakter eğitimi çabuk öğrenilebilecek bir paket program değil okul hayatının bir parçasıdır. Her konunun öğretiminde değer kavramına yer verilmelidir. Önemli olan nokta ise yaşa göre kaliteli karakter desteğini kimin vereceğidir. Günlük hayatta sınıflar, karakteri güçlendirecek, modelleyip pozitif şekle getirebilecek yerlerdir ve dolayısıyla

da öğretmenler bu karakter eğitiminin merkezini oluştururlar. Sınıftaki işlemler kritiktir. Günümüzün verimli ders programları farklıdır. Eğer eğitimciler öğrencilerin pozitif karakter davranışları göstermelerini istiyorlarsa, şu çok açıktır ki eğitim sistemi olarak değişik bir düşünce tarzı sergilemek öğrencilere karakterin içinde büyüme ve saygınlık kazanma şansı verecektir. Bu da eğitimcilerin saygı, sorumluluk gibi karakterin temel davranışlarına eğilmesiyle mümkündür. Diğer yandan, etkili öğretmenler ve okullar karakter eğitimini sınıfla sınırlı tutmak yerine toplumun içinde de sürdürmelidirler. Sağlam bir temel ancak okullar, aileler ve diğer araçlar karakter eğitimi üstünde birlikte çalışırlarsa mümkün olur (Ryan ve Bohlin, 1999; Anderson, 2000).

Karakter eğitiminde daha doğrudan yaklaşımlara dönüş teklifleri öğretmenlere olağanüstü bir sorumluluk yüklemektedir. Pozitif rol modelleri olmak, müfredat çerçevesi içinde ahlaki konularda düşünme fırsatları sağlamak, ahlaka uygun bir sınıf iklimi yaratmak ve öğrencilere sınıf dışında hizmet programları, kulüpler ve danışmanlık yoluyla karakter eğitimini gerçekleştirmek bu sorumluluklar arasındadır (DeRoche ve Williams, 1998; Lickona, 1991; Ryan ve Bohlin, 1999; Wiley, 1998; Wynne, 1997; Akt: Milson ve Ekşi, 2003). Öğretmen, öğrencilere sevgi ve saygı ile muamele etmeli, adil olmalı, olumsuz davranışları uygun yollarla düzeltmeye çalışmalı, kayırcılık, alay etme, zor durumda bırakma gibi öğrencinin öz güven ve saygınlığını zedeleyecek davranışlardan kaçınmalı, öğrencilerin doğru davranışları ve ya cevaplarını onaylayarak hata yapma korkusunu azaltmalı, öğrencilerin düşüncelerini ve ilgilerini ortaya koyabilmeleri için bir ortam hazırlayıp öğrencilerin görüşlerine değer verildiği gösterilmelidir (Ekşi, 2003).

Lickona'ya (1991) göre karakter eğitimi için okulda kullanılabilir on iki strateji vardır. Bunlardan üçü okulu, dokuzu sınıf içi etkinlikleri kapsar. Bu stratejilerden tüm okulu kapsayanları; öğrencileri sınıfın dışında da koruma ve önemseme, okulda pozitif bir değerler kültürü yaratma, çevreyi de karakter eğitiminin bir parçası olmaya davet etme şeklindedir. Öğretmenlerin sınıflarda kullanabileceği karakter eğitimi stratejileri ise; sınıfta etik kılavuz, bakıcı ve model öğretmen olma, herkesin birbirine saygı duyduğu ve birbirini önemseydiği bir sınıf ortamı yaratma, ahlaki disiplini sağlama, demokratik bir sınıf ortamı oluşturma, değerleri eğitim programının bir parçası olarak öğretme, iş birliğine dayalı öğrenmeyi kullanma, vicdanları geliştirme, okuma, yazma vb. ile etik değerler hakkında bilişsel boyutu geliştirme, çatışma yöntemini öğretme şeklindedir.

1.3.2.4 Karakter Eğitiminde Ailenin Rolü

Aile çocuğun üyesi olduğu en küçük toplumsal kurumdur. Ailede anne baba ve diğer bireylerin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirler. Çocuk ilk sosyal davranışları aile içindeki etkileşimleri ile öğrenir. Aile çocuğun ilk sosyal yaşantılarını edindiği yerdir. Hayatımızda birçok davranışın, iyi veya kötü hareketin kökü ailede kazanılır. Bireyler ilk davranışlarını ailesi ile olan etkileşimi sonucunda kazanır. Aileden sonra toplumun etkisi başlar. Birey toplum içinde yaşarken gelenek, görenek, örf, adet ve töre ile ilgili değerleri, bilgileri ve tutumları öğrenmeye başlar. Dolayısı ile çocuğa yöneltilen davranışlar ve ona karşı takınılan tavırlar, tutumlar, onun hem kişiliğini hem de sosyal gelişimini şekillendirmektedir. Aile çocuğun alacağı

kavramları seçerek çocuğa vermekte ve sonucu değerlendirmektedir. Bu seçici ve değerlendirici süreç, çocuğun kişisel ve sosyal davranışlarıyla ilgili değer duygusunun gelişmesine neden olmaktadır (Başal, 2003; Çağdaş ve Seçer, 2002; Ulusoy, 2007b). Karakter eğitiminin uzun vadede başarısı, okul dışındaki en önemli etken olan ailelerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ve sağlıklı gelişimlerini sağlama konusunda okullarla birlikte çalışmalarına bağlıdır. Ancak aileler çocuklarının, sağlığı, mutluluğu, kendine güveni ve karakteri üzerinde ne kadar büyük bir etkileri olduğu konusunda yeterince bilgiye sahip değildirler. Pek çok aile ise, ne kadar büyük bir fark yaratabileceklerinin farkında olmadıkları için, güçlerini küçümsemektedir (Lickona, 1991). Çocuğun sosyal yönden sağlıklı gelişebilmesi için anne babanın iyi bir model olmasının yanı sıra, çocuklarına karşı yönelttikleri tutum ve davranışlarının da önemli olduğu bilinmektedir. Anne babanın aşırı hoşgörü ve şımartıcı tutumu çocuğu yardımlaşma, paylaşma, fedakârlık gibi sosyal davranışlar geliştirmesini engelleyerek, bencil bir kişi durumuna gelmesine neden olur. Anne babaların çocuğa karşı tutarlı bir disiplin uygulamaları, çocuğun kabul edilebilecek ve Kabul edilemeyecek davranışların neler olduğunu anlamasına yardımcı olur. Çocuğun toplumun kurallarına uygun davranışlar sağlamasına yardımcı olur. Çocuğun toplumun değer yargılarına ve beklentilerine uygun davranışlar geliştirmiş olması ise, onun, içinde yaşadığı sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırır (Çağdaş ve Seçer, 2002).

1.3.2.5 Dünyada Karakter Eğitimi

Birçok ülkede karakter eğitim programları tüm okullarda uygulanmaktadır ve eğitim politikaları da karakter eğitimini desteklemektedir. Karakter eğitimine yardımcı olmak için çeşitli internet siteleri ve materyaller bulunmaktadır. Birçok ülkede değerleri öğretmek için kişilik eğitimi adı altında zorunlu eğitim döneminin başında, yani anasınıfından başlanarak, sistemli bir program dâhilinde devam edecek şekilde geliştirilmiş pek çok program uygulanmaktadır (Çağatay, 2009; Balat, 2004).

Çin’de 2002 yılının Haziran ayında ilköğretim 1-5 sınıflar düzeyinde *ahlak ve hayat* ve 6-8 sınıflar düzeyinde *ahlak ve toplum* adlı vatandaşlık ve ahlak eğitimi taslak öğretim programlarını yayınlamıştır. Şangay Eğitim Araştırmaları Enstitüsü tarafından 2002 yılında hazırlanan bir raporda, gençlerin idealler, ahlak, disiplin ve kültür olmak üzere dört niteliğe sahip olmasına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu dört nitelik, üç karakteristik özellik taşınmalıdır: kuvvetli bir adalet duygusu, çeşitli yeteneklerle tamamlanan uzmanlaşma, çok yönlü küresel bilgi ve beceriler. Raporda, eğitimin modernleşme, dünya ve gelecek ile yüzleşmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda, küresel farkındalık (Örn. karşılıklı bağımlılığı anlama, dünyayı tek bir bütün olarak algılama, barışçıl gelişim, çevre duyarlılığı, uluslararası adalet), küresel bilgi (Örn. Dünya coğrafyası, dünya tarihi, güncel uluslararası konular, ortak dil, uluslararası ticaret), küresel beceriler (Örn. Empati, insan hakları, hayata saygı, adalet ve barış gibi küresel değerler), küresel davranış (Örn. Dünya’da adaleti destekleyecek eylemlere katılmak) üzerinde durulması gereken unsurlar olarak belirtilmiştir. Bu küresel yaklaşım, Çin tarihindeki ahlak eğitimine yönelik politik vurguyu ortadan kaldırmış,

daha önemlisi Çin'i küreselleşen dünyaya daha entegre olmuş, demokratik bir üye ülke haline getirmeye yönelik bir kapı açmıştır (Lee ve Ho, 2005; akt. Yıldırım, 2007).

Günümüzde Japon öğretim programı, akademik dersler, ahlak eğitimi ve özel etkinlikler olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Yıldırım, 2007). Bugünkü Japon Eğitim Sistemi'nin temel yapısı ve prensipleri 1947'de kabul edilen Temel Eğitim Kanunu ve Okul Eğitim Kanunu ile belirlenmiştir. Japon eğitim sisteminin temel amacı insan haklarına saygılı, barışı ve gerçeği seven, kendine güvenen bireyler yetiştirmek olmakla birlikte, “zihinsel ve fiziksel sağlık”, “bireysel hak ve değerlere saygı”, “bilinçlilik” ve “demokrasi” kavramları bu eğitim sisteminin kazandırmayı hedeflediği kavramlar olmaktadır. Öğrencilere Japon geleneklerinin kazandırılması, onlarda iyi vatandaşlık, Japon ulusu olma onur ve bilincinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Uçar ve Uçar, 2004; Balcı, 2007). Yaşamaya saygılı olmak, terbiyeli olmak, çevreyi ve eşyaları dikkatli kullanmak, doğru olduğuna inandığı yolda hareket etmek, doğruyu sevip kötülüğü sevmemek, dürüst olmak, doğayı sevmek, sadeliği sevmek, bilimsel düşünebilmek, kendini bilmek, herkese iyi davranmak, herkese eşit ve hakça davranmak, anlayışlı olmak, sorumluluk sahibi olmak, emeğe saygı duymak, ülkesini sevip ilerlemesini sağlamak ve dünya insanlarına karşı olumlu bir yaklaşım içinde olmak Japon eğitim sisteminin Ahlak eğitimi boyutunun amaçlarını oluşturmaktadır (Güvenç ve diğ., 1998).

Avrupa ülkelerinde toplumdaki çeşitliliğin artışı ahlak eğitimi ve insan hakları eğitimini belli ölçüde içine alan vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarına olan ilgiyi

artırmıştır. Avrupa'da ortak bir kültürün ve değerlerin oluşturulmasının gündemde olduğu günümüzde, Avrupa Komisyonunun bu amaca hizmet edecek en önemli yollardan biri olarak vatandaşlık eğitimini gördüğü söylenebilir. Ancak yapılan araştırmalar ahlak eğitimi, insan hakları eğitimi ya da karakter eğitiminin de temel ölçütlerini benimseyen vatandaşlık eğitiminin, Avrupa ülkelerindeki uygulamalarda okul geneline yaygınlaştırılan planlı bir uygulamadan çok, bir ders içine sınırlı tutma ya da diğer derslerde öğretmenin inisiyatifine göre ilgili konularda işleme biçiminde ele alındığını göstermektedir (Yıldırım, 2007).

ABD karakter eğitimi kavramının ortaya çıktığı yer olarak karakter eğitimi programlarının en çok uygulandığı ülkedir. Temel değerleri kazandırmaya çalışan farklı isimlerde çok sayıda karakter eğitimi organizasyonu ve programı faaliyet göstermektedir. Aşağıda bu organizasyon ve programların bazılarında kazandırılmaya çalışılan değerler tablolştırılmıştır (Acat ve Aslan, 2010).

1.3.2.6 Türkiye’de Karakter Eğitimi

Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramlarının tanımları incelendiğinde, Türkiye’de bir karakter eğitimi programı olduğundan bahsetmek zordur (Gökçek, 2007; Çağatay, 2009). Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde karakter eğitimine ilişkin dersler yoktur fakat bazı özel okullarda, bu okulların rehberlik servisleri aracılığıyla hazırlanan etkinliklerle karakter eğitiminin kapsadığı bileşenler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bunun yanında, 2005 Eylül ayından itibaren uygulamaya giren ilköğretim programında değerler, ders planlarının kazanımlar ve beceriler kısmına eklenmiştir. Bu çerçevede; programlarda yapılan değişikliklerin gerekçeleri arasında; “*Bireysel ve ulusal değerlerin, küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı*”na yer verilmiştir. Programda, disiplinler arası yaklaşım ile dersler arası kazandırılması hedeflenen değerler de belirlenmiştir. Özellikle Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Halk Kültürü, Trafik ve İlk Yardım derslerinde değer kazanımı öne çıkarılmaktadır. Ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin de karakter eğitimindeki değerlerle ilgili katkı yaptığı söylenebilir. Özel okullar, kendi okullarına uygun olarak geliştirdikleri programları ve etkinlikleri uygulamaktadırlar (Çağatay, 2009; Yıldırım, 2007).

Yeni öğretim programına göre, öğrencilerin kişisel niteliklerini ve değerlerini geliştirmeyi hedefleyen Hayat Bilgisi dersinde; *öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme* değerleri üzerinde durulmaktadır. Hayat Bilgisi’ne benzer biçimde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında; *adil olma,*

bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, saygı, sevgi, hoşgörü, misafîrperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, aile birliğine önem verme, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri vurgulanmaktadır (TTKB, 2011).

Dünyada artan sorunlar insan yaşamını zorlaştırmaya başlamış ve artan sorunlara çözüm getirmek amacıyla çeşitli yollar denenmiştir. Bu sorunların çözümünde en önemli görevin eğitime düştüğü düşüncesinin yaygınlaşması ile birlikte değer eğitimi ve karakter eğitimi kavramları eğitim sistemlerinin önemli bir parçasını oluşturmaya başlamıştır. Başta ABD olmak üzere temel ahlaki değerleri kazandırmaya dönük çok sayıda karakter eğitimi ve değer eğitimi programı faaliyet göstermeye başlamıştır. Türkiye’de resmi okullarda özel bir karakter eğitimi veya değer eğitimi programı olmamakla birlikte var olan dersler aracılığıyla bir karakter ve değer eğitimi yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Karakter eğitiminde önemli sorulardan biri hangi değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiği ve karakter eğitimi için gerekli olan bileşenlerin olup olmadığıdır.

1.4 Problem Cümlesi

İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler ile ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri nelerdir ve bu görüşler çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

1.5 Alt Problemler

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretimde karakter eğitimi ile ilgili,
 - Öğretmen,
 - Öğrenci,
 - Veli görüşleri nelerdir?
2. İlköğretimde karakter eğitimi konusunda öğretmenlerin görüşleri;
 - Cinsiyete,
 - Branşa,
 - Kıdeme,
 - Mezuniyet durumuna,
 - Okulun bulunduğu yere göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretimde karakter eğitimi konusunda öğrencilerin görüşleri;
 - Cinsiyete,
 - Kardeş sayısına,
 - Ortalama aylık gelire,
 - Okulun bulunduğu yere göre farklılık göstermekte midir?

4. İlköğretimde karakter eğitimi konusunda velilerin görüşleri;
 - Yaşa,
 - Eğitim düzeyine,
 - Çocuk sayısına,
 - Ortalama aylık gelire,
 - Okulun bulunduğu yere göre farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin öğretmen ve veli görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin öğretmen görüşleri demografik özelliklere bağlı olarak dağılımı nasıldır?
7. Öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin veli görüşleri demografik özelliklere bağlı olarak dağılımı nasıldır?

1.6 Araştırmanın Önemi

Geçmişten günümüze toplumların okullardan beklentisi, öğrencilere sadece entelektüel bilgi kazandırmak değil aynı zamanda ahlaki yönden toplumun değerlerini benimseyen bireyler yetiştirilmesi şeklinde olmuştur. Bu anlamda okullarda verilen karakter eğitimi çok önem kazanmaktadır.

Karakter eğitimi başta ABD olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde var olan toplumsal sorunlara ve disiplin sorunlarına çözüm olarak ortaya çıkmıştır. Okullarımızda kazandırılmaya çalışılan değerlerin ve karaktere etki eden temel

bileşenlerin öğrenciye kazandırılma noktasında ne kadar etkili olunduğu ile ilgili daha çok araştırma yapılmasına ve bunların sonuçlarından hareketle geliştirme çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç vardır.

Bu araştırma öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerinden yola çıkarak, ilköğretim okullarındaki eğitimin karakter eğitimine ne düzeyde uygun olduğunu, en sorunlu boyutların neler olduğunu tespit etmesi ve buna bağlı olarak öneriler getirmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin ve özellikle başka araştırmalarda çoğu zaman göz ardı edilen velilerin öğrencilerde en çok görmek istedikleri değerlerin tespit edilmesi, çeşitli değişkenlere bağlı olarak bu değerlerin dağılımının ortaya konması yoluyla toplumun en çok önem verdiği ve üzerinde hemfikir olduğu ya da olmadığı değerlerin tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu değerlerin belirlenmesi eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

1.7 Sayıtlar

- Katılımcıların soruları içtenlikle cevapladığı bu araştırmanın sayıtlısını oluşturmaktadır.

1.8 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2010-2011 öğretim yılı,
- Eskişehir ilinden seçilen örneklem grubundaki öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.9 Tanımlar

Değer: Değerler; davranışa rehberlik eden temel ilkeler, karar vermede, inanç ve eylemlerdeki referans noktaları, bireysel bütünlük ve bireysel kimlik ile yakından ilişkili ilkeler, temel inançlar, idealler, standartlar veya hayat duruşlarıdır (Halstead & Taylor, 1996).

Karakter: Bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seciye (TDK, 2010).

Karakter Eğitimi: Karakter eğitimi öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi demektir (Ryan & Bohlin, 1999; akt. Ekşi, 2003).

1.10 İlgili Araştırmalar

Karakter eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde yurtdışında 1990'lı yıllardan itibaren daha yoğun olarak çalışıldığı, Türkiye'de ise son yıllarda çalışılmaya başlandığı görülmektedir. Bu bölümde yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalardan yol gösterebilecek nitelikte bazı araştırmalar ele alınmıştır.

Dilmaç (1999) "İlköğretim ğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk leği ile Eğitimin Sınanması" isimli araştırmasında, ilköğretim 4. ve 5. sınıf ğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi vermeyi ve bunun etkililiğini Ahlaki Olgunluk leği ile sınamayı amaçlamıştır. Araştırma, İstanbul ili Kadıköy ilçesi ocuk Esirgeme Kurumu'nda gerçekleştirilmiştir. Uygulamada 18'i deney, 18'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 36 kişi yer almıştır. Deney grubunda yer alan 18 öğrenciye, 36 oturum süren İnsani Değerler Eğitimi verilmiştir. Uygulama sonucunda, İnsani Değerler Eğitimi programının, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyini geliştirdiği, İnsani Değerler Eğitimi programına katılan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerindeki gelişmesinin, cinsiyete göre ve buldukları sınıf düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir.

Milson'un 2001 yılında öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki yetkinliklerini ölçmek için yaptığı araştırmada, ilköğretim ğretmenlerinin yüksek düzeyler sergilediklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin demografik özellikleri ve eğitim düzeyi ve okutulan sınıf açısından da öğretmenlerin yetkinliklerini analiz etmişler ve bu noktada, eğitimini dini, özel kolej ya da üniversitelerden alan

öğretmenlerin devlet okullarından mezun olan öğretmenlerden daha yetkin olduklarını tespit etmişlerdir. Ekşi'nin Milson ile beraber 2003 yılında yaptıkları karakter eğitimi yetkinlik inancı skalasının uyarlama çalışmasının sonuçlarında, öğretmenlerin karakter bozukluğuna sahip olan öğrencilere karakter eğitimi verme konusunda kendi yetenekleri hakkında kuşku bulduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca bu araştırma, hizmet içi eğitim ve karakter eğitimi konferanslarının öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ve üniversiteye dayalı eğitimin öğretmenin yetkinliği konusunda hiç bir önemli teşvik içermediğini göstermiştir. Ekşi (2003) tarafından yapılan çalışmada, karakter eğitiminin tanımı ve kapsamı, temelleri, uygulanan bazı örneklerinin etkililiğinden söz edilmekte ve kısmen etrafındaki tartışmalara değinilerek ülkemizde bu tecrübeden yararlanılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Berkowitz ve Bier (2004) yaptıkları çalışmada, uzun yıllardır var olan fakat düzensiz olarak son otuz beş yıldır yapılan karakter eğitimi uygulamaları ile ilgili bilimsel bir bakış açısı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının, uygulamacılar ve politikacılara, okul-tabanlı karakter eğitimini geliştirmeleri için yol göstertici olması amaçlanmıştır.

Gökçek (2007) çalışmasında, 5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisini incelemiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "*Karakter Eğitimi Programı*"nın etkililiğinin sınanması için, "*Öğretmen Davranış Kontrol Listesi*", "*Aile Davranış Kontrol Listesi*" ve "*Aile Bilgi Formu*" kullanılmıştır. Yedi anahtar değer (saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır) için hazırlanmış

olan etkinliklerin sonucunda programda yer alan tüm değerlerde olumlu davranış değişikliği görülmüştür.

Budumlu Akkiprik (2007) yaptığı araştırmada, karakter eğitiminde hangi değerlerin öncelikli olarak öğrencilere kazandırılması gerektiğini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma, İstanbul ilindeki ortaöğretim seviyesindeki 300 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş olup demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik bir bilgi formu ve Schwartz Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak öğretmenlerin öğrencilere kazandırılmasını gerekli gördükleri değerlerin öncelik sırası şu şekilde sıralanmaktadır; evrensellik, özdenetim, yardımseverlik, uyum, güvenlik, başarı, geleneksellik, hazcılık, uyarılma ve güç.

Yıldırım (2007) yaptığı araştırmada, Türkiye için İlköğretim düzeyinde karakter eğitimi programı ile ilgili bir model önerisi geliştirmeyi ve geliştirilen modelin uygulanabilirliğinin ilgililerin görüşlerine göre sınımayı amaçlamıştır. Verilerin toplanması aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED) Doktora düzeyinde yapılan çalışmalara verdiği destekten yararlanılarak, Türkiye evrenini yansıtan bir örnekleme ulaşılmaması hedeflenmiştir. Bu çerçevede, "çok aşamalı tabakalı örnekleme" yöntemi ile örneklem seçilmiş ve 21 ilden toplam 1255 (370 yönetici, 424 öğretmen ve 461 veli) katılımcıya araştırmacı tarafından geliştirilen "Karakter Eğitimi Modeli Anketi" uygulanmıştır. Elde edilen bilgiler, SPSS programında çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre önerilen karakter eğitimi modelinin ilkeleri, yapılanması, işleyişi ve örnek etkinlikleri, araştırmaya katılanlar tarafından yüksek düzeyde uygulanabilir bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya katılanların

büyük çoğunluğunun karakter eğitimi modelinin ilköğretim okullarında uygulanmasına ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Burton (2008) tarafından yapılan araştırmada karakter eğitimi uygulamaları ve entegrasyonu için pilot uygulama yapılan okullarda, 4 yıl süresince karşılaşılan başarıları ve zorlukları araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma 2001-2005 yılları arasında, Batı Virjinya pilot çalışması kapsamında 2 ilkokul, 2 ortaokul ve 2 lisenin dahil olduğu 6 okulda yapılmıştır. Bunun sonucunda, karakter eğitimini güçlendirecek etkili uygulamalar ortaya koymaya çalışılmıştır.

Çağatay (2009) araştırmasında, okulun öğrencilerin karakter gelişimine ve karakter eğitimine etkisi ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada nitel veri toplama teknikleri uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen bulgulara göre okul, öğrencinin karakter gelişiminde etkilidir. Öğretmenler, öğrencinin karakter gelişiminde, okul içerisinde en çok etkili olan kişilerdir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve sınıf yönetimi anlayışı da öğrencinin karakter gelişiminde etkilidir. Okul yöneticilerinin öğrencinin karakter gelişiminde etkisi vardır. Karakter bileşenlerinden en çok yardımseverlik ve sorumluluğun geliştirildiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin karakter gelişiminde Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri önemli role sahiptir. Ders dışı etkinlikler, öğrencinin karakter gelişiminde önemli olmasına rağmen yeterli önem verilmemektedir.

Üstünyer (2009) çalışmasında, Karakter Eğitimi ile İlgili Eğitimci görüşlerini araştırmıştır. Nitel araştırma yaklaşımıyla 2007–2008 eğitim öğretim yılında Yalova’da

görev yapan 10 eğitimciye görüşme formu sorulmuş ve elde edilen veriler nitel veri çözümleme tekniği kullanılarak kodlamalarla ve temalara anlam verilerek yorumlanmıştır. Eğitimciler, İl Milli Eğitim Yöneticisi, müfettiş, okul müdürü, sınıf, Türkçe, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, resim, beden eğitimi ve din kültürü ve ahlak bilgisi branşlarında birer öğretmen olarak tespit edilmiştir. Bu seçimde amaçlanan her konumdan karakter eğitimini değerlendirebilmektir. Görüşmeler sonucunda eğitimciler, karakter eğitiminin çok acil bir ihtiyaç olduğunu, ailelerin çocuklarına evrensel değerleri vermede yetersiz kaldıklarını, öğretmenlerin de iş yükleri ve yeterlikleri nedeniyle başarılı olamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin karakterlerini geliştirmeleri için sosyal faaliyetlere yönlendirilmesi gerektiğini, bunun için de sınav sisteminin değiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Kıroğlu (2009) çalışmasında, karakter eğitimine yapılan eleştiriler üzerinde durmuştur. Araştırma, ulusal ve uluslararası makale, kitap, tez, sempozyumlarda sunulan bildiriler, internette yayınlanan bilimsel yazılar gibi kaynakları kullanarak oluşturulan eleştirileri kapsamaktadır. Bu amaçla istenilen kapsamda bilgi toplamak için bu alandaki kitaplar, makaleler, tezler, sunular vb. kaynaklar taranarak eleştiri konuları belirlenip bu konular başlıklar halinde incelenmiştir. Araştırma, bu yaklaşımların eksiklerini sınıflandırarak ortaya koymaya çalışmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmekte; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yapılmaktadır.

2.1 Araştırmanın Modeli

İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere öncelikle kazandırılması gereken değerleri belirlemeye dönük olan bu araştırmada genel tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2004).

2.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2010-2011 öğretim yılında Eskişehir ilindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 4031 öğretmen, bu okullarda eğitim gören 78487 öğrenci ve bu okullarda eğitim gören öğrencilerin velileridir. Araştırmanın örneklemini Eskişehir il merkezinde sosyoekonomik düzeyi yüksek mahalleler (SEDYM), il merkezinde sosyoekonomik düzeyi düşük mahalleler (SEDDM), ilçe ve köy okullarından tabakalama yoluyla seçilen 2208 öğrenci, 1726 veli ve 575 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan çalışma grubundaki öğretmenler cinsiyet, mezuniyet, branş, kıdem ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine; çalışma grubundaki öğrenciler cinsiyet, kardeş sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine; çalışma grubundaki veliler ise eğitim düzeyi, yaş, çocuk sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak incelenmiştir.

Tablo 2.1

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Değişkenlere Bağlı Olarak Dağılımı

Değişken		<i>n</i>	%	Değişken		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	342	61.5	Mezuniyet	Ön Lisans	65	11.7
	Erkek	214	38.5		Lisans	451	81.1
Kıdem	1-5	83	15.6		Lisansüstü	40	7.2
	6-10	109	20.5	Branş	Sınıf öğretmeni	257	46.6
	11-15	127	23.9		Türkçe	40	7.2
	16-20	73	13.7		Matematik	33	6.0
	21-25	65	12.2		Fen bilgisi	25	4.5
	26-43	75	14.1		Sosyal bilgiler	33	6.0
Okulun Bulunduğu Yer	SEDYM	251	44.0		İngilizce	52	9.4
	SEDDM	221	38.8	Din kültürü	18	3.3	
	İlçe	37	6.5	Rehberlik	10	1.8	
	Köy	61	10.7	Diğer	84	15.2	

Tablo 2.1’de örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin değişkenlere bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenler cinsiyet değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 38.5’inin kadın, % 61.5’inin ise erkek olduğu; mezuniyet değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 11.7’sinin ön lisans, % 81.1’inin lisans, % 7.2’sinin ise lisansüstü; branş değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 46.6’sının sınıf

öğretmeni, % 7.2'sinin Türkçe, % 6.0'ının Matematik, % 4.5'inin Fen Bilgisi, % 6.0'ının Sosyal Bilgiler, % 9.4'ünün İngilizce, % 3.3'ünün Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, % 1.8'inin Rehberlik, % 15.2'sinin ise diğer; kıdem değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 15.6'sının 1-5, % 20.5'inin 6-10, % 23.9'unun 11-15, % 13.7'sinin 16-20, % 12.2'sinin 21-25, % 14.1'inin ise 26-43 ve okulun bulunduğu yer değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 44.0'ının sosyoekonomik düzeyi yüksek mahalleler (SEDYM), % 38.8'inin sosyoekonomik düzeyi düşük mahalleler (SEDDM), % 6.5'inin ilçe, % 10.7'sinin ise köy grubunda olduğu gözlenmektedir.

Tablo 2.2

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Değişkenlere Bağlı Olarak Dağılımı

Değişken		<i>n</i>	%	Değişken		<i>n</i>	%
Kardeş Sayısı	0	103	4.8	Cinsiyet	Kadın	1172	53.2
	1	628	29.0		Erkek	1032	46.8
	2	829	38.3	Ortalama Aylık Gelir	0-600	328	20.6
	3	385	17.8		601-1200	589	37.1
	4-12	218	10.1		1201-1800	336	21.1
Okulun Bulunduğu Yer	SEDYM	1136	51.5	1801-2400	145	9.1	
	SEDDM	740	33.6	2401-13000	191	12.0	
	İlçe	174	7.9				
	Köy	155	7.0				

Tablo 2.2’de örneklem grubunda yer alan öğrencilerin değişkenlere bağlı olarak dağılımı verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler cinsiyet değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 53.2’sinin kadın, % 46.8’inin ise erkek; kardeş sayısı değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 4.8’inin 0, % 29.0’ının 1, % 38.3’ünün 2, % 17.8’inin 3, % 10.1’inin ise 4-12; ortalama aylık gelir değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 20.6’sının 0-600, % 37.1’inin 601-1200, % 21.1’inin 1201-1800, % 9.1’inin 1801-2400, % 12.0’ının ise 2401-13000 ve okulun bulunduğu yer değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 51.5’inin sosyoekonomik düzeyi yüksek mahalleler (SEDYM), % 33.6’sının sosyoekonomik düzeyi düşük mahalleler (SEDDM), % 7.9’unun ilçe, % 7.0’ının ise köy grubunda olduğu gözlenmektedir.

Tablo 2.3

Örneklem Grubundaki Velilerin Değişkenlere Bağlı Olarak Dağılımı

Değişken		<i>n</i>	%	Değişken		<i>n</i>	%
Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	33	1.9	Yaş	0-30	45	2.7
	Okuryazar	61	3.6		31-35	285	16.9
	İlköğretim	679	40.1		36-40	607	36.1
	Ortaöğretim	594	35.1		41-45	457	27.2
	Yükseköğretim	326	19.3		46-50	218	13.0
Çocuk Sayısı	1	145	8.5	51-70	71	4.2	
	2	984	57.7	Ortalama Aylık Gelir	0-600	326	23.7
	3	403	23.7		601-1200	546	39.7
	4 ve üzeri	172	10.1		1201-1800	277	20.1
1801-2400					127	9.2	
Okulun Bulunduğu Yer	SEDYM	810	46.9	2401-13000	100	7.3	
	SEDDM	671	38.9				
	İlçe	117	6.8				
	Köy	128	7.4				

Tablo 2.3’de örneklem grubunda yer alan velilerin değişkenlere bağlı olarak dağılımı verilmiştir. Çalışma grubundaki veliler eğitim düzeyi değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 1.9’unun okuryazar değil, % 3.6’sının okuryazar, % 40.1’inin ilköğretim, % 35.1’inin ortaöğretim, % 19.3’ünün ise yükseköğretim; yaş değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 2.7’sinin 0-30, % 16.9’unun 31-35, % 36.1’inin 36-40, % 27.2’sinin 41-45, % 13.0’ının 46-50, %4.2’sinin ise 51-70; çocuk sayısı değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 8.5’inin 1, % 57.7’sinin 2, % 23.7’sinin 3, % 10.1’inin ise 4 ve üzeri; ortalama aylık gelir değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 23.7’sinin 0-600, % 39.7’sinin 601-1200, % 20.1’inin 1201-1800, % 9.2’sinin 1801-2400, % 7.3’ünün ise 2401-13000 ve okulun bulunduğu yer değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 46.9’unun sosyoekonomik düzeyi yüksek mahalleler (SEDYM), % 38.9’unun

sosyoekonomik düzeyi düşük mahalleler (SEDDM), % 6.8'inin ilçe, % 7.4'ünün ise köy grubunda olduğu gözlenmektedir.

2.3 Veri Toplama Araçları

İlköğretimde karakter eğitiminin düzeyini ve öğrencilere kazandırılması gereken değerleri belirlemek amacıyla dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır:

1. Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğretmen Formu:

Araştırmada kullanılan ilk veri toplama aracı Acat ve Aslan tarafından araştırma kapsamında geliştirilen Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğidir.

Ölçek karakter eğitimiyle ilgili literatür, karakter eğitimi için ortaya konulan temel ilkeler ve Karakter Eğitimi Ortaklığı (Character Education Partnership) (2008) tarafından ortaya konulan Karakter Eğitimi Kalite Standartları'ndan faydalanılarak geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda beş faktör (planlama ve uygulama, etkileşim, psikososyal ortam, paydaşların katılımı, değerlendirme) altında toplanmış 33 maddeden oluşan ve güvenirlik katsayısı .959 olan bir ölçek elde edilmiştir. Her maddenin karşısında maddenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek için "hiçbir zaman" ile "her zaman" seçenekleri arasındaki değerleri ifade eden 0-10 aralığında seçenekler yer almaktadır. Bu seçeneklerin bulunduğu bölümde tercih edilen cevabın (X) atılarak işaretlenmesi için kutucuklar hazırlanmıştır. Araştırmamızda ölçek uygulaması konusunda cevaplayacakların ölçek maddelerini daha rahat

cevaplayabilmeleri için ölçek önüne açıklama sayfası konup; ölçeğin amacı, işaretleme yöntemi ve gerekli diğer bilgiler burada verilmiştir.

Aşağıda ölçek geliştirme çalışması sırasında yapılan analizler ve bu analizlerin sonuçları tablolar halinde verilmiştir. Tablolarda ölçeğin son halinde elde kalan maddelerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2.4

Ölçeğin Madde-Toplam ve Madde-Kalan Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Madde-Toplam		Madde-Kalan		Madde-Toplam		Madde-Kalan	
Madde No	r	r	Madde No	r	r		
m1	,518(**)	,485(**)	m25	,616(**)	,584(**)		
m2	,575(**)	,543(**)	m26	,584(**)	,560(**)		
m3	,717(**)	,691(**)	m27	,688(**)	,666(**)		
m4	,725(**)	,699(**)	m28	,649(**)	,627(**)		
m5	,735(**)	,714(**)	m29	,641(**)	,619(**)		
m6	,622(**)	,592(**)	m30	,528(**)	,495(**)		
m7	,723(**)	,700(**)	m39	,687(**)	,662(**)		
m8	,713(**)	,686(**)	m40	,659(**)	,628(**)		
m11	,689(**)	,663(**)	m41	,646(**)	,618(**)		
m12	,706(**)	,683(**)	m42	,661(**)	,630(**)		
m16	,699(**)	,675(**)	m43	,690(**)	,664(**)		
m17	,646(**)	,622(**)	m45	,684(**)	,655(**)		
m18	,647(**)	,623(**)	m46	,718(**)	,692(**)		
m19	,667(**)	,642(**)	m47	,738(**)	,715(**)		
m20	,545(**)	,512(**)	m49	,757(**)	,735(**)		
m21	,576(**)	,547(**)	m50	,663(**)	,626(**)		
m22	,652(**)	,626(**)					

N= 168, **P< .01, *P<.05

Tablo 2.4’de görüldüğü gibi madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .52 ile .76 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak anlamlıdır. Madde-kalan korelasyonlarında ise elde edilen korelasyonlar .49 ile .74 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 2.5

Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Maddeler		\bar{X}	SS	t	p	Maddeler		\bar{X}	SS	t	p
m1	ALT %27	3,74	,61	-31,88	.00	m25	ALT %27	2,48	1,01	-22,46	.00
	ÜST %27	6,91	,28				ÜST %27	6,20	,50		
m2	ALT %27	3,50	1,03	-20,08	.00	m26	ALT %27	4,80	1,09	-13,69	.00
	ÜST %27	6,78	,42				ÜST %27	7,00	,00		
m3	ALT %27	3,24	1,08	-22,96	.00	m27	ALT %27	4,07	,95	-20,13	.00
	ÜST %27	6,96	,21				ÜST %27	6,96	,21		
m4	ALT %27	2,93	1,12	-20,80	.00	m28	ALT %27	4,17	,88	-18,80	.00
	ÜST %27	6,67	,47				ÜST %27	6,83	,38		
m5	ALT %27	3,72	,81	-25,32	.00	m29	ALT %27	4,37	,88	-20,31	.00
	ÜST %27	6,91	,28				ÜST %27	7,00	,00		
m6	ALT %27	3,35	,95	-22,50	.00	m30	ALT %27	3,48	,94	-21,10	.00
	ÜST %27	6,78	,42				ÜST %27	6,72	,46		
m7	ALT %27	3,24	1,02	-19,38	.00	m39	ALT %27	3,52	1,05	-19,38	.00
	ÜST %27	6,48	,51				ÜST %27	6,76	,43		
m8	ALT %27	2,89	1,10	-20,47	.00	m40	ALT %27	2,89	1,29	-17,82	.00
	ÜST %27	6,54	,50				ÜST %27	6,52	,51		
m11	ALT %27	3,28	1,00	-20,17	.00	m41	ALT %27	3,39	,86	-24,84	.00
	ÜST %27	6,61	,49				ÜST %27	6,83	,38		
m12	ALT %27	3,50	,86	-22,93	.00	m42	ALT %27	2,93	1,18	-18,82	.00
	ÜST %27	6,76	,43				ÜST %27	6,50	,51		
m16	ALT %27	3,96	1,32	-15,69	.00	m43	ALT %27	3,04	1,25	-16,94	.00
	ÜST %27	7,00	,00				ÜST %27	6,39	,49		
m17	ALT %27	3,65	,57	-26,70	.00	m45	ALT %27	2,83	1,34	-17,13	.00
	ÜST %27	6,61	,49				ÜST %27	6,43	,50		
m18	ALT %27	3,89	,82	-22,30	.00	m46	ALT %27	3,24	1,51	-15,10	.00
	ÜST %27	6,85	,36				ÜST %27	6,74	,44		
m19	ALT %27	3,70	1,15	-16,54	.00	m47	ALT %27	3,57	1,33	-17,33	.00
	ÜST %27	6,72	,46				ÜST %27	6,98	,15		
m20	ALT %27	3,83	1,25	-17,19	.00	m49	ALT %27	3,15	1,13	-18,80	.00
	ÜST %27	7,00	,00				ÜST %27	6,59	,50		
m21	ALT %27	3,37	,90	-20,13	.00	m50	ALT %27	2,28	1,42	-20,11	.00
	ÜST %27	6,43	,50				ÜST %27	6,72	,46		
m22	ALT %27	4,09	1,23	-16,11	.00						
	ÜST %27	7,00	,00								

Diğer bir geçerlik ölçütü olan madde ayırt ediciliğinin belirlenmesi amacıyla ölçekten elde edilen ham puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralama sonucunda alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların, puan ortalamaları bağımsız grup

t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız grup t-testi sonucunda maddelerden elde edilen puanların alt ve üst grup ortalamaları arasında tüm test maddeleri için $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Böylece ölçekten elde edilen yüksek puan ile düşük puan arasında ölçeğin amaçladığı özelliği ölçme konusunda ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.6

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Alt Faktörlerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları ile Alt Faktörler Arasındaki Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	\bar{X}	SS	Planlama ve Uygulama	Paydaşların Katılımı	Etkileşim	Psikososyal Ortam	Değerlendirme
Planlama ve Uygulama	5.20	1.10	-	,606(**)	,704(**)	,617(**)	,624(**)
Paydaşların Katılımı	5.12	1.18		-	,556(**)	,558(**)	,693(**)
Etkileşim	5.46	1.00			-	,631(**)	,612(**)
Psikososyal Ortam	5.55	0.99				-	,627(**)
Değerlendirme	5.11	1.37					-

N= 168, **P< .01, *P<.05

Ölçekte yer alan alt faktörler arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt faktör puanları arasındaki korelasyonlar ,556 ile ,704 arasında değişmektedir. Buradan hareketle bu boyutların bir yapının birbirini tamamlayan parçalarını oluşturduğunu ifade edebiliriz. Tabloda tüm alt faktörlerin ortalama, standart sapma, ve birbiri ile olan korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 2.7 Ölçeğim Yapı Geçerliliğini Sağlamak Amacıyla Yapılan Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Tek Faktör	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
m3	,716	,830				
m4	,727	,788				
m5	,740	,718				
m11	,692	,642				
m8	,710	,625				
m6	,624	,621				
m7	,727	,598				
m12	,710	,588				
m2	,571	,583				
m1	,511	,513				
m41	,634		,764			
m40	,647		,710			
m42	,648		,707			
m43	,682		,692			
m39	,685		,646			
m30	,521		,630			
m19	,674			,730		
m18	,657			,658		
m17	,654			,653		
m22	,659			,641		
m20	,544			,626		
m16	,708			,563		
m21	,574			,523		
m27	,701				,776	
m28	,661				,755	
m29	,654				,737	
m26	,597				,681	
m25	,613				,496	
m47	,738					,738
m45	,675					,696
m46	,718					,666
m49	,752					,632
m50	,647					,595
Açıklanan varyans yüzdesi		43,908	6,750	5,659	4,262	4,113
Açıklanan birikimli varyans yüzdesi		43,908	50,658	56,317	60,579	64,692

Ölçeğinin faktör analizi çalışması Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yöntemi uygulanarak yapılmıştır. Ölçek uygulama öncesi 52 maddeden oluşmaktaydı. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekten elenen maddeler atıldıktan sonra kalan 33 maddenin 5 faktörde toplandığı görülmüştür. Bulunduğu faktörde faktör yükü ,40'ın altında olan ve hangi faktöre gireceği konusunda sorun olan maddeler çıkarıldıktan sonra, ölçekte kalan maddelerin faktör yükleri tablo 2.7'de verilmiştir.

Ölçeğin İç Tutarlılığının Hesaplanması: Uygulama sonucunda ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısı hesaplanmıştır. Hem ölçeğin toplamına, hem de alt ölçeklere yönelik güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Ölçeğin toplam puan ve alt faktörlerine ilişkin iç tutarlık katsayıları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2.8

Ölçekteki Her Bir Maddenin Diğer Maddelerle Toplam Korelasyonu ve Alpha Değeri

	Madde silindiğinde ölçek ort.	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Doğrulanmış madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha	Madde silindiğinde ölçek ort.	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Doğrulanmış madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha	
m1	169,12	919,14	,485	,959	m25	169,85	904,54	,584	,958
m2	168,95	912,81	,543	,958	m26	168,11	922,65	,560	,958
m3	168,90	894,23	,691	,957	m27	168,61	910,38	,666	,958
m4	169,23	890,77	,699	,957	m28	168,68	916,06	,627	,958
m5	168,77	902,63	,714	,957	m29	168,45	916,81	,619	,958
m6	169,07	907,17	,592	,958	m30	169,04	917,89	,495	,959
m7	169,39	899,80	,700	,957	m39	168,91	903,21	,662	,957
m8	169,35	893,71	,686	,957	m40	169,33	897,73	,628	,958
m11	169,15	902,01	,663	,957	m41	168,99	906,05	,618	,958
m12	168,93	902,69	,683	,957	m42	169,31	898,56	,630	,958
m16	168,56	902,81	,675	,957	m43	169,45	899,56	,664	,957
m17	169,02	913,34	,622	,958	m45	169,44	895,64	,655	,958
m18	168,80	912,62	,623	,958	m46	169,01	892,24	,692	,957
m19	168,95	907,14	,642	,958	m47	168,77	894,90	,715	,957
m20	168,68	915,81	,512	,958	m49	169,13	892,47	,735	,957
m21	169,26	915,52	,547	,958	m50	169,57	886,07	,626	,958
m22	168,54	909,17	,626	,958					
Madde sayısı=33							Alpha= ,959		

Tabloda görüldüğü gibi, maddelerin iç tutarlılığını gösteren alfa katsayısı 0.959 bulunmuştur. Bu değere bakıldığında ölçeğin tamamının iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir. Maddelerden herhangi birinin elenmesi durumunda bu değerden anlamlı derecede daha yüksek bir değere yükselmeyeceği görülmektedir. Bu nedenle

maddelerin tamamının ölçekte yer almasının ölçeğin güvenilirliğini yükselteceği söylenebilir.

2. *Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğrenci Formu:*

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı araştırma kapsamında geliştirilen Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğrenci Formu' dur. Ölçekte toplam 22 madde ve her maddenin karşısında maddenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek için "hiçbir zaman" ile "her zaman" seçenekleri arasındaki değerleri ifade eden 0-5 aralığında seçenekler vardır. Öğretmen formundan yola çıkılarak hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda dört faktörden (planlama ve uygulama, etkileşim, psikososyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme) oluşan ve güvenirlik katsayısı .925 olan bir ölçek elde edilmiştir. Bu seçeneklerin bulunduğu bölümde tercih edilen cevabın (X) atılarak işaretlenmesi için kutucuklar hazırlanmıştır.

Tablo 2.9

Öğrenciler İçin Hazırlanan Ölçeğin Yapı Geçerliliğini Sağlamak Amacıyla Yapılan Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Tek Faktör	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
m26	,592	.749			
m24	,634	.747			
m23	,658	.705			
m25	,692	.667			
m22	,681	.552			
m21	,656	.522			
m17	,576		.722		
m19	,730		.653		
m20	,702		.635		
m18	,699		.622		
m15	,641		.590		
m12	,632		.557		
m13	,566		.448		
m2	,615			.790	
m3	,566			.734	
m1	,561			.719	
m4	,576			.553	
m5	,628			.471	
m11	,589				.763
m9	,552				.739
m10	,612				.565
m14	,529				.471
Açıklanan varyans yüzdesi		16,194	15,407	13,260	10,875
Açıklanan birikimli varyans yüzdesi		16,194	31,602	44,862	55,737

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğrenci Formunu geliştirmek için yapılan faktör analizi sonucunda ölçekten elenen maddeler atıldıktan sonra kalan 22 maddenin 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Bulunduğu faktörde faktör yükü ,40'ın altında olan ve hangi faktöre gireceği konusunda sorun olan maddeler çıkarıldıktan sonra, ölçekte kalan maddelerin faktör yükleri tablo 2.9'da verilmiştir.

Tablo 2.10

Öğrenciler İçin Hazırlanan Ölçekteki Her Bir Maddenin Diğer Maddelerle Toplam Korelasyonu ve Alpha Değeri

	Madde silindiğinde ölçek ort.	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Doğrulanmış madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha		Madde silindiğinde ölçek ort.	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Doğrulanmış madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
m1	75.21	359.09	.509	.923	m15	75.08	356.76	.590	.922
m2	75.08	357.48	.564	.922	m17	74.92	359.27	.519	.923
m3	75.16	355.91	.600	.922	m18	75.20	353.50	.648	.921
m4	74.93	360.98	.525	.923	m19	75.18	351.36	.680	.920
m5	75.39	353.53	.583	.922	m20	75.10	353.24	.651	.921
m9	75.38	355.29	.510	.923	m21	75.44	351.72	.610	.921
m10	75.60	352.73	.568	.922	m22	75.38	349.92	.636	.921
m11	75.94	349.55	.548	.923	m23	75.70	349.33	.616	.921
m12	75.09	356.26	.582	.922	m24	75.86	347.77	.592	.922
m13	74.85	360.53	.516	.923	m25	75.60	347.64	.650	.920
m14	75.38	360.08	.485	.924	m26	75.74	350.73	.549	.923
Madde sayısı=22								Alpha= ,925	

Tablo 2.10'da görüldüğü gibi, maddelerin iç tutarlılığını gösteren alfa katsayısı 0.925 bulunmuştur. Bu değere bakıldığında ölçeğin tamamının iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir. Maddelerden herhangi birinin elenmesi durumunda bu değerden anlamlı derecede daha yüksek bir değere yükselmeyeceği görülmektedir. Bu nedenle maddelerin tamamının ölçekte yer almasının ölçeğin güvenilirliğini yükselteceği söylenebilir.

3. *Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Veli Formu*: Araştırmada kullanılan üçüncü veri toplama aracı araştırma kapsamında geliştirilen Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Veli Formu' dur. Ölçekte toplam 25 madde ve her maddenin karşısında maddenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek için “hiçbir zaman” ile “her zaman” seçenekleri arasındaki değerleri ifade eden 0-5 aralığında seçenekler vardır. Öğretmen formundan yola çıkılarak hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda üç faktörden (planlama ve uygulama, psikososyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme) oluşan ve güvenirlik katsayısı .952 olan bir ölçek elde edilmiştir. Bu seçeneklerin bulunduğu bölümde tercih edilen cevabın (X) atılarak işaretlenmesi için kutucuklar hazırlanmıştır.

Tablo 2.11

Veliler İçin Hazırlanan Ölçeğin Yapı Geçerliliğini Sağlamak Amacıyla Yapılan Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Tek Faktör	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör
m22	,705	.799		
m23	,726	.782		
m26	,702	.766		
m24	,700	.754		
m21	,723	.752		
m25	,766	.675		
m20	,726	.667		
m15	,628		.734	
m14	,689		.711	
m16	,724		.676	
m17	,757		.668	
m11	,677		.656	
m18	,714		.631	
m12	,635		.615	
m19	,729		.543	
m10	,652		.447	
m9	,639		.446	
m13	,607		.443	
m4	,668			.761
m3	,644			.745
m2	,658			.711
m1	,618			.650
m5	,661			.566
m7	,706			.525
m6	,682			.481
Açıklanan varyans yüzdesi		21,175	20,739	16,637
Açıklanan birikimli varyans yüzdesi		21,175	41,913	58,550

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Veli Formunu geliştirmek için yapılan faktör analizi sonucunda ölçekten elenen maddeler atıldıktan sonra kalan 25 maddenin 3 faktörde toplandığı görülmüştür. Bulduğu faktörde faktör yükü ,40'ın

altında olan ve hangi faktöre gireceği konusunda sorun olan maddeler çıkarıldıktan sonra, ölçekte kalan maddelerin faktör yükleri tablo 2.11’de verilmiştir.

Tablo 2.12

Veliler İçin Hazırlanan Ölçekteki Her Bir Maddenin Diğer Maddelerle Toplam Korelasyonu ve Alpha Değeri

	Madde silindiğinde ölçek ort.	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Doğrulanmış madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha		Madde silindiğinde ölçek ort.	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Doğrulanmış madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
m1	89.08	501.11	.579	.951	m15	88.73	502.64	.586	.951
m2	89.07	499.82	.622	.951	m16	89.04	496.61	.686	.950
m3	88.90	502.45	.604	.951	m17	88.96	494.89	.722	.950
m4	89.05	499.50	.631	.951	m18	88.87	498.91	.676	.950
m5	88.89	500.24	.624	.951	m19	89.15	492.99	.696	.950
m6	89.24	493.88	.649	.950	m20	89.52	486.77	.700	.950
m7	89.32	493.54	.675	.950	m21	89.63	484.75	.700	.950
m9	89.21	494.56	.606	.951	m22	89.68	484.08	.681	.950
m10	89.50	490.48	.620	.951	m23	89.46	484.60	.703	.950
m11	89.03	497.22	.640	.951	m24	89.33	488.04	.674	.950
m12	88.75	502.99	.596	.951	m25	89.39	486.11	.742	.949
m13	89.21	501.01	.571	.951	m26	89.55	485.52	.677	.950
m14	88.83	500.76	.651	.951					
Madde sayısı=25								Alpha= ,952	

Tablo 2.12’de görüldüğü gibi, maddelerin iç tutarlılığını gösteren alfa katsayısı 0.952 bulunmuştur. Bu değere bakıldığında ölçeğin tamamının iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir. Maddelerden herhangi birinin elenmesi durumunda bu değerden anlamlı derecede daha yüksek bir değere yükselmeyeceği görülmektedir. Bu

nedenle maddelerin tamamının ölçekte yer alamsının ölçeğin güvenilirliğini yükselteceği söylenebilir.

4. *Yaşayan Değerler Tablosu:* Araştırmada kullanılan olan dördüncü veri toplama aracı Acat ve Aslan tarafından araştırma kapsamında oluşturulan Yaşayan Değerler Tablosu' dur. Bu tablonun oluşturulmasında karakter eğitimi ile ilgili literatür, çeşitli şekillerde yapılan değer sınıflandırmaları ve yurtdışında faaliyet gösteren çok sayıdaki karakter eğitimi kuruluşunun vurgulamış oldukları karakter özelliklerinden faydalanılmıştır. Bütün bunların dışında Türkiye için uygun olduğuna inanılan bazı değerler de tabloya eklenmiştir. Tablo hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur. Öğretmen adayları ile yapılan ön uygulama çalışmalarında ciddi bir sorunla karşılaşılmamış ve ön uygulamaya katılan söz konusu öğretmen adaylarının da görüşleri alınarak tablo son haline getirilmiştir.

Tabloda yer alan her değerin önünde önem derecesinin belirtilmesi için bir boşluk yer almaktadır. Tablonun başına tablo uygulaması konusunda cevaplayacakların daha rahat cevaplayabilmeleri için tablonun önüne açıklama sayfası konup; tablonun hazırlanış amacı, işaretleme yöntemi ve gerekli diğer bilgiler burada verilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler normal dağılmadığı için parametrik testler yerine non-parametrik testlerle analizler yapılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan bireylerin Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Mann Whitney-U testi*; mezuniyet, branş, kıdem yılı, okulun bulunduğu yer, kardeş sayısı, çocuk sayısı, ortalama aylık gelir, yaş, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*, non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi* kullanılmış, ölçekteki maddelerde ve değerlerin değişkenlere bağlı tercih edilme durumunun analizinde yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:18.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde; ilköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler konusunda öğretmen, öğrenci, veli görüşleri ve bu görüşlerin çeşitli değişkenlere bağlı olarak durumu bazı başlıklar altında incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

3.1 İlköğretimde Karakter Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlköğretimde karakter eğitimi konusu ile ilgili öğretmenlere uygulanan ölçeğin beş temel boyutu (planlama ve uygulama, etkileşim, psikososyal ortam, paydaşların katılımı, değerlendirme) bulunmaktadır. Bu başlık altında her boyutla ilgili olan maddelerin ortalama ve standart sapma puanları verilmiş ve her bir boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma puanları verilerek tablolardaki bulgular ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 3.1

Planlama ve Uygulama Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşleri

MADDELER	n	\bar{x}	SS
1. okul çalışanları, öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmıştır.	574	8.02	2.22
2. öğrencilerin davranışlarına bakılarak gerektiğinde temel ahlaki değerler geliştirilmektedir.	571	7.75	2.17
3. öğrencilerin sahip olmaları gereken temel ahlaki değerlerin gerekçeleri belirtilmiştir.	572	7.90	2.14
4. öğrencilerin sahip olmaları gereken temel ahlaki değerlerin davranışa nasıl dönüştürüleceği ifade edilmiştir.	573	7.78	2.15
5. bazı davranışların neden iyi bazılarının neden kötü olduğu konusunda öğrencilerin bilinçlenmeleri sağlanmaktadır.	574	8.14	2.07
6. çalışanlar, öğrencilerin güvenlik, aidiyet ve özerklik ihtiyaçlarını karşılamak için güçlü bir çaba harcamaktadırlar.	575	8.04	2.06
7. öğrencilerin temel değerleri alışkanlık haline getirebilmeleri için uygulama yapmalarına imkân sağlanmaktadır.	573	7.39	2.17
8. karakter eğitimi çalışmaları akademik içerik (dersler ve konular) ile bütünleştirilerek yürütülmektedir.	574	7.53	2.22
9. öğretmenler sınıf yönetimi konusunda karakter eğitimi ilkelerini ön planda tutmaktadırlar.	574	7.79	2.06
10. ders dışı etkinliklerinde öğrencilerin karakterlerinin geliştirmesi sağlanmaktadır.	572	7.25	2.32

Tablo 3.1 incelendiğinde *planlama ve uygulama* boyutunda, öğretmenlerin en olumlu görüş belirttikleri madde, *M5- bazı davranışların neden iyi bazılarının neden kötü olduğu konusunda öğrencilerin bilinçlenmeleri sağlanmaktadır* olmuştur. Yüksek düzeyde olumlu görüş sergilenen diğer maddeler ise, *M6- çalışanlar, öğrencilerin güvenlik, aidiyet ve özerklik ihtiyaçlarını karşılamak için güçlü bir çaba harcamaktadırlar, M1- okul çalışanları, öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmıştır* olmuştur. *M10- ders dışı etkinliklerinde öğrencilerin karakterlerinin geliştirmesi sağlanmaktadır* ve *M7- öğrencilerin temel değerleri alışkanlık haline getirebilmeleri için uygulama yapmalarına imkân sağlanmaktadır* maddelerinde ise, öğretmenler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Tablo 3.2

Etkileşim Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşleri

MADELER	n	\bar{x}	SS
11. öğrenciler arasındaki şiddete ve çatışmalara gerekli ve yeterli müdahaleler yapılmaktadır.	575	8.08	2.16
12. okul çalışanları, farklı sınıf ve seviyedeki öğrenciler arasında olumlu etkileşim için imkân sağlamaktadır.	572	7.67	2.21
13. okul çalışanları öğrencilerin kötü davranışlarının (küfür etme, alay etme, ayırmacılık yapma vb.) nedenlerini engelleyecek önlemler almaktadır.	573	7.85	2.16
14. öğretmenler, öğrencilerin kişisel, ekonomik ve kültürel farklılıklara karşı anlayışını arttırmak için etkin çabalar ortaya koymaktadır.	574	8.01	1.94
15. okul çalışanları kendi aralarında duyarlı ve saygılı ilişkiler geliştirmişlerdir.	572	8.40	1.95
16. öğrenciler nezaket, kişisel sorumluluk, sportmenlik, başkalarına yardım gibi ahlaki beklentilere cevap vermektedir.	574	6.85	2.19
17. öğretmenler, öğrenciler arasında sportmenliği, nezaketi, merhameti ve kişisel sorumluluğu desteklemektedir.	574	8.34	1.82

Tablo 3.2 incelendiğinde *etkileşim* boyutunda, öğretmenlerin en olumlu görüş belirttikleri madde, *M15- okul çalışanları kendi aralarında duyarlı ve saygılı ilişkiler geliştirmişlerdir* olmuştur. Yüksek düzeyde olumlu görüş sergilenen diğer maddeler ise, *M17- öğretmenler, öğrenciler arasında sportmenliği, nezaketi, merhameti ve kişisel sorumluluğu desteklemektedir*, *M11- öğrenciler arasındaki şiddete ve çatışmalara gerekli ve yeterli müdahaleler yapılmaktadır* ve *M14- öğretmenler, öğrencilerin kişisel, ekonomik ve kültürel farklılıklara karşı anlayışını arttırmak için etkin çabalar ortaya koymaktadır* olmuştur. *M16- öğrenciler nezaket, kişisel sorumluluk, sportmenlik, başkalarına yardım gibi ahlaki beklentilere cevap vermektedir* maddesinde ise, öğretmenler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Tablo 3.3

Psikososyal Ortam Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşleri

MADDELER	n	\bar{X}	SS
18. akademik program (dersler, konular); öğrencilerin karakterlerini geliştirmeleri için uygun ortamlar sağlamaktadır.	574	7.13	2.30
19. öğretmenler; kültür, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik farklılıklara bakmaksızın bütün öğrencilere değer vermektedir.	575	8.98	1.57
20. öğretmenler, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini ve akademik başarılarını olumlu etkileyen karakter özelliklerinin (merak, gerçeği arama, eleştirel düşünme ve yeni düşüncelere açık olma) gelişimini teşvik etmektedirler.	574	8.45	1.69
21. Öğretmenler, öğrencilerin işlerini iyi yapmalarını sağlayacak sebat etme, titizlik, öz disiplin ve sorgulayıcılık gibi değerleri kazanmalarını teşvik etmektedir.	571	8.31	1.67
22. öğretmenler, öğrencilerin birlikte çalışmalarına yardım edecek dürüstlük, sorumluluk, beraber çalışma gibi değerleri teşvik etmektedir.	572	8.46	1.64

Tablo 3.3 incelendiğinde *psikososyal ortam* boyutunda, öğretmenlerin en olumlu

görüş belirttikleri madde, *M19- öğretmenler; kültür, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik*

farklılıklara bakmaksızın bütün öğrencilere değer vermektedir olmuştur. *M18-*

akademik program (dersler, konular); öğrencilerin karakterlerini geliştirmeleri için

uygun ortamlar sağlamaktadır maddesinde ise, öğretmenler daha olumsuz görüşe

sahiptirler.

Tablo 3.4

Paydaşların Katılımı Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşleri

MADDELER	n	\bar{X}	SS
23. okul çalışanları, iyi davranışlarının ortaya çıkardığı başarılarından dolayı <i>manevi olarak</i> takdir edilmektedirler.	571	7.50	2.38
24. çalışanlar, öğrencilerden bekledikleri davranışları kendileri de sergileyerek öğrencilere örnek olmaktadırlar.	571	8.33	1.88
25. okul yönetimi personele karakter eğitimi ile ilgili plan yapması için gerekli zamanı verir.	572	7.50	2.35
26. okul müdürü ve diğer yöneticiler öğrencilerin karakter eğitiminde aktif rol almaktadırlar.	572	7.87	2.22
27. çalışanlar, öğrenciler ve velilerden oluşan karakter eğitiminde aktif olan lider bir grup bütün okulu bu konuda teşvik etmektedir.	565	6.97	2.68
28. karakter eğitimi ile ilgili kararları alırken okul personeli, ebeveynler ve öğrenciler bu kararlara katkıda bulunmaktadırlar.	572	6.98	2.40

Tablo 3.4 incelendiğinde *paydaşların katılımı* boyutunda, öğretmenlerin en olumlu görüş belirttikleri madde, *M24- çalışanlar, öğrencilerden bekledikleri davranışları kendileri de sergileyerek öğrencilere örnek olmaktadırlar olmuştur. M27- çalışanlar, öğrenciler ve velilerden oluşan karakter eğitiminde aktif olan lider bir grup bütün okulu bu konuda teşvik etmektedir ve M28- karakter eğitimi ile ilgili kararları alırken okul personeli, ebeveynler ve öğrenciler bu kararlara katkıda bulunmaktadırlar* maddelerinde ise, öğretmenler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Tablo 3.5

Değerlendirme Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşleri

MADDELER	n	\bar{x}	SS
29. ailelerin karakter eğitimi çalışmalarına katılmaları sağlanmaktadır.	571	6.63	2.52
30. okul yöneticileri öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmaktadır.	572	7.39	2.30
31. öğretmenler öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmaktadır.	570	7.78	2.11
32. öğrencilerin karakter geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmalar değerlendirilmektedir.	571	7.31	2.37
33. okul çalışanları, karakter eğitimi çalışmalarıyla ilgili periyodik olarak rapor sunmaktadırlar.	567	5.69	3.11

Tablo 3.5 incelendiğinde *değerlendirme* boyutunda, öğretmenlerin en olumlu görüş belirttikleri madde, *M31- öğretmenler öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmaktadır* olmuştur. *M33- okul çalışanları, karakter eğitimi çalışmalarıyla ilgili periyodik olarak rapor sunmaktadırlar* maddesinde ise, öğretmenler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Tablo 3.6

Öğretmenlerin Beş Boyuta Verdikleri Puanlara İlişkin Değerler

BOYUTLAR	n	\bar{x}	SS
1. Planlama ve Uygulama	557	7.76	1.80
2. Etkileşim	564	7.88	1.70
3. Psikososyal Ortam	568	8.27	1.49
4. Paydaşların katılımı	558	7.50	1.97
5. Değerlendirme	560	6.96	2.11

Tablo 3.6 incelendiğinde öğretmenlerin en olumlu görüş belirttikleri boyut, *Psikososyal Ortam* olmuştur. *Değerlendirme* boyutunda ise öğretmenler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

3.2 İlköğretimde Karakter Eğitimine İlişkin Öğrenci Görüşleri

İlköğretimde karakter eğitimi konusu ile ilgili öğrencilere uygulanan ölçeğin dört temel boyutu (planlama ve uygulama, etkileşim, psikososyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme) bulunmaktadır. Bu başlık altında her boyutla ilgili olan maddelerin ortalama ve standart sapma puanları verilmiş ve her bir boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma puanları verilerek tablolardaki bulgular ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 3.7

Planlama ve Uygulama Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğrenci Görüşleri

MADDELER	n	\bar{x}	SS
1. okul çalışanları, öğrencilere hangi ahlaki değerlerin kazandırılması gerektiği konusunda aynı fikirdedir.	2195	3.70	1.38
2. öğrencilerin temel ahlaki değerlere neden sahip olmaları gerektiği açıklanmıştır.	2204	3.83	1.32
3. öğrencilerin temel ahlaki değerleri davranışa nasıl dönüştürüleceği açıklanmıştır.	2197	3.74	1.32
4. bazı davranışların neden iyi bazılarının neden kötü olduğu konusunda öğrencilerin bilinçlenmeleri sağlanmaktadır.	2205	3.97	1.25
5. çalışanlar, öğrencilerin güvenlik, ait olma ve bağımsızlık ihtiyaçlarını karşılamak için büyük bir çaba harcamaktadırlar.	2196	3.54	1.44

Tablo 3.7 incelendiğinde *planlama ve uygulama* boyutunda, öğrencilerin en olumlu görüş belirttikleri madde, *M4- bazı davranışların neden iyi bazılarının neden kötü olduğu konusunda öğrencilerin bilinçlenmeleri sağlanmaktadır* olmuştur. *M5- çalışanlar, öğrencilerin güvenlik, ait olma ve bağımsızlık ihtiyaçlarını karşılamak için büyük bir çaba harcamaktadırlar* maddesinde ise, öğrenciler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Tablo 3.8

Etkileşim Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğrenci Görüşleri

MADDELER	n	\bar{x}	SS
6. öğrenciler arasındaki şiddete ve çatışmalara gerekli ve yeterli müdahaleler yapılmaktadır.	2195	3.52	1.54
7. farklı sınıf ve seviyedeki öğrenciler arasında olumlu etkileşim için imkân sağlanmaktadır.	2185	3.31	1.51
8. öğrencilerin kötü davranışlarını (küfür etme, alay etme, vb.) engelleyecek önlemler alınmaktadır.	2195	2.97	1.70
9. öğrenciler kendilerinden beklenen nezaket, sorumluluk, başkalarına yardım gibi ahlaki davranışları göstermektedir.	2196	3.53	1.38

Tablo 3.8 incelendiğinde *etkileşim* boyutunda, öğrencilerin en olumlu görüş belirttikleri maddeler, *M9- öğrenciler kendilerinden beklenen nezaket, sorumluluk, başkalarına yardım gibi ahlaki davranışları göstermektedir ve M6- öğrenciler arasındaki şiddete ve çatışmalara gerekli ve yeterli müdahaleler yapılmaktadır* olmuştur. *M8- öğrencilerin kötü davranışlarını (küfür etme, alay etme, vb.) engelleyecek önlemler alınmaktadır* maddesinde ise, öğrenciler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Tablo 3.9

Psikososyal Ortam Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğrenci Görüşleri

MADDELER	n	\bar{x}	SS
10. öğretmenler, öğrencilerin farklılıklara (kültürel, ekonomik vb.) karşı anlayışlı olmalarını sağlamaktadır.	2194	3.82	1.33
11. okul çalışanları birbirlerine karşı hoşgörülü ve saygılıdır.	2197	4.06	1.28
12. öğretmenler, öğrenciler arasında sportmenliği, nezaketi, merhameti ve sorumluluğu desteklemektedir.	2198	3.84	1.29
13. öğretmenler; kültür, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik farklılıklara bakmaksızın bütün öğrencilere değer vermektedir.	2198	3.99	1.34
14. öğretmenler, öğrencilerin <i>zihinsel gelişimlerini</i> etkileyen merak, gerçeği arama, eleştirel düşünme gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır.	2197	3.71	1.32
15. öğretmenler, öğrencilerin <i>işlerini iyi yapmalarını sağlayacak</i> sabır, titizlik, öz disiplin ve sorgulayıcılık gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır.	2201	3.73	1.34
16. öğretmenler, öğrencilerin <i>birlikte çalışmalarına yardım edecek</i> dürüstlük, sorumluluk, beraber çalışma gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır.	2198	3.81	1.33

Tablo 3.9 incelendiğinde *psikososyal ortam* boyutunda, öğrencilerin en olumlu görüş belirttikleri madde, *M11- okul çalışanları birbirlerine karşı hoşgörülü ve saygılıdır* olmuştur. *M14- öğretmenler, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini etkileyen merak, gerçeği arama, eleştirel düşünme gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır* ve

M15- öğretmenler, öğrencilerin işlerini iyi yapmalarını sağlayacak sabır, titizlik, öz disiplin ve sorgulayıcılık gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır maddelerinde ise, öğrenciler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Tablo 3.10

Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Öğrenci Görüşleri

MADDELER	n	\bar{x}	SS
17. çalışanlar, öğrencilerden bekledikleri davranışları kendileri de sergileyerek öğrencilere örnek olmaktadır.	2195	3.47	1.46
18. okul müdürü ve diğer yöneticiler öğrencilerin karakter eğitiminde aktif rol almaktadırlar.	2197	3.52	1.48
19. çalışanlar, öğrenciler ve velilerden oluşan lider bir grup bütün okulu karakter eğitimi konusunda teşvik etmektedir.	2199	3.22	1.54
20. karakter eğitimi ile ilgili kararlar alınırken okul çalışanları, veliler ve öğrencilerin de fikirleri alınmaktadır.	2193	3.06	1.66
21. öğrencilerin karakter geliştirmek amacıyla yaptığı etkinlikler değerlendirilmektedir.	2205	3.31	1.54
22. okul çalışanları, öğrencilerin karakter eğitimi ilgili düzenli olarak bilgi vermektedir.	2206	3.20	1.65

Tablo 3.10 incelendiğinde *paydaşların katılımı ve değerlendirme* boyutunda, öğrencilerin en olumlu görüş belirttikleri madde, *M18- okul müdürü ve diğer yöneticiler öğrencilerin karakter eğitiminde aktif rol almaktadırlar olmuştur. M20- karakter eğitimi ile ilgili kararlar alınırken okul çalışanları, veliler ve öğrencilerin de fikirleri alınmaktadır* maddesinde ise, öğrenciler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Tablo 3.11

Öğrencilerin Dört Boyuta Verdikleri Puanlara İlişkin Değerler

BOYUTLAR	n	\bar{x}	SS
1. Planlama ve Uygulama	2171	3.75	1.00
2. Etkileşim	2153	3.33	1.13
3. Psikososyal Ortam	2143	3.86	.94
4. Paydaşların katılımı ve Değerlendirme	2164	3.29	1.17

Tablo 3.11 incelendiğinde öğrencilerin en olumlu görüş belirttikleri boyut, *Psikososyal Ortam* olmuştur. *Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme* boyutunda ise öğrenciler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

3.3 İlköğretimde Karakter Eğitimine İlişkin Veli Görüşleri

İlköğretimde karakter eğitimi konusu ile ilgili velilere uygulanan ölçeğin üç temel boyutu (planlama ve uygulama, psikososyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme) bulunmaktadır. Bu başlık altında her boyutla ilgili olan maddelerin ortalama ve standart sapma puanları verilmiş ve her bir boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma puanları verilerek tablolardaki bulgular ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 3.12

Planlama ve Uygulama Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Veli Görüşleri

MADDELER	n	\bar{x}	SS
1. okul çalışanları, öğrencilere hangi ahlaki değerlerin kazandırılması gerektiği konusunda aynı fikirdedir.	1713	3.79	1.29
2. öğrencilerin davranışlarına bakılarak gerektiğinde temel ahlaki değerler geliştirilmektedir.	1722	3.80	1.25
3. öğrencilerin temel ahlaki değerlere neden sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir.	1715	3.98	1.17
4. öğrencilerin temel ahlaki değerleri davranışa nasıl dönüştürüleceği ifade edilmiştir.	1709	3.82	1.23
5. bazı davranışların neden iyi bazılarının neden kötü olduğu konusunda öğrencilerin bilinçlenmeleri sağlanmaktadır.	1718	3.98	1.22
6. çalışanlar, öğrencilerin güvenlik, ait olma ve bağımsızlık ihtiyaçlarını karşılamak için güçlü bir çaba harcamaktadırlar.	1718	3.65	1.38
7. öğrencilerin temel değerleri alışkanlık haline getirebilmeleri için uygulama yapmalarına imkân verilmektedir.	1718	3.57	1.35

Tablo 3.12 incelendiğinde *planlama ve uygulama* boyutunda, velilerin en olumlu görüş belirttikleri madde, *M3- öğrencilerin temel ahlaki değerlere neden sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir ve M5- bazı davranışların neden iyi bazılarının neden kötü olduğu konusunda öğrencilerin bilinçlenmeleri sağlanmaktadır* olmuştur. *M7- öğrencilerin temel değerleri alışkanlık haline getirebilmeleri için uygulama yapmalarına imkân verilmektedir* maddesinde ise, veliler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Tablo 3.13

Psikososyal Ortam Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Veli Görüşleri

MADDELER	n	\bar{x}	SS
8. öğrenciler arasındaki şiddete ve çatışmalara gerekli ve yeterli müdahaleler yapılmaktadır.	1719	3.66	1.45
9. öğrencilerin kötü davranışlarını (küfür etme, alay etme, vb.) engelleyecek önlemler alınmaktadır.	1717	3.40	1.54
10. öğretmenler, öğrencilerin farklılıklara (kültürel, ekonomik vb.) karşı anlayışlı olmalarını sağlamaktadır.	1717	3.84	1.30
11. okul çalışanları birbirlerine karşı hoşgörülü ve saygılıdır.	1704	4.12	1.18
12. öğrenciler kendilerinden beklenen nezaket, sorumluluk, başkalarına yardım gibi ahlaki davranışları göstermektedir.	1713	3.67	1.28
13. öğretmenler, öğrenciler arasında sportmenliği, nezaketi, merhameti ve sorumluluğu desteklemektedir.	1718	4.03	1.17
14. öğretmenler; kültür, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik farklılıklara bakmaksızın bütün öğrencilere değer vermektedir.	1714	4.15	1.21
15. öğretmenler, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini etkileyen merak, gerçeği arama, eleştirel düşünme gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır.	1716	3.84	1.22
16. öğretmenler, öğrencilerin işlerini iyi yapmalarını sağlayacak sabır, titizlik, öz disiplin ve sorgulayıcılık gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır.	1724	3.91	1.23
17. öğretmenler, öğrencilerin birlikte çalışmalarına yardım edecek dürüstlük, sorumluluk, beraber çalışma gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır.	1718	4.01	1.18
18. çalışanlar, öğrencilerden beledikleri davranışları kendileri de sergileyerek öğrencilere örnek olmaktadır.	1709	3.72	1.32

Tablo 3.13 incelendiğinde *psikososyal ortam* boyutunda, velilerin en olumlu tutum belirttikleri madde, *M14- öğretmenler; kültür, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik farklılıklara bakmaksızın bütün öğrencilere değer vermektedir* olmuştur. Yüksek düzeyde olumlu görüş sergilenen diğer maddeler ise, *M11- okul çalışanları birbirlerine karşı hoşgörülü ve saygılıdır* ve *M17- öğretmenler, öğrencilerin **birlikte çalışmalarına yardım edecek** dürüstlük, sorumluluk, beraber çalışma gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır* olmuştur. *M9- öğrencilerin kötü davranışlarını (küfür*

etme, alay etme, vb.) engelleyecek önlemler alınmaktadır maddesinde ise, veliler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Tablo 3.14
Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Veli Görüşleri

MADDELER	n	\bar{x}	SS
19. çalışanlar, öğrenciler ve velilerden oluşan lider bir grup bütün okulu karakter eğitimi konusunda teşvik etmektedir.	1700	3.37	1.50
20. karakter eğitimi ile ilgili kararlar alınırken okul çalışanları, veliler ve öğrencilerin de fikirleri alınmaktadır.	1715	3.27	1.56
21. ailelerin karakter eğitimi çalışmalarına katılmaları sağlanmaktadır.	1710	3.19	1.63
22. okul yöneticileri öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmaktadır.	1719	3.43	1.56
23. öğretmenler öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmaktadır.	1710	3.55	1.52
24. öğrencilerin karakter geliştirmek amacıyla yaptığı etkinlikler değerlendirilmektedir.	1718	3.50	1.44
25. okul çalışanları, öğrencilerin karakter eğitimi ilgili düzenli olarak bilgi vermektedir.	1716	3.34	1.58

Tablo 3.14 incelendiğinde *paydaşların katılımı ve değerlendirme* boyutunda, velilerin en olumlu görüş belirttikleri madde, *M23- öğretmenler öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmaktadır* olmuştur. *M21- ailelerin karakter eğitimi çalışmalarına katılmaları sağlanmaktadır* maddesinde ise, veliler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Tablo 3.15

Velilerin Üç Boyuta Verdikleri Puanlara İlişkin Değerler

BOYUTLAR	n	\bar{x}	SS
1. Planlama ve Uygulama	1668	3.81	.95
2. Psikososyal Ortam	1633	3.86	.92
3. Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme	1648	3.38	1.26

Tablo 3.15 incelendiğinde velilerin en olumlu görüş belirttikleri boyut, *Psikososyal Ortam* olmuştur. *Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme* boyutunda ise veliler daha olumsuz görüşe sahiptirler.

3.4 İlköğretimde Karakter Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Demografik Özelliklere Bağlı Olarak Farklılaşma Durumu

Bu başlık altında ilköğretimde karakter eğitimi konusu ile ilgili öğretmen görüşlerinin demografik özelliklere bağlı farklılaşma durumu ele alınmıştır. Beş boyuta ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, branş, kıdem, mezuniyet durumu ve okulun bulunduğu yere göre analiz edilmiş ve bulgular tablolaştırılarak gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 3.16

Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sıra toplamı	U	p
Kadın	331	288.45	95477.50		
Erkek	207	239.20	49513.50	27985.50	.000
Toplam	538				

Tablo 3.16'da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney U- Testi sonucunda, grupların

aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U=27985.50$; $p<.05$).

Tablo 3.17

Öğretmenlerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sıra toplamı	U	p
Kadın	336	283.91	95392.50		
Erkek	209	255.47	53392.50	31447.50	.040
Toplam	545				

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *etkileşim* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney U- Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U=31447.50$; $p<.05$).

Tablo 3.18

Öğretmenlerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sıra toplamı	U	p
Kadın	338	293.76	99290.50		
Erkek	211	244.95	51684.50	29318.50	.000
Toplam	549				

Tablo 3.18’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin

cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla geręekleřtirilen non-parametrik Mann Whitney U- Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U=29318.50; p<.05$).

Tablo 3.19

Öğretmenlerin Paydaşların Katılımı Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sıra toplamı	U	p
Kadın	331	271.13	89745.00	34049.00	.831
Erkek	208	268.20	55785.00		
Toplam	539				

Tablo 3.19’da görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *paydaşların katılımı* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla geręekleřtirilen non-parametrik Mann Whitney U- Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=34049.00; p>.05$).

Tablo 3.20

Öğretmenlerin Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sıra toplamı	U	p
Kadın	331	268.85	88990.00	34044.00	.622
Erkek	211	275.65	58163.00		
Toplam	542				

Tablo 3.20’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney U- Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=34044.00$; $p>.05$).

Tablo 3.21

Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Branş	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	Sınıf öğretmeni	248	279.02				
2	Türkçe	40	250.25				
3	Matematik	32	296.92				
4	Fen bilgisi	25	252.54				
5	Sosyal bilgiler	33	249.23	8	15.67	.047	1-7, 1-8,
6	İngilizce	50	254.54				2-8, 3-7,
7	Din kültürü	17	190.21				3-8, 6-8,
8	Rehberlik	9	136.28				7-9, 8-9
9	Diğer	81	283.28				
	Toplam	535					

Tablo 3.21’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların

aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=15.67; p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda sınıf öğretmeni-din kültürü, sınıf öğretmeni-rehberlik, Türkçe- rehberlik, matematik-din kültürü, matematik-rehberlik, İngilizce-rehberlik, din kültürü-diğer ve rehberlik-diğer gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.22

Öğretmenlerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Branş	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	Sınıf öğretmeni	250	279.22				
2	Türkçe	39	253.83				
3	Matematik	33	290.11				
4	Fen bilgisi	25	260.24				
5	Sosyal bilgiler	33	249.23	8	12.80	.119	
6	İngilizce	50	256.46				
7	Din kültürü	18	211.53				
8	Rehberlik	10	155.05				
9	Diğer	83	294.23				
	Toplam	541					

Tablo 3.22’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde

karakter eğitiminin *etkileşim* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin branşı

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=12.80$; $p>.05$).

Tablo 3.23

Öğretmenlerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Branş	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	Sınıf öğretmeni	255	282.25				
2	Türkçe	40	255.04				
3	Matematik	33	304.20				
4	Fen bilgisi	24	261.00				
5	Sosyal bilgiler	32	225.06	8	14.22	.076	
6	İngilizce	51	253.62				
7	Din kültürü	18	230.50				
8	Rehberlik	9	161.50				
9	Diğer	83	296.02				
	Toplam	545					

Tablo 3.23’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=14.22$; $p>.05$).

Tablo 3.24

Öğretmenlerin Paydaşların Katılımı Boyutuna Verdikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Branş	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	Sınıf öğretmeni	250	283.46				
2	Türkçe	38	209.36				
3	Matematik	31	297.40				
4	Fen bilgisi	25	259.02				
5	Sosyal bilgiler	31	230.19	8	15.91	.044	1-2, 1-8, 2-3, 2-9, 3-8
6	İngilizce	51	257.05				
7	Din kültürü	17	226.91				
8	Rehberlik	10	184.10				
9	Diğer	82	279.52				
	Toplam	535					

Tablo 3.24’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *paydaşların katılımı* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=15.91$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda sınıf öğretmeni-Türkçe, sınıf öğretmeni-rehberlik, Türkçe-matematik, Türkçe-diğer ve matematik-rehberlik gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.25

Öğretmenlerin Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Branş	n	\bar{X} Sıra.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	Sınıf öğretmeni	247	292.65				
2	Türkçe	37	210.82				
3	Matematik	33	280.97				
4	Fen bilgisi	24	219.15				1-2, 1-4,
5	Sosyal bilgiler	33	228.02	8	23.76	.003	1-5, 1-6,
6	İngilizce	52	241.68				1-7, 1-8,
7	Din kültürü	18	212.42				2-9, 7-9,
8	Rehberlik	10	192.75				8-9
9	Diğer	83	289.07				
	Toplam	537					

Tablo 3.25’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=23.76$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda sınıf öğretmeni-Türkçe, sınıf öğretmeni-fen bilgisi, sınıf öğretmeni-sosyal bilgiler, sınıf öğretmeni-İngilizce, sınıf öğretmeni-din kültürü, sınıf öğretmeni-rehberlik, Türkçe-diğer, din kültürü-diğer ve rehberlik-diğer gruplarının ortalaması arasındaki fark

istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.26

Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Kıdem	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-5	83	269.51				
2	6-10	106	277.06				
3	11-15	124	268.71				
4	16-20	71	264.95	5	9.28	.098	
5	21-25	63	221.09				
6	26-43	70	230.09				
	Toplam	517					

Tablo 3.26’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=9.28; p > .05$).

Tablo 3.27

Öğretmenlerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Kıdem	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-5	83	259.60				
2	6-10	105	261.50				
3	11-15	125	279.82				
4	16-20	71	270.91	5	5.75	.332	
5	21-25	65	226.87				
6	26-43	73	253.98				
	Toplam	522					

Tablo 3.27’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *etkileşim* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5.75$; $p>.05$).

Tablo 3.28

Öğretmenlerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Kıdem	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-5	83	273.02				
2	6-10	108	266.76				
3	11-15	124	274.56				
4	16-20	73	280.64	5	7.46	.189	
5	21-25	65	222.33				
6	26-43	73	248.58				
	Toplam	526					

Tablo 3.28’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=7.46$; $p>.05$).

Tablo 3.29

Öğretmenlerin Paydaşların Katılımı Boyutuna Verdikleri Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Kıdem	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-5	80	255.83				
2	6-10	107	259.38				
3	11-15	120	264.25				
4	16-20	72	267.76	5	.99	.963	
5	21-25	65	250.15				
6	26-43	72	248.86				
	Toplam	516					

Tablo 3.29’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *paydaşların katılımı* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=.99$; $p>.05$).

Tablo 3.30

Öğretmenlerin Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Kıdem	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-5	81	229.64				
2	6-10	108	260.95				
3	11-15	122	271.41				
4	16-20	72	275.94	5	5.11	.403	
5	21-25	63	250.86				
6	26-43	72	261.85				
	Toplam	518					

Tablo 3.30'da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5.11$; $p>.05$).

Tablo 3.31

Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Mezuniyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	Ön lisans	63	244.53				
2	Lisans	437	275.09	2	2.26	.322	
3	Lisansüstü	40	261.29				
	Toplam	540					

Tablo 3.31’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama boyutuna* verdikleri puanlarının bireylerin mezuniyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=2.26; p>.05$).

Tablo 3.32

Öğretmenlerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Mezuniyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	Ön lisans	63	270.73				
2	Lisans	443	273.47	2	.06	.973	
3	Lisansüstü	40	278.21				
	Toplam	546					

Tablo 3.32’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *etkileşim* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin mezuniyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=.06; p>.05$).

Tablo 3. 33

Öğretmenlerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Mezuniyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	Ön lisans	63	252.90				
2	Lisans	446	279.80	2	2.20	.333	
3	Lisansüstü	40	256.26				
	Toplam	549					

Tablo 3.33’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam boyutuna* verdikleri puanlarının bireylerin mezuniyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=2.20$; $p>.05$).

Tablo 3.34

Öğretmenlerin Paydaşların Katılımı Boyutuna Verdikleri Puanların Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Mezuniyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	Ön lisans	63	269.06				
2	Lisans	436	270.74	2	.09	.959	
3	Lisansüstü	40	263.38				
	Toplam	539					

Tablo 3.34’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *paydaşların katılımı* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin mezuniyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların

aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

$$(X^2=.09; p>.05).$$

Tablo 3.35

Öğretmenlerin Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Mezuniyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	Ön lisans	62	286.83				
2	Lisans	439	268.38	2	.79	.674	
3	Lisansüstü	40	275.21				
	Toplam	541					

Tablo 3.35’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin mezuniyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

$$(X^2=.79; p>.05).$$

Tablo 3.36

Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okulun bulunduğu yer	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	SEDYM	240	254.19				
2	SEDDM	215	292.18				
3	İlçe	37	269.14	3	10.95	.012	1-2, 1-4
4	Köy	61	318.02				
	Toplam	553					

Tablo 3.36’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama* boyutuna verdikleri puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=10.95$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda SEDYM-SEDDM ve SEDYM-köy gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.37

Öğretmenlerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okulun bulunduğu yer	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	SEDYM	247	266.72				
2	SEDDM	215	296.03				
3	İlçe	37	254.16	3	5.44	.142	
4	Köy	61	297.56				
	Toplam	560					

Tablo 3.37’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *etkileşim* boyutuna verdikleri puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5.44$; $p>.05$).

Tablo 3.38

Öğretmenlerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okulun bulunduğu yer	n	\bar{X} Sıra	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	SEDYM	247	266.32				
2	SEDDM	218	295.60				
3	İlçe	37	258.07	3	6.63	.085	
4	Köy	61	311.39				
	Toplam	563					

Tablo 3.38’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam* boyutuna verdikleri puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=6.63$; $p>.05$).

Tablo 3.39

Öğretmenlerin Paydaşların Katılımı Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okulun bulunduğu yer	n	\bar{X} Sıra	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	SEDYM	246	263.85				
2	SEDDM	209	290.03				
3	İlçe	37	240.74	3	7.17	.067	
4	Köy	61	307.36				
	Toplam	553					

Tablo 3.39’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *paydaşların katılımı* boyutuna verdikleri puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=7.17$; $p>.05$).

Tablo 3.40

Öğretmenlerin Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okulun bulunduğu yer	n	\bar{X} Sıra	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	SEDYM	241	271.28				
2	SEDDM	216	288.93				
3	İlçe	37	228.57	3	5.71	.127	
4	Köy	61	295.85				
	Toplam	555					

Tablo 3.40’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5.71$; $p>.05$).

3.5 İlköğretimde Karakter Eğitimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Demografik Özelliklere Bağlı Olarak Farklılaşma Durumu

Bu başlık altında ilköğretimde karakter eğitimi konusu ile ilgili öğrenci görüşlerinin demografik özelliklere bağlı farklılaşma durumu ele alınmıştır. Dört boyuta ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyet, kardeş sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yere göre analiz edilmiş ve bulgular tablolastırılarak gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 3.41

Öğrencilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sıra toplamı	U	p
Kadın	1152	1127.15	1298480.50		
Erkek	1015	1035.02	1050547.50	534927.50	.001
Toplam	2167				

Tablo 3.41’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney U- Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U=534927.50$; $p<.05$).

Tablo 3.42

Öğrencilerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sıra toplamı	U	p
Kadın	1143	1113.91	1273198.50	530455.50	.002
Erkek	1006	1030.79	1036976.50		
Toplam	2149				

Tablo 3.42’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretimde karakter eğitiminin *etkileşim* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney U- Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U=530455.50$; $p<.05$).

Tablo 3.43

Öğrencilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sıra toplamı	U	p
Kadın	1142	1153.37	1317148.00	474079.00	.000
Erkek	997	974.51	971582.00		
Toplam	2139				

Tablo 3.43’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney U- Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U=474079.00$; $p<.05$).

Tablo 3.44

Öğrencilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sıra toplamı	U	p
Kadın	1148	1106.83	1270642.50	550659.50	.036
Erkek	1012	1050.63	1063237.50		
Toplam	2160				

Tablo 3.44’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *paydaşların katılımı ve değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney U-

Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U=550659.50$; $p<.05$).

Tablo 3.45

Öğrencilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0	103	1008.92				
2	1	618	1069.04				
3	2	813	1067.32	4	1.37	.850	
4	3	379	1076.72				
5	4 ve üzeri	214	1040.82				
	Toplam	2127					

Tablo 3.45’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=1.37$; $p>.05$).

Tablo 3.46

Öğrencilerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0	101	1003.46				
2	1	614	1047.18				
3	2	807	1027.84	4	7.40	.116	
4	3	375	1100.07				
5	4 ve üzeri	212	1125.90				
	Toplam	2109					

Tablo 3.46’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *etkileşim* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=7.40$; $p>.05$).

Tablo 3.47

Öğrencilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0	102	963.91				
2	1	622	1066.86				
3	2	794	1040.74	4	3.10	.541	
4	3	370	1069.10				
5	4 ve üzeri	212	1048.26				
	Toplam	2100					

Tablo 3.47’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam boyutuna* verdikleri puanlarının bireylerin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=3.10; p>.05$).

Tablo 3.48

Öğrencilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0	102	868.61				
2	1	613	1034.27				
3	2	817	1076.48	4	14.79	.005	1-2, 1-3,
4	3	375	1114.49				1-4, 1-5,
5	4 ve üzeri	214	1076.45				2-4,
	Toplam	2121					

Tablo 3.48’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *paydaşların katılımı ve değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=14.79$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 1-2, 1-3, 1-4, 1-5 ve 2-4 gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.49

Öğrencilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ort. Aylık gelir	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-600	320	811.25				
2	601-1200	582	763.06				
3	1201-1800	332	804.61	4	4.82	.307	
4	1801-2400	142	805.87				
5	2401 ve üzeri	190	745.77				
	Toplam	1566					

Tablo 3.49’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama* boyutuna verdikleri puanlarının bireylerin ortalama aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=4.82$; $p>.05$).

Tablo 3.50

Öğrencilerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ort. Aylık gelir	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-600	317	826.68				
2	601-1200	573	753.77				
3	1201-1800	327	807.34	4	11.85	.019	1-2, 1-5, 3-5
4	1801-2400	142	754.64				
5	2401 ve üzeri	189	707.93				
	Toplam	1548					

Tablo 3.50’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *Etkileşim* boyutuna verdikleri puanlarının ortalama aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=11.85$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 1-2, 1-5 ve 3-5 gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.51

Öğrencilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ort. Aylık gelir	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-600	317	767.32				
2	601-1200	573	758.87				
3	1201-1800	323	829.69	4	10.06	.039	2-3, 3-5
4	1801-2400	143	793.05				
5	2401 ve üzeri	188	708.88				
	Toplam	1544					

Tablo 3.51’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam* boyutuna verdikleri puanlarının ortalama aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=10.06$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 2-3 ve 3-5 gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.52

Öğrencilerin Paydaşların Katımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ort. Aylık gelir	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-600	324	854.33				
2	601-1200	580	793.17				
3	1201-1800	329	787.54	4	26.57	.000	1-2, 1-4, 1-5, 2-5,
4	1801-2400	144	750.54				3-5, 4-5
5	2401 ve üzeri	188	645.63				
	Toplam	1565					

Tablo 3.52’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *paydaşların katılımı ve değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının ortalama aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=26.57; p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 1-2, 1-4, 1-5, 2-5, 3-5 ve 4-5 gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.53

Öğrencilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okulun bulunduğu yer	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	SEDYM	1115	1094.57				
2	SEDDM	724	1043.21				
3	İlçe	174	1098.49	3	7.91	.048	2-4
4	Köy	155	1189.24				
	Toplam	2168					

Tablo 3.53’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama* boyutuna verdikleri puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=7.91$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda SEDDM-köy gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.54

Öğrencilerin Etkileşim Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okulun bulunduğu yer	n	\bar{X} Sıra	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	SEDYM	1106	1071.74				
2	SEDDM	715	1053.49				
3	İlçe	174	1045.18	3	12.02	.007	1-4, 2-4, 3-4
4	Köy	155	1237.92				
	Toplam	2150					

Tablo 3.54’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *Etkileşim* boyutuna verdikleri puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=12.02$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda SEDYM-köy, SEDDM-köy ve ilçe-köy gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.55

Öğrencilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okulun bulunduğu yer	n	\bar{X} Sıra	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	SEDYM	1102	1076.25				
2	SEDDM	713	1034.33				
3	İlçe	170	1051.34	3	11.45	.010	1-4, 2-4, 3-4
4	Köy	155	1217.00				
	Toplam	2140					

Tablo 3.55’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam* boyutuna verdikleri puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=11.45$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda SEDYM-köy, SEDDM-köy ve ilçe-köy gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.56

Öğrencilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okulun bulunduğu yer	n	\bar{X} Sıra	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	SEDYM	1112	1048.29				
2	SEDDM	722	1082.96				
3	İlçe	172	1098.06	3	20.23	.000	1-4, 2-4, 3-4
4	Köy	155	1287.59				
	Toplam	2161					

Tablo 3.56’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *paydaşların katılımı ve değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=20.23; p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda SEDYM-köy, SEDDM-köy ve ilçe-köy gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

3.4 İlköğretimde Karakter Eğitimine İlişkin Veli Görüşlerinin Demografik Özelliklere Bağlı Olarak Farklılaşma Durumu

Bu başlık altında ilköğretimde karakter eğitimi konusu ile ilgili veli görüşlerinin demografik özelliklere bağlı farklılaşma durumu ele alınmıştır. Üç boyuta ilişkin öğretmen görüşleri yaş, eğitim düzeyi, çocuk sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yere göre analiz edilmiş ve bulgular tablollaştırılarak gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 3.57

Velilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-30	43	933.78				
2	31-35	275	851.75				
3	36-40	588	820.78				
4	41-45	442	814.98	5	10.00	.075	
5	46-50	212	770.27				
6	51-70	71	709.49				
	Toplam	1631					

Tablo 3.57’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama* boyutuna verdikleri puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik

ortalamları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=10.00$; $p>.05$).

Tablo 3.58

Velilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-30	40	877.51				
2	31-35	263	821.30				
3	36-40	577	807.89				
4	41-45	441	796.06	5	7.33	.197	
5	46-50	206	754.83				
6	51-70	66	694.11				
	Toplam	1593					

Tablo 3.58’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam* boyutuna verdikleri puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=7.33$; $p>.05$).

Tablo 3.59

Velilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}_{sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-30	44	880.24				
2	31-35	267	836.12				
3	36-40	575	818.80				
4	41-45	444	793.12	5	9.32	.097	
5	46-50	209	763.62				
6	51-70	67	684.95				
	Toplam	1606					

Tablo 3.59’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *paydaşların katılımı ve değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=9.32$; $p>.05$).

Tablo 3.60

Velilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	Okuryazar değil	33	787.27				
2	Okuryazar	56	818.88				
3	İlköğretim	662	855.95	4	10.33	.035	3-5
4	Ortaöğretim	574	818.78				
5	Yükseköğretim	315	752.90				
	Toplam	1640					

Tablo 3.60’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama* boyutuna verdikleri puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=10.33$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda ilköğretim-yükseköğretim gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.61

Velilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	Okuryazar değil	31	833.05				
2	Okuryazar	59	822.32				
3	İlköğretim	633	845.09	4	14.24	.007	3-4, 3-5
4	Ortaöğretim	567	789.59				
5	Yükseköğretim	312	727.63				
	Toplam	1602					

Tablo 3.61’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam* boyutuna verdikleri puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=14.24$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda ilköğretim-orta öğretim ve ilköğretim-yükseköğretim gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.62

Velilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	Okuryazar değil	33	832.88				
2	Okuryazar	60	897.12				
3	İlköğretim	644	871.35	4	38.52	.000	1-5, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5
4	Ortaöğretim	569	801.12				
5	Yükseköğretim	312	677.79				
	Toplam	1618					

Tablo 3.62’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde

karakter eğitiminin *paydaşların katılımı ve değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=38.52$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda okuryazar değil-yükseköğretim, okuryazar-yükseköğretim, ilköğretim-ortaöğretim, ilköğretim-yükseköğretim ve ortaöğretim-yükseköğretim gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.63

Velilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Çocuk sayısı	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	1	138	831.39				
2	2	950	830.59				
3	3	389	857.55	3	11.12	.011	1-4, 2-4, 3-4
4	4 ve üzeri	172	715.40				
	Toplam	1649					

Tablo 3.63’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama* boyutuna verdikleri puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=11.12; p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 1-4 üzeri, 2-4 ve üzeri ve 3-4 ve üzeri gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.64

Velilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Çocuk sayısı	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	1	139	804.87				
2	2	931	820.43				
3	3	376	810.79	3	5.94	.115	
4	4 ve üzeri	167	725.39				
	Toplam	1613					

Tablo 3.64’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam* boyutuna verdikleri puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5.94$; $p>.05$).

Tablo 3.65

Velilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Çocuk sayısı	n	$\bar{X}_{Sıra}$	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	1	141	817.34				
2	2	937	819.37				
3	3	382	816.30	3	1.24	.743	
4	4 ve üzeri	167	775.82				
	Toplam	1627					

Tablo 3.65’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *paydaşların katılımı ve değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=1.24$; $p>.05$).

Tablo 3.66

Velilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ort. aylık gelir	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-600	321	647.41				
2	601-1200	531	708.38				
3	1201-1800	266	656.66	4	11.36	.023	1-2, 2-5
4	1801-2400	124	643.15				
5	2401-13000	95	590.13				
	Toplam	1337					

Tablo 3.66’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama* boyutuna verdikleri puanlarının ortalama aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=11.36$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı

farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 1-2 ve 2-5 gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.67

Velilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ort. aylık gelir	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-600	303	660.84				
2	601-1200	522	687.00				
3	1201-1800	271	631.96	4	9.93	.042	2-4, 2-5
4	1801-2400	118	607.45				
5	2401-13000	95	585.31				
	Toplam	1309					

Tablo 3.67’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam* boyutuna verdikleri puanlarının ortalama aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=9.93$; $p < .05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili

karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 2-4 ve 2-5 gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.68

Velilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ort. aylık gelir	n	$\bar{X}_{Sıra}$	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	0-600	314	676.19				
2	601-1200	526	700.53				
3	1201-1800	264	635.90	4	17.88	.001	1-4, 1-5,
4	1801-2400	123	582.77				2-3, 2-4,
5	2401-13000	95	569.91				2-5
	Toplam	1322					

Tablo 3.68’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *paydaşların katılımı ve değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının ortalama aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=17.88$; $p < .05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U

uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 1-4, 1-5, 2-3,2-4 ve 2-5 gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.69

Velilerin Planlama ve Uygulama Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okulun bulunduğu yer	n	\bar{X} Sıra	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	SEDYM	773	844.63				
2	SEDDM	652	829.87				
3	İlçe	115	727.28	3	8.03	.045	1-3, 2-3, 3-4
4	Köy	128	893.27				
	Toplam	1668					

Tablo 3.69’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *planlama ve uygulama* boyutuna verdikleri puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=8.03$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda SEDYM-ilçe, SEDDM-ilçe ve ilçe-köy gruplarının ortalaması arasındaki fark

istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.70

Velilerin Psikososyal Ortam Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okulun bulunduğu yer	n	\bar{X} Sıra	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	SEDYM	763	817.84				
2	SEDDM	627	822.12				
3	İlçe	115	716.60	3	7.38	.061	
4	Köy	128	877.11				
	Toplam	1633					

Tablo 3.70’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *psikososyal ortam* boyutuna verdikleri puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=7.38$; $p > .05$).

Tablo 3.71

Velilerin Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okulun bulunduğu yer	n	\bar{X} Sıra	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1	SEDYM	773	806.85				
2	SEDDM	633	843.44				
3	İlçe	114	742.01	3	9.73	.021	1-4, 2-3, 3-4
4	Köy	128	910.87				
	Toplam	1648					

Tablo 3.71’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ilköğretimde karakter eğitiminin *paydaşların katılımı ve değerlendirme* boyutuna verdikleri puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=9.73$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda SEDYM-köy, SEDDM-ilçe ve ilçe-köy gruplarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

3.5 İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Bu başlık altında öğrencilere kazandırılması gereken değerler ele alınmıştır. İlk olarak öğretmen ve velilerin değerleri tercih etme sırasını gösteren frekans ve yüzde tabloları sunulmuştur. Daha sonra öğretmen ve velilerin değerlere verdikleri puanların ağırlıklı ortalamasını gösteren tablolar yer almaktadır. Gerekli açıklamalar tabloların alt kısmında verilmiştir.

Tablo 3.72 Öğretmenlerin Değerleri Tercih Etme Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

DEĞERLER	1	2	3	4	5	6	DEĞERLER	1	2	3	4	5	6	Toplam
Sorumlu	<i>f</i> 376	67	23	10	4	24	Ağırbaşlı	<i>f</i> 7	49	73	105	143	127	504
	% 74.6	13.3	4.6	2.0	.8	4.8		% 1.4	9.7	14.5	20.8	28.4	25.2	100
Dürüst	<i>f</i> 417	66	13	4	1	2	Eleştiriye açık	<i>f</i> 65	126	125	108	60	20	504
	% 82.7	13.1	2.8	.8	.2	.4		% 12.9	25.0	24.8	21.4	11.9	4.0	100
Vatansever	<i>f</i> 288	86	68	33	16	13	Akılcı	<i>f</i> 107	141	95	81	61	19	504
	% 57.1	17.1	13.5	6.5	3.2	2.6		% 21.2	28.0	18.8	16.1	12.1	3.8	100
Farklı olabilme	<i>f</i> 19	76	109	101	121	78	Duygusal	<i>f</i> 4	10	36	63	158	233	504
	% 3.8	15.1	21.6	20.0	24.0	15.5		% .8	2.0	7.1	12.5	31.3	46.2	100
Anlayışlı	<i>f</i> 133	156	104	71	26	14	Disiplinli	<i>f</i> 115	135	98	82	54	20	504
	% 26.4	31.0	20.6	14.1	5.2	2.8		% 22.8	26.8	19.4	16.3	10.7	4.0	100
Allah'a inanma	<i>f</i> 176	57	44	30	71	126	Merhametli	<i>f</i> 51	93	102	105	104	49	504
	% 34.9	11.3	8.7	6.0	14.1	25.0		% 10.1	18.5	20.2	20.8	20.6	9.7	100
Özsaygı	<i>f</i> 146	151	110	56	30	11	Cömert	<i>f</i> 6	43	56	120	166	113	504
	% 29.0	30.0	21.8	11.1	6.0	2.2		% 1.2	8.5	11.1	23.8	32.9	22.4	100
Öz kontrol	<i>f</i> 82	129	125	85	58	25	Aileye bağlı	<i>f</i> 80	102	98	93	78	53	504
	% 16.3	25.6	24.8	16.9	11.5	5.0		% 15.9	20.2	19.4	18.5	15.5	10.5	100
Tefekkür etme	<i>f</i> 47	83	103	99	98	74	Kararlı	<i>f</i> 58	136	124	101	65	20	504
	% 9.3	16.5	20.4	19.6	19.4	14.7		% 11.5	27.0	24.6	20.0	12.9	4.0	100
Titiz	<i>f</i> 18	50	83	113	149	91	Sabırlı	<i>f</i> 63	125	133	98	61	24	504
	% 3.6	9.9	16.5	22.4	29.6	18.1		% 12.5	24.8	26.4	19.4	12.1	4.8	100
Misafirperver	<i>f</i> 8	35	62	120	165	114	İtaatkâr	<i>f</i> 8	13	38	51	93	301	504
	% 1.6	6.9	12.3	23.8	32.7	22.6		% 1.6	2.6	7.5	10.1	18.5	59.7	100
Bağımsız	<i>f</i> 65	89	111	95	88	56	Vicdanlı	<i>f</i> 76	89	108	123	82	26	504
	% 12.9	17.7	22.0	18.8	17.5	11.1		% 15.1	17.7	21.4	24.4	16.3	5.2	100

Tablo 3.72’de değerlerin kaçıncı sırada seçildiğine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilere öncelikle kazandırılması gereken değerler içerisinde birinci sırada en çok tercih ettiği on değer, *drist olma, sorumluluk, vatansever olma, güvenilir olma, Allah’a inanma, alışkan olma, laiklik, büyüklere saygılı olma, Türk kültürüne sahip çıkma ve adaletli olma* olmuştur. Öğretmenlere göre öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin tercih edilme sırasını gösteren frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında birinci sırada en az tercih edilen on değer, *mükemmeliyetçi olma, minnettarlık, duygusal olma, cömert olma, hırslı olma, misafirperver olma, itaatkâr olma, kuralcı olma, geleneklere bağlı olma ve ağırbaşlı olma* olmuştur.

Tablo 3.73 Velilerin Değerlerin Tercih Etme Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

DEĞERLER	DEĞERLER						DEĞERLER	DEĞERLER						Toplam		
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6			
Sorumlu	f	855	208	71	32	48	43	Ağırbaşlı	f	92	176	225	273	274	217	1257
	%	68.0	16.5	5.6	2.5	3.8	3.4		%	7.3	14.0	17.9	21.7	21.8	17.3	100
Dürüst	f	949	201	50	23	28	6	Eleştiriye açık	f	106	205	234	340	248	124	1257
	%	75.5	16.0	4.0	1.8	2.2	.5		%	8.4	16.3	18.6	27.0	19.7	9.9	100
Vatansever	f	604	325	156	105	44	23	Akılcı	f	137	252	274	263	231	100	1257
	%	48.1	25.9	12.4	8.4	3.5	1.8		%	10.9	20.0	21.8	20.9	18.4	8.0	100
Farklı olabilme	f	45	138	230	253	292	299	Duygusal	f	25	65	110	200	338	519	1257
	%	3.6	11.0	18.3	20.1	23.2	23.8		%	2.0	5.2	8.8	15.9	26.9	41.3	100
Anlayışlı	f	232	368	287	213	116	41	Disiplinli	f	306	308	279	184	122	58	1257
	%	18.5	29.3	22.8	16.9	9.2	3.3		%	24.3	24.5	22.2	14.6	9.7	4.6	100
Allah'a inanma	f	921	99	62	54	74	47	Merhametli	f	150	231	282	260	216	118	1257
	%	73.3	7.9	4.9	4.3	5.9	3.7		%	11.9	18.4	22.4	20.7	17.2	9.4	100
Özsaygı	f	272	437	258	165	91	34	Cömert	f	66	174	269	317	252	179	1257
	%	21.6	34.8	20.5	13.1	7.2	2.7		%	5.3	13.8	21.4	25.2	20.0	14.2	100
Öz kontrol	f	106	212	252	259	237	191	Aileye bağlı	f	538	292	160	129	97	41	1257
	%	8.4	16.9	20.0	20.6	18.9	15.2		%	42.8	23.2	12.7	10.3	7.7	3.3	100
Tefekkür etme	f	134	206	242	259	222	194	Kararlı	f	193	340	339	233	108	44	1257
	%	10.7	16.4	19.3	20.6	17.7	15.4		%	15.4	27.0	27.0	18.5	8.6	3.5	100
Titiz	f	87	248	284	235	238	165	Sabırlı	f	211	322	283	227	160	54	1257
	%	6.9	19.7	22.6	18.7	18.9	13.1		%	16.8	25.6	22.5	18.1	12.7	4.3	100
Misafirperver	f	67	175	226	313	281	195	İtaatkâr	f	42	87	155	178	258	537	1257
	%	5.3	13.9	18.0	24.9	22.4	15.5		%	3.3	6.9	12.3	14.2	20.5	42.7	100
Bağımsız	f	126	195	216	222	248	250	Vicdanlı	f	130	233	271	291	218	114	1257
	%	10.0	15.5	17.2	17.7	19.7	19.9		%	10.3	18.5	21.6	23.2	17.3	9.1	100
Açık fikirli	f	173	309	291	250	158	76	Çalışkan	f	524	303	211	112	79	28	1257
	%	13.8	24.6	23.2	19.9	12.6	6.0		%	41.7	24.1	16.8	8.9	6.3	2.2	100
Samimi	f	104	293	320	268	185	87	Yaratıcı	f	142	183	241	283	258	150	1257
	%	8.3	23.3	25.5	21.3	14.7	6.9		%	11.3	14.6	19.2	22.5	20.5	11.9	100
Laiklik	f	251	192	182	178	228	226	Yenilikçi	f	84	139	253	311	309	161	1257
	%	20.0	15.3	14.5	14.2	18.1	18.0		%	6.7	11.1	20.1	24.7	24.6	12.8	100
Milliyetçi	f	239	222	188	184	206	218	İnsanları/doğayı sevmek	f	164	195	243	262	277	116	1257
	%	19.0	17.7	15.0	14.6	16.4	17.3		%	13.0	15.5	19.3	20.8	22.0	9.2	100
Büyüklere saygılı	f	516	319	191	134	74	23	Cesur	f	128	240	277	283	253	76	1257
	%	41.1	25.4	15.2	10.7	5.9	1.8		%	10.2	19.1	22.0	22.5	20.1	6.0	100

Tablo 3.73’de değerlerin kaçıncı sırada seçildiğine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, velilerin öğrencilere öncelikle kazandırılması gereken değerler içerisinde birinci sırada en çok tercih ettiği on değer, *dürüst olma, Allah’a inanma, sorumluluk, vatansever olma, güvenilir olma, aileye bağlı olma, alışkan olma, iffetli/namuslu olma, büyüklere saygılı olma ve adaletli olma* olmuştur. Velilere göre öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin tercih edilme sırasını gösteren frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında birinci sırada en az tercih edilen on değer, *esnek olma, duygusal olma, mükemmeliyetçi olma, minnettarlık, itaatkâr olma, farklı olabilme, kuralcı olma, geleneklere bağlı olma, işbirliğine açık olma ve cömert olma* olmuştur.

Tablo 3.74

Öğretmenlere Göre Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

NO	DEĞERLER	n	\bar{x}	SS	NO	DEĞERLER	n	\bar{x}	SS
1	Dürüst	504	5.76	.62	31	İşbirliğine açık	504	3.73	1.35
2	Sorumlu	504	5.45	1.23	32	Allah'a inanma	504	3.72	2.08
3	Güvenilir	504	5.21	1.02	33	Aileye bağlı	504	3.71	1.58
4	Vatansever	504	5.11	1.29	34	Milliyetçi	504	3.61	1.77
5	Çalışkan	504	4.62	1.33	35	Ulusal simgelere duyarlı	504	3.60	1.66
6	Adaletli	504	4.61	1.40	36	Bağımsız	504	3.56	1.55
7	Öz saygı	504	4.58	1.29	37	Merhametli	504	3.47	1.49
8	Anlayışlı	504	4.51	1.31	38	İffetli/namuslu	504	3.44	1.80
9	Büyüklerle saygılı	504	4.37	1.44	39	Bağışlayıcı	504	3.33	1.33
10	Azimli	504	4.26	1.28	40	Tefekkür etme	504	3.33	1.54
11	Disiplinli	504	4.23	1.44	41	Kibar	504	3.20	1.37
12	Akılcı	504	4.19	1.44	42	Farklı olabilme	504	3.08	1.42
13	Araştırmacı	504	4.16	1.41	43	İnkılapçılık/devrimcilik	504	3.08	1.78
14	Açık fikirli	504	4.13	1.40	44	Cesur	504	3.02	1.31
15	Türk kültürüne sahip çıkma	504	4.12	1.69	45	Lider	504	2.98	1.51
16	İnsanları ve doğayı sevmeye	504	4.08	1.50	46	Tutumlu	504	2.92	1.28
17	Öz kontrol	504	4.03	1.41	47	Esnek	504	2.82	1.39
18	Yaratıcı	504	3.96	1.50	48	Titiz	504	2.81	1.37
19	Kurallara ve düzene saygı	504	3.94	1.77	49	Ağırbaşlı	504	2.59	1.34
20	Eleştiriye açık	504	3.94	1.35	50	Cömert	504	2.54	1.26
21	Bakımlı/temiz	504	3.93	1.58	51	Misafirperver	504	2.53	1.25
22	Kararlı	504	3.92	1.34	52	Geleneklere bağlı	504	2.40	1.39
23	Sabırlı	504	3.92	1.36	53	Hırslı	504	2.23	1.32
24	Alçak gönüllü	504	3.90	1.31	54	Dindar	504	2.08	1.51
25	Yardımsaver	504	3.90	1.30	55	Minnettarlık	504	2.04	1.14
26	Empati kurma	504	3.87	1.60	56	Kuralcı	504	2.02	1.26
27	Laiklik	504	3.86	1.81	57	Duygusal	504	1.90	1.08
28	Yenilikçi	504	3.85	1.45	58	Mükemmeliyetçi	504	1.84	1.06
29	Vicdanlı	504	3.75	1.44	59	İtaatkâr	504	1.80	1.20
30	Samimi	504	3.75	1.38					

Tablo 3.74’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ait ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir. Bu işlem yapılırken birinci sırada tercih edilen değerlere 6, ikinci sırada tercih edilen değerlere 5, üçüncü sırada tercih edilen değerlere 4, dördüncü sırada tercih edilen değerlere 3, beşinci sırada tercih edilen değerlere 2 ve altıncı sırada tercih edilen değerlere 1 puan verilmiştir. Tabloda en çok tercih edilen değerler yeşil renkli, en az tercih edilen değerler ise kırmızı renkli verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi en yüksek ortalamaya sahip değerler sırasıyla; *dürüst olma, sorumluluk, güvenilir olma, vatansever olma, çalışkan olma, adaletli olma, öz saygı, anlayışlı olma, büyüklere saygılı olma ve azimli olma* şeklindedir. En düşük ortalamaya sahip değerler ise sırasıyla; *itaatkâr olma, mükemmeliyetçi olma, duygusal olma, kuralcı olma, minnettarlık, dindar olma, hırslı olma, geleneklere bağlı olma, misafirperver olma ve cömert olma* şeklindedir. Burada ahlaki değerlerin ve öze dönük değerlerin daha çok tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 3.75

Velilere Göre Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

NO	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	NO	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
1	Dürüst	1257	5.59	.89	31	İnsanları ve doğayı sevme	1257	3.49	1.53
2	Sorumlu	1257	5.32	1.28	32	Kibar	1257	3.43	1.39
3	Allah'a inanma	1257	5.27	1.42	33	Araştırmacı	1257	3.40	1.46
4	Güvenilir	1257	5.02	1.18	34	Yaratıcı	1257	3.38	1.53
5	Vatansever	1257	5.01	1.24	35	Titiz	1257	3.38	1.49
6	Büyüklere saygı	1257	4.80	1.33	36	Eleştiriye açık	1257	3.37	1.43
7	Çalışkan	1257	4.79	1.35	37	Tefekkür etme	1257	3.36	1.57
8	Aileye bağlı	1257	4.73	1.45	38	Öz kontrol	1257	3.30	1.53
9	Öz saygı	1257	4.42	1.30	39	Dindar	1257	3.25	1.91
10	Azimli	1257	4.40	1.30	40	Bağışlayıcı	1257	3.25	1.39
11	İffetli/namussu	1257	4.38	1.72	41	Bağımsız	1257	3.19	1.63
12	Adaletli	1257	4.33	1.51	42	Cömert	1257	3.16	1.41
13	Disiplinli	1257	4.25	1.45	43	Yenilikçi	1257	3.12	1.41
14	Anlayışlı	1257	4.21	1.35	44	Ağırbaşlı	1257	3.12	1.52
15	Kararlı	1257	4.12	1.31	45	Misafirperver	1257	3.08	1.43
16	Türk kültürüne sahip çıkma	1257	4.09	1.58	46	Ulusal simgelere duyarlı	1257	2.98	1.64
17	Sabırlı	1257	4.03	1.42	47	Hırslı	1257	2.97	1.60
18	Bakımlı/temiz	1257	4.00	1.63	48	Lider	1257	2.94	1.60
19	Yardımsaver	1257	3.92	1.40	49	Empati kurma	1257	2.91	1.60
20	Açık fikirli	1257	3.89	1.43	50	Farklı olabilme	1257	2.80	1.45
21	Alçak gönüllü	1257	3.72	1.40	51	İşbirliğine açık	1257	2.74	1.38
22	Kurallara ve düzene saygı	1257	3.70	1.60	52	Geleneklere bağlı	1257	2.72	1.45
23	Samimi	1257	3.68	1.38	53	İnkılapçılık/devrimcilik	1257	2.54	1.62
24	Tutumlu	1257	3.61	1.39	54	İtaatkâr	1257	2.30	1.46
25	Akılcı	1257	3.60	1.46	55	Kuralcı	1257	2.29	1.40
26	Merhametli	1257	3.59	1.50	56	Minnettarlık	1257	2.24	1.34
27	Cesur	1257	3.59	1.42	57	Esnek	1257	2.21	1.31
28	Milliyetçi	1257	3.56	1.76	58	Duygusal	1257	2.16	1.30
29	Viedanlı	1257	3.54	1.46	59	Mükemmeliyetçi	1257	1.98	1.30
30	Laiklik	1257	3.51	1.79					

Tablo 3.75’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ait ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir. Bu işlem yapılırken birinci sırada tercih edilen değerlere 6, ikinci sırada tercih edilen değerlere 5, üçüncü sırada tercih edilen değerlere 4, dördüncü sırada tercih edilen değerlere 3, beşinci sırada tercih edilen değerlere 2 ve altıncı sırada tercih edilen değerlere 1 puan verilmiştir. Tabloda en çok tercih edilen değerler yeşil renkli, en az tercih edilen değerler ise kırmızı renkli verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi en yüksek ortalamaya sahip değerler sırasıyla; *dürüst olma, sorumluluk, Allah’a inanma, güvenilir olma, vatansever olma, büyüklere saygılı olma, çalışkan olma, aileye bağlı olma, öz saygı ve azimli olma* şeklindedir. En düşük ortalamaya sahip değerler ise sırasıyla; *mükemmeliyetçi olma, duygusal olma, esnek olma, kuralcı olma, minnettarlık, kuralcı olma, itaatkâr olma, inkılapçılık/devrimcilik, geleneklere bağlı olma, işbirliğine açık olma ve farklı olabilme* şeklindedir. Burada ahlaki değerlerin ve öze dönük değerlerin yanında aileye bağlı olma ve Allah’a inanma gibi değerlerin daha çok tercih edildiği görülmektedir.

3.6 Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Bağlı Olarak İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler

Bu başlık altında öğretmenlerin demografik özelliklerine bağlı olarak ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken değerler içerisinde en çok ve en az tercih edilen on değerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Tablolarda bütün gruplarda ortak olarak yer alan değerler aynı renkteki dolguyla verilmiştir. Öğrencilere kazandırılması gereken değerler öğretmenlerin cinsiyeti, branşı, kıdemi, mezuniyet durumu ve okulun bulunduğu yer değişkenlere bağlı olarak tablolaştırılmış ve gerekli açıklamalar tabloların altında verilmiştir.

Tablo 3.76

Öğretmenlerin Cinsiyetine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

KADIN				ERKEK			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	314	5.79	0.54	Dürüst	177	5.76	0.67
Sorumlu	314	5.55	1.12	Sorumlu	177	5.27	1.36
Güvenilir	314	5.24	0.97	Güvenilir	177	5.14	1.12
Vatansever	314	5.14	1.21	Vatansever	177	5.11	1.38
Özsaygı	314	4.77	1.22	Adaletli	177	4.62	1.45
Çalışkan	314	4.66	1.32	Çalışkan	177	4.53	1.35
Adaletli	314	4.64	1.35	Anlayışlı	177	4.53	1.35
Anlayışlı	314	4.52	1.28	Büyüklerle saygılı	177	4.31	1.49
Büyüklerle saygılı	314	4.40	1.40	Özsaygı	177	4.31	1.34
Disiplinli	314	4.35	1.40	Alçak gönüllü	177	4.17	1.34

Tablo 3.76’da ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken ilk on değer öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *dürüst olma*, *sorumluluk*, *güvenilir olma*, *vatansever olma*, *özsaygı*, *çalışkan olma*, *adaletli olma*, *anlayışlı olma* ve *büyüklerle saygılı olma* değerleri hem kadınlarda hem de erkeklerde ilk on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında *disiplinli olma* değeri kadınlarda, *alçak gönüllü olma* değeri erkeklerde ilk on değer içerisinde yer almıştır.

Tablo 3.77 Öğretmenlerin Cinsiyetine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

KADIN				ERKEK			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Duygusal	314	1.67	.91	Mükemmeliyetçi	177	1.85	1.08
İtaatkâr	314	1.71	1.13	İtaatkâr	177	1.98	1.34
Mükemmeliyetçi	314	1.82	1.04	Kuralcı	177	1.99	1.28
Dindar	314	1.83	1.27	Minnettar	177	2.24	1.21
Minnettar	314	1.93	1.09	Duygusal	177	2.24	1.22
Kuralcı	314	2.04	1.26	Hırslı	177	2.33	1.42
Hırslı	314	2.15	1.24	Dindar	177	2.51	1.77
Geleneklere bağlı	314	2.20	1.31	Geleneklere bağlı	177	2.71	1.46
Misafirperver	314	2.27	1.11	Cömert	177	2.76	1.44
Ağırbaşlı	314	2.35	1.22	İnkılapçı/devrimci	177	2.79	1.81

Tablo 3.77’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken son on değer öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *duygusal olma*, *itaatkâr olma*, *mükemmeliyetçi olma*, *dindar olma*, *minnettar olma*, *kuralcı olma*, *hırslı olma* ve *geleneklere bağlı olma* değerleri hem kadınlarda hem de erkeklerde son on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında *misafirperver olma* ve *ağırbaşlı olma* değerleri kadınlarda, *cömert olma* ve *inkılapçı/devrimci olma* değerleri erkeklerde en az tercih edilen on değer içerisinde yer almıştır.

Tablo 3.78

Öğretmenlerin Mezuniyetine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

ÖNLİSANS				LİSANS				LİSANSÜSTÜ			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	52	5.83	0.43	Dürüst	402	5.76	0.60	Dürüst	37	5.76	0.90
Güvenilir	52	5.44	0.83	Sorumlu	402	5.52	1.13	Güvenilir	37	5.46	1.02
Vatansever	52	5.39	0.99	Güvenilir	402	5.15	1.05	Sorumlu	37	4.95	1.51
Sorumlu	52	5.27	1.57	Vatansever	402	5.12	1.27	Adaletli	37	4.73	1.24
Özsaygı	52	4.81	1.17	Çalışkan	402	4.61	1.36	Vatansever	37	4.73	1.73
Çalışkan	52	4.65	1.33	Adaletli	402	4.61	1.40	Akılcı	37	4.65	1.34
Adaletli	52	4.60	1.50	Özsaygı	402	4.57	1.31	Özsaygı	37	4.62	1.23
Anlayışlı	52	4.54	1.35	Anlayışlı	402	4.51	1.32	Anlayışlı	37	4.57	1.21
Azimli	52	4.39	1.33	Büyüklere saygılı	402	4.38	1.44	Araştırmacı	37	4.54	1.17
Açık fikirli	52	4.39	1.22	Disiplinli	402	4.27	1.43	Disiplinli	37	4.49	1.39

Tablo 3.78’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken ilk on değer öğretmenlerin mezuniyetine

bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *dürüst olma*, *güvenilir olma*, *vatansever olma*, *sorumluluk*, *özsaygı*, *adaletli olma* ve *anlayışlı olma* değerleri ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlarda ilk on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında *çalışkan olma* değeri ön lisans ve lisans gruplarında, *disiplinli olma* değeri lisans ve lisansüstü gruplarında en çok tercih edilen on değer içerisinde yer almıştır. İlk on değer içerisinde yer alan diğer değerler *azimli olma*, *açık fikirli olma*, *büyüklere saygılı olma*, *akılcı olma* ve *araştırmacı olma* şeklindedir.

Tablo 3.79

Öğretmenlerin Mezuniyetine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

ÖNLİSANS				LİSANS				LİSANSÜSTÜ			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
İtaatkâr	52	1.77	1.08	Mükemmeliyetçi	402	1.82	1.05	İtaatkâr	37	1.60	1.07
Dindar	52	1.79	1.19	İtaatkâr	402	1.84	1.24	Duygusal	37	1.81	1.24
Mükemmeliyetçi	52	1.87	1.01	Duygusal	402	1.85	1.06	Geleneklere bağlı	37	2.05	1.37
Hırslı	52	2.04	1.28	Kuralcı	402	2.01	1.23	Mükemmeliyetçi	37	2.05	1.35
Minnettarlık	52	2.08	1.25	Minnettarlık	402	2.02	1.11	Dindar	37	2.08	1.60
Kuralcı	52	2.08	1.27	Dindar	402	2.14	1.54	Kuralcı	37	2.16	1.57
Duygusal	52	2.21	1.13	Hırslı	402	2.26	1.34	Hırslı	37	2.24	1.26
Cömert	52	2.40	1.24	Geleneklere bağlı	402	2.39	1.39	Ağırbaşlı	37	2.35	1.27
Geleneklere bağlı	52	2.50	1.31	Misafirperver	402	2.48	1.23	Minnettarlık	37	2.38	1.34
Ağırbaşlı	52	2.85	1.42	Cömert	402	2.52	1.25	Misafirperver	37	2.41	1.14

Tablo 3.79’da ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken son on değer öğretmenlerin mezuniyetine bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *itaatkâr olma*, *dindar olma*, *mükemmeliyetçi olma*, *hırslı olma*, *minnettarlık*, *kuralcı olma*, *duygusal olma* ve *geleneklere bağlı olma* değerleri ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlarda son on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında *cömert olma* değeri ön lisans ve lisans gruplarında, *ağırbaşlı olma* değeri ön lisans ve lisansüstü gruplarında, *misafirperver olma* değeri lisans ve lisansüstü gruplarında en az tercih edilen on içerisinde yer almıştır.

Tablo 3.80

Öğretmenlerin Branşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

SINIF ÖĞRETMENİ				TÜRKÇE				MATEMATİK			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	226	5.76	0.60	Dürüst	35	5.71	0.57	Dürüst	30	5.67	0.99
Sorumlu	226	5.45	1.21	Sorumlu	35	5.57	1.22	Sorumlu	30	5.50	1.20
Vatansever	226	5.27	1.17	Adaletli	35	5.17	1.04	Güvenilir	30	5.23	1.25
Güvenilir	226	5.20	1.04	Vatansever	35	5.17	1.36	Vatansever	30	5.00	1.26
Özsaygı	226	4.65	1.28	Güvenilir	35	5.03	1.25	Disiplinli	30	4.70	1.34
Anlayışlı	226	4.57	1.35	Kurallara ve düzene saygılı	35	4.77	1.54	Adaletli	30	4.53	1.33
Çalışkan	226	4.55	1.31	Türk kültürüne sahip çıkma	35	4.71	1.76	Çalışkan	30	4.53	1.59
Adaletli	226	4.47	1.45	Çalışkan	35	4.66	1.35	Kurallara ve düzene saygılı	30	4.33	1.75
Azimli	226	4.27	1.32	Büyüklere saygılı	35	4.57	1.29	Araştırmacı olma	30	4.23	1.41
Büyüklere saygılı	226	4.27	1.47	Anlayışlı	35	4.51	1.17	Türk kültürüne sahip çıkma	30	4.23	1.41
FEN BİLGİSİ				SOSYAL BİLGİLER				İNGİLİZCE			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	25	5.88	0.44	Dürüst	30	5.70	0.99	Dürüst	43	5.81	0.45
Vatansever	25	5.28	1.24	Vatansever	30	5.37	1.16	Sorumlu	43	5.63	0.93
Sorumlu	25	5.20	1.53	Sorumlu	30	5.27	1.46	Güvenilir	43	5.44	0.67
Adaletli	25	5.16	1.07	Güvenilir	30	4.97	1.16	Çalışkan	43	4.74	1.35
Güvenilir	25	5.16	1.28	Adaletli	30	4.80	1.38	Vatansever	43	4.70	1.34
Özsaygı	25	4.88	1.33	Özsaygı	30	4.73	1.14	Büyüklere saygılı	43	4.67	1.30
Araştırmacı	25	4.64	1.04	Anlayışlı	30	4.73	1.20	Disiplinli	43	4.65	1.48
Çalışkan	25	4.52	1.19	Disiplinli	30	4.43	1.33	Açık fikirli	43	4.61	1.33
Anlayışlı	25	4.52	1.26	Çalışkan	30	4.40	1.40	Öz kontrol	43	4.58	1.24
Büyüklere saygılı	25	4.44	1.33	Araştırmacı	30	4.30	1.06	Anlayışlı	43	4.56	1.40

Tablo 3.80

Öğretmenlerin Branşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri (Devamı)

DİN KÜLTÜRÜ				REHBERLİK				DİĞER			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	15	5.73	0.59	Dürüst	9	5.56	0.73	Dürüst	74	5.88	0.33
Allaha inanma	15	5.53	1.13	Sorumlu	9	5.56	0.88	Sorumlu	74	5.45	1.36
Güvenilir	15	5.27	0.80	Güvenilir	9	5.44	0.53	Güvenilir	74	5.20	0.92
Adaletli	15	5.13	1.06	Adaletli	9	5.11	0.78	Vatansever	74	5.05	1.34
Sorumlu	15	5.13	1.30	Empati kurma	9	4.89	1.62	Çalışkan	74	4.66	1.38
İffetli/namuslu olma	15	4.93	1.75	Vicdanlı	9	4.78	1.48	Adaletli	74	4.58	1.49
Çalışkan	15	4.80	1.01	Akılcı	9	4.78	1.48	Anlayışlı	74	4.54	1.21
Sabırlı	15	4.67	0.98	Özsaygı	9	4.78	0.97	Özsaygı	74	4.49	1.25
Merhametli	15	4.67	1.05	İnsanları ve doğayı sevmeye	9	4.67	1.50	Araştırmacı	74	4.39	1.20
Özsaygı	15	4.60	1.18	Çalışkan	9	4.67	1.32	Büyüklerle saygılı	74	4.39	1.43

Tablo 3.80’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken ilk on değer öğretmenlerin branşına bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *dürüst olma*, *sorumluluk*, *güvenilir olma* ve *çalışkan olma* değerleri bütün branşlarda ilk on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında *adaletli olma* değeri İngilizce branşı dışında kalan branşlarda, *vatansever olma* değeri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Rehberlik branşları dışında kalan branşlarda, *anlayışlı olma* değeri Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Rehberlik branşları dışında kalan branşlarda en

çok tercih edilen on değer içerisinde yer almıştır. *Azimli olma* değeri sadece Sınıf Öğretmeni grubunda, *insanları ve doğayı sevme, vicdanlı olma ve empati kurma* değerleri sadece Rehberlik grubunda, *açık fikirli olma ve öz kontrol* değerleri sadece İngilizce grubunda, *Allah'a inanma, iffetli/namuslu olma, sabırlı olma ve merhametli olma* değerleri sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi grubunda en çok tercih edilen on değer içerisinde yer almıştır. İlk on değer içerisinde yer alan diğer değerler *özsaygı, araştırmacı olma, büyüklere saygılı olma, kurallara ve düzene saygılı olma, Türk kültürüne sahip çıkma ve disiplinli olma* şeklindedir.

Tablo 3.81

Öğretmenlerin Branşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

SINIF ÖĞRETMENİ				TÜRKÇE				MATEMATİK			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
İtaatkâr	226	1.71	1.17	Duygusal	35	1.71	.93	Mükemmeliyetçi	30	1.80	1.00
Mükemmeliyetçi	226	1.89	1.11	Kuralcı	35	1.74	1.15	İtaatkâr	30	2.03	1.07
Duygusal	226	1.92	1.08	İtaatkâr	35	1.77	1.17	Dindar	30	2.10	1.30
Minnettarlık	226	1.98	1.19	Mükemmeliyetçi	35	1.94	1.06	Tutumlu	30	2.23	1.04
Kuralcı	226	2.05	1.29	Hırslı	35	2.09	1.17	Minnettarlık	30	2.27	1.31
Dindar	226	2.09	1.53	Dindar	35	2.11	1.47	Kuralcı	30	2.27	1.31
Hırslı	226	2.23	1.28	Minnettarlık	35	2.14	1.12	Duygusal	30	2.27	1.26
Geleneklere bağlı	226	2.39	1.40	Misafirperver	35	2.34	1.11	Misafirperver	30	2.47	1.31
Cömert	226	2.54	1.26	Esnek	35	2.51	1.48	Esnek	30	2.53	1.22
Ağırbaşlı olma	226	2.63	1.41	Tutumlu	35	2.54	.98	Geleneklere bağlı	30	2.60	1.40
FEN BİLGİSİ				SOSYAL BİLGİLER				İNGİLİZCE			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
İtaatkâr	25	1.52	0.96	Minnettarlık	30	1.7	0.84	Duygusal	43	1.84	0.75
Mükemmeliyetçi	25	1.52	0.92	İtaatkâr	30	1.7	0.95	Dindar	43	1.91	1.38
Kuralcı	25	1.52	0.82	Hırslı	30	1.73	0.94	Mükemmeliyetçi	43	1.98	1.12
Dindar	25	1.84	1.28	Dindar	30	1.8	1.19	Geleneklere bağlı	43	2.09	1.19
Duygusal	25	1.92	1.41	Duygusal	30	1.87	1.11	Minnettarlık	43	2.14	1.01
Geleneklere bağlı	25	2.00	1.35	Mükemmeliyetçi	30	1.93	0.87	İtaatkâr	43	2.19	1.44
Hırslı	25	2.08	1.19	Kuralcı	30	2.03	1.27	Kuralcı	43	2.19	1.3
Cömert	25	2.20	1.19	Ağırbaşlı	30	2.27	1.23	Misafirperver	43	2.28	1.22
Minnettarlık	25	2.20	1.23	Cömert	30	2.37	1.00	Ağırbaşlı	43	2.51	1.16
Misafirperver	25	2.24	1.09	Tutumlu	30	2.53	1.22	Lider	43	2.51	1.32

Tablo 3.81

Öğretmenlerin Branşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri (Devamı)

DİN KÜLTÜRÜ				REHBERLİK				DİĞER			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Duygusal	15	1.47	.64	İtaatkâr	9	1.22	.44	Mükemmeliyetçi	74	1.73	1.05
Mükemmeliyetçi	15	1.67	1.11	Mükemmeliyetçi	9	1.22	.44	Duygusal	74	1.87	1.15
Kuralcı	15	1.67	1.50	Dindar	9	1.67	1.00	İtaatkâr	74	1.88	1.27
Farklı olabilme	15	1.93	1.16	Misafirperver	9	1.89	.60	Dindar	74	1.99	1.48
Minnettarlık	15	2.00	1.00	Milliyetçi	9	2.11	1.27	Kuralcı	74	2.08	1.16
İnkılapçılık/devrimcilik	15	2.00	1.46	Duygusal	9	2.11	1.62	Minnettarlık	74	2.08	1.06
Hırslı	15	2.07	1.49	İnkılapçılık/devrimcilik	9	2.11	1.27	Hırslı	74	2.18	1.29
Ulusal simgelere duyarlı	15	2.20	1.08	Geleneklere bağlı	9	2.22	.972	Geleneklere bağlı	74	2.30	1.31
Laiklik	15	2.27	1.71	Ağırbaşlı	9	2.33	1.50	Cömert	74	2.35	1.15
İtaatkâr	15	2.27	1.58	Kuralcı	9	2.33	1.66	Misafirperver	74	2.37	1.26

Tablo 3.81’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken son on değer öğretmenlerin branşına bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *duygusal olma*, *mükemmeliyetçi olma*, *itaatkâr olma* ve *kuralcı olma* değerleri bütün branşlarda son on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında *minnettarlık* değeri Rehberlik branşı dışında kalan branşlarda, *dindar olma* değeri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı dışında kalan branşlarda, *geleneklere bağlı olma* değeri Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları dışında kalan branşlarda ilk

on değer içerisinde ortak olarak tercih edilen değerler olmuştur. *Lider olma* değeri sadece İngilizce grubunda, *farklı olabilme*, *ulusal simgelere duyarlı olma ve laiklik* değerleri sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi grubunda, *milliyetçilik* değeri sadece Rehberlik grubunda en az tercih edilen on değer içerisinde yer almıştır. Son on değer içerisinde yer alan diğer değerler *hırslı olma, cömert olma, ağırbaşlı olma, misafirperver olma, esnek olma, tutumlu olma, ağırbaşlı olma ve inkılapçılık/devrimcilik* şeklinde dir.

Tablo 3.82

Öğretmenlerin Kıdemine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

1-5				6-10				11-15			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	80	5.69	0.74	Dürüst	98	5.75	0.60	Dürüst	112	5.71	0.77
Sorumlu	80	5.68	0.76	Sorumlu	98	5.65	0.81	Güvenilir	112	5.30	0.92
Güvenilir	80	5.09	1.01	Güvenilir	98	5.12	1.12	Sorumlu	112	5.25	1.42
Vatansever	80	4.89	1.35	Vatansever	98	5.02	1.43	Vatansever	112	5.10	1.33
Adaletli	80	4.85	1.25	Adaletli	98	4.57	1.37	Çalışkan	112	4.67	1.21
Özsaygı	80	4.61	1.27	Anlayışlı	98	4.57	1.24	Adaletli	112	4.57	1.41
Çalışkan	80	4.55	1.35	Çalışkan	98	4.48	1.40	Anlayışlı	112	4.52	1.36
Öz kontrol	80	4.53	1.22	Özsaygı	98	4.47	1.34	Özsaygı	112	4.48	1.34
Kurallara ve düzene saygılı	80	4.46	1.56	Araştırmacı	98	4.42	1.20	Büyüklere saygılı	112	4.32	1.35
Büyüklere saygılı	80	4.45	1.53	Büyüklere saygılı	98	4.40	1.48	Disiplinli	112	4.24	1.52
16-20				21-25				26-43			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	67	5.88	0.37	Dürüst	53	5.85	0.46	Dürüst	60	5.87	0.34
Sorumlu	67	5.36	1.36	Sorumlu	53	5.49	1.17	Vatansever	60	5.47	0.98
Güvenilir	67	5.13	1.19	Güvenilir	53	5.28	0.95	Güvenilir	60	5.37	0.92
Vatansever	67	5.09	1.32	Vatansever	53	5.19	1.23	Sorumlu	60	5.32	1.62
Özsaygı	67	4.87	1.18	Adaletli	53	4.70	1.41	Özsaygı	60	4.67	1.24
Çalışkan	67	4.75	1.38	Özsaygı	53	4.57	1.25	Çalışkan	60	4.60	1.40
Anlayışlı	67	4.69	1.00	Anlayışlı	53	4.57	1.41	Anlayışlı	60	4.60	1.32
Türk kültürüne sahip çıkma	67	4.54	1.64	Çalışkan	53	4.55	1.46	Büyüklere saygılı	60	4.58	1.29
Adaletli	67	4.52	1.53	Azimli	53	4.49	1.28	Adaletli	60	4.58	1.39
Azimli	67	4.34	1.14	Akılcı	53	4.34	1.41	Açık fikirli	60	4.48	1.19

Tablo 3.82’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken ilk on değerın öğretmenlerin kıdemine bağılı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *dürüst olma, sorumluluk, güvenilir olma, vatansever olma, özsaygı, çalışkan olma ve adaletli olma* değerleri bütün kıdemlerde ilk on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında *anlayışlı olma* değeri (1-5) grubu dışında kalan gruplarda, *büyüklere saygılı olma* değeri (16-20) ve (21-25) grupları dışında kalan gruplarda en çok tercih edilen on değer içerisinde yer almıştır. *Öz kontrol ve kurallara ve düzene saygılı olma* değerleri sadece (1-5) grubunda, *araştırmacı olma* değeri sadece (6-10) grubunda, *disiplinli olma* değeri sadece (11-15) grubunda, *Türk kültürüne sahip çıkma* değeri sadece (16-20) grubunda, *akılcı olma* değeri sadece (21-25) grubunda, *açık fikirli olma* değeri sadece (26-43) grubunda ve *azimli olma* değeri sadece (16-20) ve (21-25) gruplarına en çok tercih edilen on değer içerisinde yer almıştır.

Tablo 3.83

Öğretmenlerin Kıdemine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

1-5				6-10				11-15			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dindar	80	1.59	1.05	Duygusal	98	1.69	.97	İtaatkâr	112	1.71	1.12
Mükemmeliyetçi	80	1.83	1.02	İtaatkâr	98	1.82	1.21	Mükemmeliyetçi	112	1.86	1.15
Duygusal	80	1.86	1.04	Mükemmeliyetçi	98	1.94	1.13	Duygusal	112	1.97	1.15
İtaatkâr	80	1.86	1.22	Kuralcı	98	1.98	1.24	Minnettarlık	112	2.10	1.17
Kuralcı	80	1.91	1.19	Dindar	98	2.01	1.44	Dindar	112	2.21	1.65
Geleneklere bağlı	80	2.01	1.24	Minnettarlık	98	2.09	1.04	Kuralcı	112	2.26	1.37
Minnettarlık	80	2.04	1.04	Misafirperver	98	2.39	1.20	Hırslı	112	2.33	1.36
Misafirperver	80	2.09	.94	Geleneklere bağlı	98	2.41	1.32	Geleneklere bağlı	112	2.59	1.42
Hırslı	80	2.24	1.33	Hırslı	98	2.44	1.46	Ağırbaşlı	112	2.61	1.32
Ağırbaşlı	80	2.33	1.11	Ağırbaşlı	98	2.48	1.27	Esnek	112	2.63	1.41
16-20				21-25				26-43			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
İtaatkâr	67	1.55	.97	Mükemmeliyetçi	53	1.79	.91	Mükemmeliyetçi	60	1.90	1.10
Kuralcı	67	1.60	1.05	Duygusal	53	1.93	1.11	İtaatkâr	60	1.90	1.20
Minnettarlık	67	1.70	.92	Minnettarlık	53	1.98	1.23	Kuralcı	60	2.03	1.38
Duygusal	67	1.75	.89	İtaatkâr	53	2.00	1.39	Duygusal	60	2.22	1.22
Mükemmeliyetçi	67	1.85	1.12	Hırslı	53	2.15	1.25	Dindar	60	2.22	1.50
Hırslı	67	1.97	1.23	Dindar	53	2.23	1.53	Hırslı	60	2.22	1.25
Geleneklere bağlı	67	2.12	1.43	Kuralcı	53	2.28	1.15	Minnettarlık	60	2.28	1.35
Dindar	67	2.36	1.73	Cömert	53	2.34	1.27	Cömert	60	2.30	1.27
Cömert	67	2.55	1.15	Ağırbaşlı	53	2.40	1.45	Geleneklere bağlı	60	2.42	1.32
Ağırbaşlı	67	2.64	1.43	Geleneklere bağlı	53	2.60	1.52	Misafirperver	60	2.65	1.42

Tablo 3.83’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken son on değerın öğretmenlerin kıdemine bağılı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *itaatkâr olma, kuralcı olma, minnettar olma, duygusal olma, mükemmeliyetçi olma, hırslı olma, geleneklere bağılı olma* ve *dindar olma* değerleri bütün kıdemlerde son on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Son on değer içerisinde yer alan diğereğerler *ağırbaşlı olma, misafirperver olma, cömert olma ve esnek olma* şeklindedir.

Tablo 3.84

Okulun Bulunduğu Yere Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

SEDYM				SEDDM				İLÇE				KÖY			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	229	5.83	.520	Dürüst	181	5.80	.54	Dürüst	31	5.81	.60	Sorumlu	58	5.64	.72
Sorumlu	229	5.34	1.42	Sorumlu	181	5.50	1.13	Vatansever	31	5.52	.72	Dürüst	58	5.35	1.02
Güvenilir	229	5.27	.998	Güvenilir	181	5.24	1.01	Sorumlu	31	5.48	1.06	Güvenilir	58	4.85	1.23
Vatansever	229	5.17	1.29	Vatansever	181	5.07	1.24	Güvenilir	31	5.26	.82	Vatansever	58	4.78	1.57
Adaletli	229	4.68	1.43	Anlayışlı	181	4.64	1.28	Adaletli	31	4.87	1.15	Adaletli	58	4.74	1.35
Çalışkan	229	4.63	1.36	Çalışkan	181	4.60	1.28	Çalışkan	31	4.61	1.38	Özsaygı	58	4.69	1.25
Özsaygı	229	4.61	1.27	Özsaygı	181	4.56	1.33	Anlayışlı	31	4.52	1.31	Çalışkan	58	4.64	1.33
Anlayışlı	229	4.52	1.28	Adaletli	181	4.43	1.42	Türk kültürüne sahip çıkma	31	4.42	1.48	Büyüklere saygılı	58	4.59	1.35
Büyüklere saygılı	229	4.42	1.39	Büyüklere saygılı	181	4.29	1.48	Bakımlı/temiz	31	4.39	1.38	Kurallara ve düzene saygılı	58	4.48	1.54
Disiplinli	229	4.35	1.35	Azimli	181	4.28	1.23	Özsaygı	31	4.36	1.43	Akılcı	58	4.45	1.34

Tablo 3.84’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken ilk on değerın öğretmenlerin çalıştığı

okulların bulunduğu yere bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *dürüst olma, sorumluluk, güvenilir olma, vatansever olma, adaletli olma, çalışkan olma ve özsaygı* değerleri SEDYM, SEDDM, ilçe ve köylerde ilk on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında *anlayışlı olma* değeri köy dışında kalan gruplarda ve *büyüklere saygılı olma* değeri ilçe dışında kalan gruplarda en çok tercih edilen on değer arasında yer almıştır. *Disiplinli olma* değeri

sadece SEDYM grubunda, *azimli olma* değeri sadece SEDDM grubunda, *Türk kültürüne sahip çıkma ve bakımlı/temiz olma* değerleri sadece ilçe grubunda, *kurallara ve düzene saygılı olma ve akılcı olma* değerleri sadece köy grubunda en çok tercih edilen on değer içerisinde yer almıştır.

Tablo 3.85

Okulun Bulunduğu Yere Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

SESYM				SEDDM				İLÇE				KÖY			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
İtaatkâr	229	1.74	1.12	Mükemmeliyetçi	181	1.82	1.01	İtaatkâr	31	1.36	.66	Mükemmeliyetçi	58	1.72	1.07
Duygusal	229	1.88	1.03	İtaatkâr	181	1.90	1.32	Dindar	31	1.58	1.18	Duygusal	58	1.74	.89
Mükemmeliyetçi	229	1.89	1.09	Duygusal	181	1.99	1.16	Kuralcı	31	1.61	1.02	İtaatkâr	58	1.85	1.25
Minnettarlık	229	2.09	1.21	Minnettarlık	181	2.00	1.08	Duygusal	31	1.61	1.15	Kuralcı	58	1.95	1.16
Kuralcı	229	2.11	1.31	Kuralcı	181	2.02	1.27	Mükemmeliyetçi	31	1.65	.95	Dindar	58	2.04	1.46
Dindar	229	2.11	1.47	Dindar	181	2.14	1.62	Minnettarlık	31	1.81	.79	Minnettarlık	58	2.14	1.25
Hırslı	229	2.26	1.28	Hırslı	181	2.19	1.33	Hırslı	31	2.00	1.13	Cömert	58	2.28	1.21
Geleneklere bağlı	229	2.41	1.40	Geleneklere bağlı	181	2.46	1.38	Geleneklere bağlı	31	2.10	1.33	Geleneklere bağlı	58	2.31	1.47
Cömert	229	2.50	1.24	Misafirperver	181	2.62	1.27	Misafirperver	31	2.26	.68	Hırslı	58	2.33	1.54
Ağırbaşlı	229	2.53	1.39	Ağırbaşlı	181	2.71	1.32	Ağırbaşlı	31	2.36	1.20	Misafirperver	58	2.35	1.26

Tablo 3.85’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken son on değerın öğretmenlerin çalıştığı okulların bulunduğu yere bağılı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *itaatkâr olma*, *duygusal olma*, *mükemmeliyetçi olma*, *minnettarlık*, *kuralcı olma*, *dindar olma*, *hırslı olma* ve *geleneklere bağılı olma* değerleri SEDYM, SEDDM, ilçe ve köylerde son on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında *ağırbaşlı olma* değeri köy dışında kalan gruplarda ve *misafirperver olma* değeri SEDYM dışında kalan gruplarda en az tercih edilen on değer arasında yer almıştır. Son on değer içerisinde yer alan diğereğer de *cömert olmadır*.

3.7 Velilerin Demografik Özelliklerine Bağlı Olarak İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler

Bu başlık altında velilerin demografik özelliklerine bağlı olarak ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken değerler içerisinde en çok ve en az tercih edilen on değerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Tablolarda bütün gruplarda ortak olarak yer alan değerler aynı renkteki dolguyla verilmiştir. Öğrencilere kazandırılması gereken değerler velilerin yaşı, eğitim düzeyi, çocuk sayısı, ortalama aylık geliri ve okulun bulunduğu yer değişkenlere bağlı olarak tablolaştırılmış ve gerekli açıklamalar tabloların altında verilmiştir.

Tablo 3.86

Velilerin Yaşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

0-30				31-35				36-40			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Allaha inanma	26	5.46	1.14	Dürüst	210	5.60	.83	Dürüst	458	5.61	.85
Dürüst	26	5.42	1.30	Allaha inanma	210	5.41	1.23	Allaha inanma	458	5.31	1.38
Vatansever	26	5.12	1.28	Sorumlu	210	5.31	1.24	Sorumlu	458	5.28	1.33
Büyüklerle saygılı	26	4.85	1.22	Büyüklerle saygılı	210	5.03	1.24	Vatansever	458	5.05	1.23
Güvenilir	26	4.81	1.23	Güvenilir	210	5.03	1.10	Güvenilir	458	4.99	1.19
Çalışkan	26	4.77	1.45	Vatansever	210	5.01	1.18	Çalışkan	458	4.79	1.32
Sorumlu	26	4.65	1.81	Aileye bağlı	210	4.75	1.48	Büyüklerle saygılı	458	4.77	1.33
Azimli	26	4.62	1.39	Çalışkan	210	4.67	1.41	Aileye bağlı	458	4.66	1.45
Disiplinli	26	4.39	1.33	İffetli/namuslu	210	4.49	1.61	Özsaygı	458	4.50	1.25
Sabırlı	26	4.31	1.32	Özsaygı	210	4.49	1.27	İffetli/namuslu	458	4.43	1.69

Tablo 3.86

Velilerin Yaşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin N, \bar{X} ve SS Değerleri (Devamı)

41-45				46-50				51-70			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	329	5.61	.87	Dürüst	157	5.54	1.06	Dürüst	54	5.52	.84
Sorumlu	329	5.39	1.19	Sorumlu	157	5.36	1.29	Sorumlu	54	5.50	.91
Allaha inanma	329	5.35	1.34	Çalışkan	157	5.11	1.21	Güvenilir	54	5.15	1.20
Vatansever	329	5.06	1.24	Güvenilir	157	5.06	1.19	Allaha inanma	54	5.06	1.60
Güvenilir	329	5.00	1.22	Vatansever	157	4.93	1.26	Büyüklerle saygılı	54	4.94	1.25
Aileye bağlı	329	4.83	1.44	Allaha inanma	157	4.87	1.77	Aileye bağlı	54	4.87	1.39
Büyüklerle saygılı	329	4.77	1.34	Aileye bağlı	157	4.74	1.47	Çalışkan	54	4.87	1.32
Çalışkan	329	4.71	1.40	Büyüklerle saygılı	157	4.59	1.42	Vatansever	54	4.76	1.29
Özsaygı	329	4.45	1.35	Azimli	157	4.52	1.27	Disiplinli	54	4.48	1.44
İffetli/namuslu	329	4.43	1.76	Adaletli	157	4.47	1.46	İffetli/namuslu	54	4.46	1.76

Tablo 3.86’da ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken ilk on değer velilerin yaşına bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *dürüst olma, sorumluluk, güvenilir olma, vatansever olma, Allah’a inanma, çalışkan olma ve büyüklerle saygılı olma* değerleri bütün yaşlarda ilk on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanımda *aileye bağlı olma* değeri (0-30) yaş grubu dışında kalan gruplarda ve *iffetli/namuslu olma* değeri (0-30) ve (46-50) yaş grupları dışında kalan gruplarda en çok tercih edilen on değer arasında yer almıştır. İlk on değer içerisinde yer alan diğer değerler *azimli olma, disiplinli olma, sabırlı olma, özsaygı ve adaletli olma* şeklindedir.

Tablo 3.87

Velilerin Yaşına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

0-30				31-35				36-40			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Duygusal	26	2.12	1.34	Mükemmeliyetçi	210	2.08	1.37	Mükemmeliyetçi	458	2.04	1.30
Mükemmeliyetçi	26	2.12	1.61	Esnek	210	2.17	1.33	Duygusal	458	2.13	1.22
Kuralcı	26	2.15	1.32	Minnettarlık	210	2.22	1.37	Esnek	458	2.21	1.31
Minnettarlık	26	2.27	1.25	İtaatkâr	210	2.25	1.39	Kuralcı	458	2.26	1.36
İtaatkâr	26	2.39	1.33	Duygusal	210	2.26	1.36	İtaatkâr	458	2.28	1.46
İnkılapçılık/devrimcilik	26	2.50	1.61	Kuralcı	210	2.42	1.42	Minnettarlık	458	2.28	1.36
Esnek	26	2.50	1.58	Geleneklere bağlı	210	2.58	1.37	İnkılapçılık/devrimcilik	458	2.53	1.60
Farklı olabilme	26	2.65	1.29	İnkılapçılık/devrimcilik	210	2.62	1.71	İşbirliğine açık	458	2.73	1.35
Geleneklere bağlı	26	2.69	1.38	İşbirliğine açık	210	2.73	1.39	Geleneklere bağlı	458	2.75	1.49
Misafirperver	26	2.96	1.40	Empati kurma	210	2.74	1.59	Farklı olabilme	458	2.84	1.46
41-45				46-50				51-70			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Mükemmeliyetçi	329	1.91	1.29	Mükemmeliyetçi	157	1.85	1.167	Mükemmeliyetçi	54	1.94	1.24
Esnek	329	2.06	1.24	Duygusal	157	2.16	1.28	Kuralcı	54	2.11	1.48
Minnettarlık	329	2.14	1.31	İtaatkâr	157	2.23	1.46	Duygusal	54	2.15	1.27
Duygusal	329	2.15	1.37	Kuralcı	157	2.24	1.44	İnkılapçılık/devrimcilik	54	2.41	1.51
Kuralcı	329	2.30	1.40	Minnettarlık	157	2.25	1.34	İşbirliğine açık	54	2.46	1.26
İtaatkâr	329	2.33	1.51	Esnek	157	2.34	1.30	Geleneklere bağlı	54	2.57	1.38
İnkılapçılık/devrimcilik	329	2.52	1.62	İnkılapçılık/devrimcilik	157	2.50	1.63	Empati kurma	54	2.61	1.68
İşbirliğine açık	329	2.70	1.42	Farklı olabilme	157	2.79	1.47	İtaatkâr	54	2.63	1.38
Geleneklere bağlı	329	2.71	1.43	Geleneklere bağlı	157	2.84	1.51	Esnek	54	2.63	1.59
Farklı olabilme	329	2.76	1.38	İşbirliğine açık	157	2.85	1.43	Minnettarlık	54	2.67	1.26

Tablo 3.87’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken son on değer velilerin yaşına bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *itaatkâr olma*, *duygusal olma*, *mükemmeliyetçi olma*, *minnettar olma*, *kuralcı olma*, *esnek olma*, *inkılapçılık/devrimcilik ve geleneklere bağlı olma* değerleri bütün yaş gruplarında son on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında *işbirliğine açık olma* değeri (0-30) yaş grubu dışında kalan gruplarda ve *farklı olabilme* değeri (31-35) ve (51-70) yaş grupları dışında kalan gruplarda en çok tercih edilen on değer arasında ortak olarak yer almıştır. Son on değer içerisinde yer alan diğer değerler *misafîrperver olma* ve *empati kurma* şeklindedir.

Tablo 3.88

Velilerin Çocuk Sayısına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

1				2				3				4-12			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	106	5.63	.77	Dürüst	726	5.63	.85	Dürüst	293	5.53	.970	Dürüst	120	5.48	.98
Sorumlu	106	5.55	1.05	Sorumlu	726	5.35	1.25	Allaha inanma	293	5.27	1.47	Allaha inanma	120	5.29	1.38
Allaha inanma	106	5.09	1.57	Allaha inanma	726	5.31	1.36	Sorumlu	293	5.22	1.33	Sorumlu	120	5.22	1.39
Güvenilir	106	4.96	1.11	Vatansever	726	5.13	1.16	Güvenilir	293	5.04	1.15	Güvenilir	120	5.04	1.18
Vatansever	106	4.76	1.48	Güvenilir	726	5.01	1.20	Vatansever	293	4.93	1.28	Çalışkan	120	4.84	1.28
Çalışkan	106	4.69	1.48	Büyüklerine saygılı	726	4.84	1.31	Çalışkan	293	4.75	1.39	Vatansever	120	4.83	1.25
Büyüklerine saygılı	106	4.60	1.31	Aileye bağlı	726	4.83	1.41	Büyüklerine saygılı	293	4.74	1.33	Büyüklerine saygılı	120	4.81	1.45
Aileye bağlı	106	4.58	1.49	Çalışkan	726	4.82	1.33	Aileye bağlı	293	4.66	1.48	Aileye bağlı	120	4.48	1.59
Özsaygı	106	4.55	1.20	Özsaygı	726	4.47	1.31	Azimli	293	4.50	1.22	Disiplinli	120	4.35	1.38
Disiplinli	106	4.46	1.30	Azimli	726	4.41	1.29	İffetli/namuslu	293	4.48	1.67	Anlayışlı	120	4.32	1.36

Tablo 3.88’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken ilk on değer velilerin çocuk sayısına bağlı

olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *dürüst olma*, *sorumluluk*, *güvenilir olma*, *vatansever olma*, *Allah’a inanma*, *çalışkan olma*, *aileye bağlı olma* ve *büyüklerine saygılı olma* değerleri bütün gruplarda ilk on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. İlk on değer içerisinde yer alan diğer değerler *özsaygı*, *disiplinli olma*, *azimli olma*, *iffetli/namuslu olma* ve *anlayışlı olma* şeklindedir.

Tablo 3.89

Velilerin Çocuk Sayısına Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

1				2				3				4-12			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Mükemmeliyetçi	106	2.03	1.37	Mükemmeliyetçi	726	1.99	1.30	Mükemmeliyetçi	293	1.94	1.28	Mükemmeliyetçi	120	1.95	1.23
Duygusal	106	2.07	1.13	Duygusal	726	2.09	1.25	Duygusal	293	2.19	1.34	İnkılapçılık/ devrimcilik	120	2.26	1.55
Minnettarlık	106	2.15	1.30	Esnek	726	2.15	1.27	Esnek	293	2.22	1.34	Esnek	120	2.32	1.38
İtaatkâr	106	2.30	1.38	Minnettarlık	726	2.17	1.31	Kuralcı	293	2.30	1.42	Minnettarlık	120	2.44	1.37
Esnek	106	2.35	1.33	İtaatkâr	726	2.17	1.41	Minnettarlık	293	2.39	1.41	Duygusal	120	2.55	1.55
Kuralcı	106	2.36	1.49	Kuralcı	726	2.23	1.35	İnkılapçılık/ devrimcilik	293	2.41	1.48	Kuralcı	120	2.58	1.48
İşbirliğine açık	106	2.58	1.39	İnkılapçılık/ devrimcilik	726	2.58	1.67	İtaatkâr	293	2.47	1.52	Ulusal simgelere duyarlı	120	2.63	1.48
Empati kurma	106	2.69	1.55	Geleneklere bağlı	726	2.62	1.46	Farklı olabilme	293	2.73	1.43	İtaatkâr	120	2.66	1.59
Geleneklere bağlı	106	2.69	1.38	İşbirliğine açık	726	2.70	1.35	İşbirliğine açık	293	2.77	1.38	Farklı olabilme	120	2.77	1.54
Farklı olabilme	106	2.73	1.35	Farklı olabilme	726	2.84	1.45	Lider	293	2.82	1.62	Geleneklere bağlı	120	2.81	1.41

Tablo 3.89’da ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken son on değer velilerin çocuk sayısına bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *itaatkâr olma*, *duygusal olma*, *mükemmeliyetçi olma*, *minnettarlık*, *kuralcı olma*, *esnek olma* ve *farklı olabilme* değerleri bütün gruplarda son on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında *inkılapçılık/devrimcilik* değeri çocuk sayısı 1 olan grup dışında kalan gruplarda, *işbirliğine açık olma* değeri çocuk sayısı 4 ve üzeri olan grup dışında kalan gruplarda ve *geleneklere bağlı olma* değeri çocuk sayısı 3 olan grup dışında kalan gruplarda en az tercih edilen on değer arasında yer almıştır. Son on değer içerisinde yer alan diğer değerler *empati kurma*, *lider olma* ve *ulusal simgelere duyarlı olma* şeklindedir.

Tablo 3.90

Velilerin Ortalama Aylık Gelirine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

0-600				601-1200				1201-1800			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	227	5.40	1.07	Dürüst	393	5.61	.90	Dürüst	205	5.62	.84
Sorumlu	227	5.19	1.44	Sorumlu	393	5.37	1.25	Allaha inanma	205	5.38	1.34
Allaha inanma	227	5.19	1.52	Allaha inanma	393	5.32	1.36	Sorumlu	205	5.38	1.12
Güvenilir	227	4.87	1.22	Vatansever	393	4.98	1.25	Güvenilir	205	5.14	1.08
Vatansever	227	4.84	1.32	Güvenilir	393	4.95	1.22	Vatansever	205	5.10	1.17
Büyüklere saygılı	227	4.82	1.44	Büyüklere saygılı	393	4.88	1.33	Büyüklere saygılı	205	4.90	1.26
Çalışkan	227	4.64	1.41	Çalışkan	393	4.82	1.36	Çalışkan	205	4.80	1.45
Aileye bağlı	227	4.62	1.57	Aileye bağlı	393	4.82	1.41	Aileye bağlı	205	4.77	1.47
Özsaygı	227	4.35	1.31	Azimli	393	4.49	1.31	İffetli/ namuslu	205	4.57	1.60
Anlayışlı	227	4.32	1.32	İffetli/ namuslu	393	4.42	1.75	Özsaygı	205	4.43	1.30
1801-2400				2401-13000							
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS				
Dürüst	95	5.73	.63	Dürüst	75	5.64	.94				
Sorumlu	95	5.22	1.48	Sorumlu	75	5.40	1.32				
Vatansever	95	5.21	1.10	Vatansever	75	5.25	1.18				
Güvenilir	95	5.17	1.10	Güvenilir	75	4.91	1.28				
Allaha inanma	95	5.13	1.46	Allaha inanma	75	4.88	1.69				
Çalışkan	95	5.05	1.15	Aileye bağlı	75	4.83	1.38				
Özsaygı	95	4.71	1.23	Çalışkan	75	4.73	1.35				
Adaletli	95	4.61	1.47	Büyüklere saygılı	75	4.67	1.31				
Aileye bağlı	95	4.53	1.58	Özsaygı	75	4.52	1.28				
Kararlı	95	4.42	1.29	Azimli	75	4.41	1.34				

Tablo 3.90’da ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken ilk on değerın velilerin ortalama aylık gelirine bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğu gibi *dürüst olma, sorumluluk, güvenilir olma, vatansever olma, Allah’a inanma, çalışkan olma ve aileye bağlı olma* değerleri bütün gruplarda ilk on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında *büyüklere saygılı olma* değeri ortalama aylık geliri (1801-2400) olan grup dışında kalan gruplarda, *özsaygı* değeri ortalama aylık geliri (601-1200) olan grup dışında kalan gruplarda en çok tercih edilen on değer içerisinde yer almıştır. İlk on değer içerisinde yer alan diğer değerler *anlayışlı olma, azimli olma, iffetli/namuslu olma, adaletli olma ve kararlı olma* şeklindedir.

Tablo 3.91

Velilerin Ortalama Aylık Gelirine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

0-600				601-1200				1201-1800			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Mükemmeliyetçi	227	2.03	1.31	Mükemmeliyetçi	393	1.88	1.23	Mükemmeliyetçi	205	1.96	1.24
Esnek	227	2.14	1.35	Duygusal	393	2.13	1.26	Kuralcı	205	2.14	1.32
İtaatkâr	227	2.42	1.54	Esnek	393	2.19	1.35	Esnek	205	2.16	1.15
Duygusal	227	2.49	1.46	Minnettarlık	393	2.25	1.37	Minnettarlık	205	2.19	1.30
Minnettarlık	227	2.51	1.48	İtaatkâr	393	2.31	1.47	İtaatkâr	205	2.20	1.41
Kuralcı	227	2.51	1.47	Kuralcı	393	2.32	1.43	Duygusal	205	2.21	1.31
İnkılapçılık/devrimcilik	227	2.58	1.63	İnkılapçılık/devrimcilik	393	2.51	1.58	İşbirliğine açık	205	2.54	1.24
Farklı olabilme	227	2.79	1.55	İşbirliğine açık	393	2.62	1.33	İnkılapçılık/ devrimcilik	205	2.58	1.72
Geleneklere bağlı	227	2.80	1.48	Geleneklere bağlı	393	2.66	1.45	Geleneklere bağlı	205	2.61	1.34
İşbirliğine açık	227	2.89	1.52	Empati kurma	393	2.79	1.65	Farklı olabilme	205	2.67	1.36
1801-2400				2401-13000							
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS				
Duygusal	95	1.80	.95	Kuralcı	75	1.87	1.20				
Kuralcı	95	2.00	1.35	Mükemmeliyetçi	75	1.88	1.19				
Minnettarlık	95	2.05	1.09	Duygusal	75	1.93	1.23				
Mükemmeliyetçi	95	2.19	1.61	Minnettarlık	75	1.99	1.06				
İtaatkâr	95	2.24	1.48	İtaatkâr	75	2.04	1.41				
Esnek	95	2.53	1.39	Esnek	75	2.44	1.32				
Cömert	95	2.62	1.34	Misafirperver	75	2.61	1.26				
İnkılapçılık/ devrimcilik	95	2.65	1.74	Hırslı	75	2.65	1.56				
Hırslı	95	2.67	1.66	İnkılapçılık/devrimcilik	75	2.67	1.77				
Geleneklere bağlı	95	2.79	1.54	Geleneklere bağlı	75	2.83	1.64				

Tablo 3.91’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken son on değerın velilerin ortalama aylık gelirine bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğu gibi *itaatkâr olma, duygusal olma, mükemmeliyetçi olma, minnettarlık, inkılapçılık/devrimcilik, esnek olma ve farklı olabilme* değerleri bütün gelir gruplarında son on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Son on değer içerisinde yer alan diğer değerler *farklı olabilme, işbirliğine açık olma, empati kurma, cömert olma, hırslı olma ve misafırperver olma* şeklindedir.

Tablo 3.92

Velilerin Eğitim Düzeyine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n, \bar{X} ve SS Değerleri

OKURYAZAR DEğİL				OKURYAZAR				İLKÖĞRETİM			
DEğERLER	n	\bar{X}	SS	DEğERLER	n	\bar{X}	SS	DEğERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	21	5.10	1.51	Dürüst	34	5.62	.65	Dürüst	479	5.55	.94
Allaha inanma	21	4.86	1.77	Allaha inanma	34	5.47	1.26	Allaha inanma	479	5.41	1.31
Vatansever	21	4.76	1.61	Sorumlu	34	5.06	1.46	Sorumlu	479	5.33	1.23
Sorumlu	21	4.67	1.80	Büyüklere saygılı	34	4.97	1.27	Güvenilir	479	4.99	1.23
Çalışkan	21	4.43	1.57	Güvenilir	34	4.97	1.00	Vatansever	479	4.98	1.25
Aileye bağlı	21	4.38	1.47	Aileye bağlı	34	4.91	1.58	Büyüklere saygılı	479	4.91	1.31
Güvenilir	21	4.38	1.43	Vatansever	34	4.82	1.40	Çalışkan	479	4.75	1.37
Büyüklere saygılı	21	4.33	1.39	Çalışkan	34	4.74	1.33	Aileye bağlı	479	4.74	1.48
Azimli	21	4.33	1.68	Özsaygı	34	4.53	1.02	Azimli	479	4.49	1.28
Titiz	21	4.29	1.31	Anlayışlı	34	4.50	1.11	İffetli/ namuslu	479	4.38	1.76

Tablo 3.92

Velilerin Eğitim Düzeyine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri (Devamı)

ORTAÖĞRETİM				YÜKSEKÖĞRETİM			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	452	5.60	.85	Dürüst	245	5.68	.84
Sorumlu	452	5.34	1.26	Sorumlu	245	5.34	1.29
Allaha inanma	452	5.26	1.39	Güvenilir	245	5.18	1.07
Vatansever	452	5.07	1.20	Vatansever	245	5.04	1.23
Güvenilir	452	4.98	1.20	Allaha inanma	245	5.04	1.61
Büyükklere saygılı	452	4.85	1.37	Çalışkan	245	4.95	1.22
Çalışkan	452	4.78	1.38	Aileye bağlı	245	4.67	1.40
Aileye bağlı	452	4.77	1.45	Özsaygı	245	4.50	1.35
Özsaygı	452	4.45	1.30	Büyükklere saygılı	245	4.46	1.29
Azimli	452	4.39	1.30	Adaletli	245	4.43	1.48

Tablo 3.92’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken ilk on değer velilerin eğitim düzeyine bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *dürüst olma, sorumluluk, güvenilir olma, vatansever olma, Allah’a inanma, çalışkan olma, aileye bağlı olma ve büyükklere saygılı olma* değerleri bütün gruplarda ilk on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. İlk on değer içerisinde yer alan diğer değerler *azimli olma, titiz olma, özsaygı, anlayışlı olma, iffetli/namuslu olma ve adaletli olma* şeklindedir.

Tablo 3.93

Velilerin Eğitim Düzeyine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

OKURYAZAR DEĞİL				OKURYAZAR				İLKÖĞRETİM			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Mükemmeliyetçi	21	2.09	1.34	Mükemmeliyetçi	34	2.06	1.21	Mükemmeliyetçi	479	1.96	1.29
Kuralcı	21	2.14	1.42	İtaatkâr	34	2.21	1.39	Esnek	479	2.05	1.32
İnkılapçılık/devrimcilik	21	2.14	1.59	Esnek	34	2.24	1.35	Duygusal	479	2.14	1.26
Esnek	21	2.19	1.44	Kuralcı	34	2.47	1.42	Minnettarlık	479	2.32	1.40
İtaatkâr	21	2.52	1.54	Duygusal	34	2.53	1.44	İtaatkâr	479	2.37	1.49
Ulusal simgelere duyarlı	21	2.57	1.66	Lider	34	2.56	1.26	İnkılapçılık/devrimcilik	479	2.44	1.53
Farklı olabilme	21	2.71	1.93	İnkılapçılık/devrimcilik	34	2.56	1.73	Kuralcı	479	2.51	1.45
Geleneklere bağlı	21	2.76	1.70	Minnettarlık	34	2.59	1.40	Geleneklere bağlı	479	2.70	1.37
Laiklik	21	2.76	1.48	Yenilikçi	34	2.68	1.20	Lider	479	2.71	1.55
Hırslı	21	2.91	1.55	İşbirliğine açık	34	2.68	1.53	İşbirliğine açık	479	2.74	1.41
ORTAÖĞRETİM				YÜKSEKÖĞRETİM							
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS				
Mükemmeliyetçi	452	1.98	1.31	Kuralcı	245	1.88	1.19				
Duygusal	452	2.18	1.31	Duygusal	245	1.98	1.24				
Minnettarlık	452	2.20	1.31	Mükemmeliyetçi	245	2.06	1.31				
Esnek	452	2.21	1.27	Minnettarlık	245	2.07	1.22				
Kuralcı	452	2.29	1.41	İtaatkâr	245	2.18	1.41				
İtaatkâr	452	2.30	1.46	Esnek	245	2.53	1.32				
İnkılapçılık/devrimcilik	452	2.64	1.69	İnkılapçılık/devrimcilik	245	2.58	1.66				
İşbirliğine açık	452	2.65	1.34	Hırslı	245	2.61	1.57				
Geleneklere bağlı	452	2.68	1.47	Geleneklere bağlı	245	2.81	1.55				
Empati kurma	452	2.75	1.57	Cömert	245	2.86	1.36				

Tablo 3.93’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken son on değer velilerin eğitim düzeyine bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *itaatkâr olma*, *mükemmeliyetçi olma*, *kuralcı olma*, *esnek olma* ve *inkılapçılık/devrimcilik* değerleri bütün eğitim düzeyi gruplarında son on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. *Duygusal olma* ve *minnettarlık* değerleri okuryazar değil eğitim düzeyi grubu dışında kalan gruplarda, geleneklere bağlı olma değeri okuryazar eğitim düzeyi dışında kalan gruplarda son on değer içerisinde ortak olarak yer almıştır. Ayrıca *ulusal simgelere duyarlı olma*, *laiklik* ve *farklı olabilme* değerleri sadece okuryazar değil eğitim düzeyi grubu içerisinde en az tercih edilen on değer içerisinde yer almıştır. Son on değer içerisinde yer alan diğer değerler *hırslı olma*, *duygusal olma*, *lider olma*, *minnettarlık*, *yenilikçi olma*, *işbirliğine açık olma*, *empati kurma* ve *cömert olma* şeklindedir.

Tablo 3.94

Okulun Bulunduğu Yere Bağlı Olarak Velilere Göre Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

SEDYM				SEDDM				İLÇE				KÖY			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüst	630	5.68	.77	Dürüst	463	5.51	.97	Allaha inanma	84	5.69	.98	Allaha inanma	80	5.53	1.14
Sorumlu	630	5.48	1.11	Allaha inanma	463	5.27	1.42	Dürüst	84	5.52	.99	Dürüst	80	5.39	1.09
Allaha inanma	630	5.18	1.49	Sorumlu	463	5.18	1.42	Vatansever	84	5.29	.95	Sorumlu	80	5.03	1.44
Vatansever	630	5.11	1.22	Güvenilir	463	4.95	1.25	Güvenilir	84	5.27	.99	Çalışkan	80	4.93	1.31
Güvenilir	630	5.05	1.16	Vatansever	463	4.85	1.31	Sorumlu	84	5.23	1.29	Güvenilir	80	4.90	1.11
Çalışkan	630	4.81	1.36	Büyüklerine saygılı	463	4.79	1.37	Büyüklerine saygılı	84	5.04	1.09	Aileye bağlı	80	4.90	1.31
Büyüklerine saygılı	630	4.76	1.34	Çalışkan	463	4.72	1.36	Aileye bağlı	84	4.99	1.23	Büyüklerine saygılı	80	4.89	1.27
Aileye bağlı	630	4.73	1.46	Aileye bağlı	463	4.66	1.51	Çalışkan	84	4.95	1.26	Vatansever	80	4.84	1.24
Özsaygı	630	4.50	1.27	Özsaygı	463	4.39	1.32	İffetli/namuslu	84	4.81	1.59	Adaletli	80	4.59	1.32
Azimli	630	4.47	1.24	İffetli/namuslu	463	4.38	1.75	Adaletli	84	4.56	1.48	İffetli/namuslu	80	4.54	1.59

Tablo 3.94’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken ilk on değerle ilgili veli görüşlerinin okulun

bulunduğu yere bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *dürüst olma, sorumluluk, güvenilir olma,*

vatansever olma, Allah’a inanma, çalışkan olma, aileye bağlı olma ve büyüklerine saygılı olma değerleri bütün gruplarda ilk on

değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. *İffetli/namuslu olma* değeri SEDYM grubu dışında kalan gruplarda ilk on

değer içerisinde ortak olarak yer almıştır. Ayrıca *özsaygı, azimli olma ve adaletli olma* değerleri okulun bulunduğu yere bağlı

olarak velilerin en çok tercih ettiği on değer içerisinde yer almıştır. İlk on değer içerisinde yer alan diğer değerler *özsaygı, azimli olma ve adaletli olma* şeklindedir.

Tablo 3.95

Okulun Bulunduğu Yere Bağlı Olarak Velilere Göre Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

SESYM				SEDDM				İLÇE				KÖY			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Mükemmeliyetçi	630	1.95	1.28	Mükemmeliyetçi	463	2.04	1.35	Mükemmeliyetçi	84	1.86	1.10	Mükemmeliyetçi	80	2.08	1.32
Duygusal	630	2.01	1.18	Esnek	463	2.16	1.35	Duygusal	84	1.95	1.23	Esnek	80	2.13	1.32
Minnettarlık	630	2.16	1.27	Duygusal	463	2.37	1.39	Esnek	84	1.98	1.16	İtaatkar	80	2.20	1.45
Kuralcı	630	2.17	1.37	Minnettarlık	463	2.39	1.45	Minnettarlık	84	2.00	1.05	İnkılapçılık/ devrimcilik	80	2.34	1.57
İtaatkar	630	2.23	1.45	Kuralcı	463	2.42	1.42	İtaatkar	84	2.07	1.20	Duygusal	80	2.34	1.52
Esnek	630	2.28	1.30	İtaatkar	463	2.46	1.50	Kuralcı	84	2.35	1.37	Minnettarlık	80	2.35	1.43
Geleneklere bağlı	630	2.59	1.45	İnkılapçılık/ devrimcilik	463	2.50	1.58	İnkılapçılık/ devrimcilik	84	2.37	1.59	Kuralcı	80	2.41	1.46
İnkılapçılık/ devrimcilik	630	2.62	1.66	Farklı olabilme	463	2.77	1.49	Farklı olabilme	84	2.52	1.16	Lider	80	2.63	1.69
İşbirliğine açık	630	2.72	1.31	İşbirliğine açık	463	2.79	1.48	İşbirliğine açık	84	2.56	1.25	Farklı olabilme	80	2.70	1.55
Hırslı	630	2.84	1.55	Geleneklere bağlı	463	2.86	1.45	Ulusal simgelere duyarlı	84	2.62	1.61	Geleneklere bağlı	80	2.75	1.36

Tablo 3.95’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken son on değerle ilgili veli görüşlerinin okulun bulunduğu yere bağlı olarak dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *itaatkâr olma, duygusal olma, mükemmeliyetçi olma, minnettarlık, kuralcı olma, esnek olma ve inkılapçılık/devrimcilik* değerleri bütün gruplarda son on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. *Geleneklere bağlı olma* değeri ilçe grubu dışında kalan gruplarda, *işbirliğine açık olma* köy grubu dışında kalan gruplarda ve *farklı olabilme* değeri SEDYM grubu dışında kalan gruplarda en az tercih edilen on değer içerisinde yer almıştır. Ayrıca *hırslı olma, ulusal simgelere duyarlı olma ve lider olma* değerleri okulun bulunduğu yere bağlı olarak velilerin en az tercih ettiği on değer içerisinde yer almıştır.

Tablo 3.96

Öğretmen ve Veli Görüşlerine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken İlk On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

ÖĞRETMEN				VELİ			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
Dürüstlük	504	5.76	.62	Dürüstlük	1257	5.59	.89
Sorumlu	504	5.45	1.23	Sorumlu	1257	5.32	1.28
Güvenilir	504	5.21	1.02	Allah'a inanma	1257	5.27	1.42
Vatansever	504	5.11	1.29	Güvenilir	1257	5.02	1.18
Çalışkan	504	4.62	1.33	Vatansever	1257	5.01	1.24
Adaletli	504	4.61	1.40	Büyüklerine saygı	1257	4.80	1.33
Öz saygı	504	4.58	1.29	Çalışkan	1257	4.79	1.35
Anlayışlı	504	4.51	1.31	Aileye bağlı olma	1257	4.73	1.45
Büyüklerine saygı	504	4.37	1.44	Öz saygı	1257	4.42	1.30
Azimli	504	4.26	1.28	Azimli	1257	4.40	1.30

Tablo 3.96'da ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken ilk on değerle ilgili olarak veli ve öğretmen görüşlerinin dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *dürüst olma, sorumluluk, güvenilir olma, vatansever olma, öz saygı, çalışkan olma, büyüklerine saygılı olma ve azimli olma* değerleri öğretmen ve velilerde ilk on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin en çok tercih ettiği on değer içerisinde *adaletli olma ve anlayışlı olma*, öğretmenlerin en çok tercih ettiği on değer içerisinde *Allah'a inanma ve aileye bağlı olma* değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.97

Öğretmen ve Veli Görüşlerine Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Son On Değere İlişkin n , \bar{X} ve SS Değerleri

ÖĞRETMEN				VELİ			
DEĞERLER	n	\bar{X}	SS	DEĞERLER	n	\bar{X}	SS
İtaatkâr	504	1.80	1.20	Mükemmeliyetçi	1257	1.98	1.30
Mükemmeliyetçi	504	1.84	1.06	Duygusal	1257	2.16	1.30
Duygusal	504	1.90	1.08	Esnek	1257	2.21	1.31
Kuralcı	504	2.02	1.26	Minnettarlık	1257	2.24	1.34
Minnettarlık	504	2.04	1.14	Kuralcı	1257	2.29	1.40
Dindar	504	2.08	1.51	İtaatkâr	1257	2.30	1.46
Hırslı olma	504	2.23	1.32	İnkılapçılık/devrimcilik	1257	2.54	1.62
Geleneklere bağlı olma	504	2.40	1.39	Geleneklere bağlı olma	1257	2.72	1.45
Misafirperver	504	2.53	1.25	İşbirliğine açık olma	1257	2.74	1.38
Cömert	504	2.54	1.26	Farklı olabilme	1257	2.80	1.45

Tablo 3.97’de ilköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken son on değerle ilgili olarak veli ve öğretmen görüşlerinin dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi *itaatkâr olma*, *duygusal olma*, *mükemmeliyetçilik*, *minnettarlık*, *kuralcı olma* ve *geleneklere bağlı olma* değerleri bütün gruplarda son on değer içerisinde yer alan ortak değerler olmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin en az tercih ettiği değerler arasında *dindar olma*, *hırslı olma*, *misafirperver olma* ve *cömert olma* değerleri, velilerin en az tercih ettiği on değer içerisinde *esnek olma*, *inkılapçılık/devrimcilik*, *işbirliğine açık olma* ve *farklı olabilme* değerleri yer almaktadır.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1 Tartışma

4.1.1 İlköğretimde Karakter Eğitime İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri

Karakter eğitimi ile ilgili çağdaş yaklaşımlar incelendiğinde okullardan beklentiler içerisinde öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin sağlanmasının yanında karakter geliştirmelerinin sağlanması da yer almaktadır. Araştırmada ilköğretimde karakter eğitimi farklı boyutlarda ele alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin “planlama ve uygulama” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin öğretmen algılamalarına bakıldığında en sorunlu maddelerin uygulama -özellikle de ders dışı etkinlikler- ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin ders dışı aktivitelerle ilgili daha olumsuz görüşe sahip olduğu ve bu noktada bazı iyileştirmelere ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu bulgu, Yapıcı ve Demirdelen’in (2007) sosyal bilgiler dersinde 52 sınıf içi etkinliğin yanında 8 sınıf dışı etkinliğin yer aldığı şeklindeki bulgusuyla desteklenmektedir. “Etkileşim” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin öğretmen algılamalarına bakıldığında, öğrencilerin kendilerinden beklenen ahlaki beklentilere uygun davrandığıyla ilgili maddelere daha olumsuz görüş belirttikleri, dolayısıyla bu noktayı daha sorunlu gördükleri söylenebilir. Mentş ve diğ. (2010) çalışmalarında, aday öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak öğrencilerin çok sayıda istenmeyen

davranış sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Özdemir ve diğ. (2010) bu konuda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Etkileşim boyutuyla ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrencilerin kötü davranışlarının önlenmesiyle ilgili maddenin düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu maddeyle ilgili velilerin de olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmen, öğrenci ve velilerin bu konuda alınan önlemleri yeterli görmedikleri ifade edilebilir. Öğretmenler “psikososyal ortam” boyutuyla ilgili her ne kadar olumlu görüşe sahip olsalar da, akademik programların karakter eğitimi için uygun ortam sağladığıyla ilgili maddenin daha düşük puan aldığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle bu noktada programı yeterli görmedikleri söylenebilir. “Paydaşların katılımı” ve “değerlendirme” boyutlarında yer alan maddelere ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli algılamalarına bakıldığında katılımcıların bu boyutlarda diğer boyutlara göre daha olumsuz görüş belirttikleri ve dolayısıyla en büyük sorunların bu iki boyutta olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu bulgu, Aslanargun’un (2007) araştırmasının “okullarda bulunan okul-aile birliklerinin etkin bir şekilde işletilememesi, okul yetkilileri ile öğrenci velilerinin kayıt dönemleri ve çok özel durumlar dışında bir araya gelememesi ve okul-aile birliği toplantılarının verimli bir şekilde tam katılımı yapılamaması, okul-aile iletişimde yaşanan en yaygın sorunlar arasında sayılabilir” şeklindeki sonucuyla örtüşmektedir. Çağatay (2009) yaptığı çalışmada, okul ikliminin karakter gelişimine ve karakter eğitimine etkisi hakkındaki görüşlerinden, okul ikliminin öğrencilerin karakter gelişimini ve eğitimini etkilediğini; aynı zamanda okulun karakter bileşenlerini geliştirmede, okul yöneticisi ve öğretmenlerin bakış açısı önemli olduğu ve bu bileşenlerin gelişimini desteklemek için,

okul-aile işbirliğinin gerektiği sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Üstünyer (2009) yaptığı çalışmada, eğitimcilerin önceliğin manevi ve milli değerlerin öğretilmesine verildiği ve bütün paydaşların sürece dâhil edildiği bir karakter eğitimine ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen, öğrenci ve velilerin, ilköğretimde karakter eğitimi konusunda en olumlu görüş belirttikleri boyut psikososyal ortam, en olumsuz görüş belirttikleri boyutlar ise paydaşların katılımı ve değerlendirme olmuştur. Bu anlamda öğretmen, öğrenci ve velilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

4.1.2 İlköğretimde Karakter Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Demografik Özelliklere Bağlı Olarak Farklılaşma Durumu

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin “planlama ve uygulama” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin öğretmen görüşleri, kıdem ve mezuniyet değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin planlama ve uygulama boyutuna verdikleri puanların kıdem ve mezuniyet değişkenlerinden bağımsız olduğu söylenebilir. “Planlama ve uygulama” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyet, branş ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre bu boyutta daha olumlu görüşe sahip oldukları, branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Rehberlik olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumsuz görüşe sahip oldukları ve okulun bulunduğu yer değişkenine bağlı olarak ise il merkezinde sosyoekonomik düzeyi

yüksek mahalleler (SEDYM)'de çalışan öğretmenlerin daha olumsuz görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin “etkileşim” ve “psikosoyal ortam” boyutlarında yer alan tüm maddelere ilişkin öğretmen görüşleri branş, kıdem, mezuniyet ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiş; cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin “etkileşim” ve “psikosoyal ortam” boyutlarına verdikleri puanların branş, kıdem, mezuniyet ve okulun bulunduğu yer değişkenlerinden bağımsız olduğu ve cinsiyete bağlı olarak bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip olduğu söylenebilir.

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin “paydaşların katılımı” ve “değerlendirme” boyutlarında yer alan tüm maddelere ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin bu boyutlara verdikleri puanların cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve okulun bulunduğu yer değişkenlerinden bağımsız olduğu söylenebilir. “Paydaşların katılımı” ve “değerlendirme” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin öğretmen görüşleri, branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan analiz sonuçlarından yola çıkarak branşı Türkçe ve Rehberlik olan öğretmenlerin bu boyutlarda daha olumsuz, branşı Sınıf öğretmeni ve Diğer olan öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Can'ın (2008) araştırmasında, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine

bağlı anlamlı bir farklılık bulunmuş; diğer değişkenler açısından bu araştırma ile benzer sonuçlar elde edilmiştir.

4.1.3 İlköğretimde Karakter Eğitime İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Demografik

Özelliklere Bağlı Olarak Farklılaşma Durumu

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin “planlama ve uygulama” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin öğrenci görüşleri, kardeş sayısı ve ortalama aylık gelir değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğrenci görüşlerinin kardeş sayısı ve ortalama aylık gelir değişkenlerinden bağımsız olduğu söylenebilir. “Planlama ve uygulama” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin öğrenci görüşleri, cinsiyet ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan analiz sonuçlarından yola çıkarak cinsiyeti kadın olan öğrencilerin erkek öğrencilerden ve köyde eğitim gören öğrencilerin diğer öğrencilerden bu boyutta daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin “etkileşim” ve “psikososyal ortam” boyutlarında yer alan tüm maddelere ilişkin öğrenci görüşleri, kardeş sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin bu boyutlara verdikleri puanların kardeş sayısı değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir. “Etkileşim” ve “psikososyal ortam” boyutlarında yer alan tüm maddelere ilişkin öğrenci görüşleri, cinsiyet, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan

analiz sonuçlarına göre cinsiyeti kadın olan öğrencilerin erkek öğrencilere göre, köyde eğitim gören öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha olumlu görüşe sahip oldukları; ortalama aylık gelire bu boyutlara verilen puanların ters orantılı olduğu söylenebilir.

“Paydaşların katılımı ve değerlendirme” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin öğrenci görüşleri, cinsiyet, kardeş sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan analiz sonuçlarından yola çıkarak cinsiyeti kadın olan öğrencilerin erkek öğrencilerden, köyde eğitim gören öğrencilerin diğer öğrencilerden daha olumlu görüşe sahip oldukları; tek kardeş olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha olumsuz görüşe sahip oldukları ve ortalama aylık gelir arttıkça bu boyuta verilen puanların azaldığı söylenebilir.

4.1.4 İlköğretimde Karakter Eğitimine İlişkin Veli Görüşlerinin Demografik Özelliklere

Bağlı Olarak Farklılaşma Durumu

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin “planlama ve uygulama” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin veli görüşleri, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin planlama ve uygulama boyutuna verdikleri puanların yaş değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir. “Planlama ve uygulama” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin veli görüşleri, eğitim düzeyi, çocuk sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan analiz sonuçlarından yola çıkarak, eğitim düzeyi yükseköğretim olan velilerin diğer velilerden,

(4 ve üzeri) çocuk sahibi olan velilerin diğer velilerden ve ilçede bulunan velilerin diğer velilerden daha olumsuz görüşlere sahip oldukları; ortalama aylık geliri az olan velilerin daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin “psikososyal ortam” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin veli görüşleri, yaş, çocuk sayısı ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin planlama ve uygulama boyutuna verdikleri puanların yaş, çocuk sayısı ve okulun bulunduğu yer değişkenlerinden bağımsız olduğu söylenebilir.

“Psikososyal ortam” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin veli görüşleri, eğitim düzeyi ve ortalama aylık gelir değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan analiz sonuçlarından yola çıkarak, eğitim düzeyi yükseköğretim olan velilerin daha olumsuz görüşe sahip oldukları ve ortalama aylık gelirin artmasıyla birlikte velilerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin “paydaşların katılımı ve değerlendirme” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin veli görüşleri, yaş ve çocuk sayısı değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin paydaşların katılımı ve değerlendirme boyutuna verdikleri puanların yaş ve çocuk sayısı değişkenlerinden bağımsız olduğu söylenebilir.

“Paydaşların katılımı ve değerlendirme” boyutunda yer alan tüm maddelere ilişkin veli görüşleri, eğitim düzeyi, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan analiz sonuçlarından yola çıkarak, velilerin eğitim düzeyi ve ortalama aylık geliri arttıkça bu boyuta verilen

puanların azaldığı ve ilçede bulunan velilerin diğer velilerden daha olumsuz görüşe sahip oldukları söylenebilir. Abbak (2008) yaptığı çalışmada, bu bulgularla tutarlı sonuçlara ulaşmıştır.

4.1.5 İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Karakter eğitimi konusunda en çok tartışılan konulardan birisi de öğrencilere hangi değerlerinin kazandırılacağı konusudur. Bu konuyla ilgili farklı görüşler olsa da toplumun üzerinde uzlaştığı değerlerin öğrenciye kazandırılması gerektiği görüşü ağırlık kazanmaktadır. Buradan hareketle toplumun hangi değerler noktasında uzlaştığı ve hangi değerlerde farklılaştığı konusu bu araştırmanın odak noktalarından biri olmuştur. Aşağıda öğretmenlerin öğrencilere kazandırılmasını istedikleri değerlere ilişkin elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin ortalama ve standart sapma puanları dikkate alındığında en çok tercih edilen on değer *dürüst olma, sorumluluk, güvenilir olma, vatansever olma, çalışkan olma, adaletli olma, özsaygı, anlayışlı olma, büyüklere saygılı olma ve azimli olma* olmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin en çok tercih ettiği değerlerin genel olarak evrensel ahlaki değerler ve öze dönük değerler olduğu ifade edilebilir. Budumlu Akkiprik (2007) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin en çok evrensellik ve öz denetim değerlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşarak bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca, Can (2008) ve Tokdemir (2007), bu bulgularla tutarlı ve onları destekleyen sonuçlara

ulaşmışlardır. Ortalama ve standart sapma puanları dikkate alındığında durum bu şekildeyken, değerlerin tercih edilme sırasını gösteren frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında ortalama olarak ilk on değer içerisinde bulunmadığı halde birinci sırada seçilen on değer içerisinde yer alan *Allah'a inanma, laiklik ve Türk kültürüne sahip çıkma* değerleri ile ilgili öğretmenlerin zıt görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin ortalama ve standart sapma puanları dikkate alındığında en az tercih edilen on değer *itaatkâr olma, mükemmeliyetçi olma, duygusal olma, kuralcı olma, minnettarlık, dindar olma, hırslı olma, geleneklere bağlı olma, misafîrperver olma ve cömert olma* olmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin geleneksel değerleri ve kuralcı olma, mükemmeliyetçi olma gibi katı bir kişilik oluşturabilecek değerleri daha az tercih ettikleri söylenebilir. En az tercih edilen değerler içerisinde dikkat çeken değerlerden biri dindar olmadır. *Allah'a inanma* değeri birinci sırada en çok tercih edilen değerlerden olmasına rağmen, *dindar olma* değeri en az tercih edilen değerler içerisinde yer almıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin çocukların Allah'a inanmalarını çok önemsedikleri, fakat dindar olmalarını daha az tercih ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak bakıldığında, ortalama puanları dikkate alındığında en çok tercih edilen on değerden -bazılarının seçilme sırası değişmekle birlikte- dokuzunun (*dürüstlük, sorumluluk, güvenilir olma, vatansever olma, çalışkan olma, adaletli olma, özsaygı, anlayışlı olma ve büyüklere saygılı olma*); mezuniyete bağlı olarak bakıldığında, en çok tercih edilen on değerden yedisinin (*dürüst olma,*

güvenilir olma, vatansever olma, sorumluluk, özsaygı, adaletli olma ve anlayışlı olma); öğretmenlerin kıdemine bağlı olarak bakıldığında, en çok tercih edilen on değerden yedisinin (*dürüst olma, güvenilir olma, vatansever olma, sorumluluk, özsaygı, çalışkan olma ve adaletli olma*); okulun bulunduğu yere bağlı olarak bakıldığında en çok tercih edilen on değerden yedisinin (*dürüst olma, güvenilir olma, vatansever olma, sorumluluk, özsaygı, çalışkan olma ve adaletli olma*) ortak olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mezuniyet, kıdem ve okulun bulunduğu yere bağlı önemli bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin branşına bağlı olarak bakıldığında, öğrencilere kazandırılması gereken değerler içerisinde en çok tercih edilen on değer içerisinde branş gruplarında ortak olarak yer alan değerler *dürüst olma, güvenilir olma, sorumluluk ve çalışkan olma* şeklindedir. *Adaletli olma* değeri İngilizce branşı dışında kalan branşlarda, *vatansever olma* değeri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Rehberlik branşları dışında kalan branşlarda, *anlayışlı olma* değeri Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Rehberlik branşları dışında kalan branşlarda ilk on değer içerisinde ortak olarak tercih edilen değerler olmuştur. *Azimli olma* değeri sadece Sınıf Öğretmeni grubunda, *insanları ve doğayı sevme, vicdanlı olma ve empati kurma* değerleri sadece Rehberlik grubunda, *açık fikirli olma ve öz kontrol* değerleri sadece İngilizce grubunda, *Allah'a inanma, iffetli/namuslu olma, sabırlı olma ve merhametli olma* değerleri sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi grubunda en çok tercih edilen on değer içerisinde yer almıştır. Bu bulgulardan hareketle branşa bağlı olarak incelendiğinde, en çok tercih edilen on

değerden dördünün -bazılarının seçilme sırası değişmekle birlikte- ortak olduğu ve özellikle Rehberlik ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarının farklı görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

4.1.6 İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Veli Görüşleri

Veli görüşlerine göre öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin ortalama ve standart sapma puanları dikkate alındığında en çok tercih edilen on değer *dürüst olma, sorumluluk, Allah'a inanma, güvenilir olma, vatansever olma, büyüklere saygılı olma, çalışkan olma, aileye bağlı olma, özsaygı ve azimli olma* olmuştur. Bu bulgulardan hareketle velilerin evrensel ahlaki değerler ve öze dönük değerler ile birlikte ortalama olarak öğretmenlerin en çok tercih ettiği on değer içerisinde yer almayan *Allah'a inanma* ve *aileye bağlı olma* değerlerini en çok tercih edilen değerler içerisinde seçtiği görülmektedir. Bu bulgudan hareketle velilerin çocuklarının kendilerine bağlı olmalarını tercih ettikleri ve öğretmenlere göre inançlı olmalarını daha çok önemsedikleri söylenebilir. Ortalama ve standart sapma puanları dikkate alındığında durum bu şekildeyken, değerlerin tercih edilme sırasını gösteren frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında ortalama olarak ilk on değer içerisinde bulunmadığı halde *iffetli/namuslu olma* ve *adaletli olma* değerleri birinci sırada seçilen on değer içerisinde yer almıştır. Buradan velilerin önemli bir kesiminin bu değerleri en öncelikli değer olarak gördükleri ve bir kesimin de bu değerleri ilk sıralarsa daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen ve velilerin en önemli gördükleri değer *dürüst olma* olmuştur. Buradan hareketle değerler eğitimi açısından öğrencilerin dürüst bireyler olarak yetiştirilmesinin toplumun en önemli beklentisi olduğu söylenebilir. Bu bulgu Güngör (2000), Sarı (2005), Nartgün (2006) ve Özdemir ve diğerlerinin (2010) bulgularıyla tutarlılık göstermekte ve desteklenmektedir.

Veli görüşlerine göre öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin ortalama ve standart sapma puanları dikkate alındığında en az tercih edilen on değer *mükemmeliyetçi olma, duygusal olma, esnek olma, minnettarlık, kuralcı olma, itaatkâr olma, inkılapçılık/devrimcilik, geleneklere bağlı olma, işbirliğine açık olma ve farklı olabilme* olmuştur. Bu değerlerden *inkılapçılık/devrimcilik* ortalama dikkate alındığında son on değer içerisinde yer almasına rağmen tercih edilme sırasını gösteren frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında son on değer içerisinde yer almamıştır. Bu bulgudan hareketle bu değerlerin toplumun önemli bir kesimi tarafından daha çok önemsendiği sonucuna ulaşılabilir. Velilerin en az tercih ettiği değerler ile öğretmenlerin en az tercih ettiği değerler arasında bir karşılaştırma yapıldığında on değerinin ortak olduğu görülmektedir. Farklı olarak öğretmenler son on değer içerisinde *dindar olma, hırslı olma, dindar olma ve cömert olma* değerlerine yer verirken, veliler bu değerler yerine *esnek olma, inkılapçılık/devrimcilik, işbirliğine açık olma ve farklı olabilme* değerlerine yer vermiştir.

Velilerin yaşına bağlı olarak bakıldığında, en çok tercih edilen on değerden yedisinin (*dürüst olma, güvenilir olma, vatansever olma, sorumluluk, Allah'a inanma,*

çalışkan olma ve büyüklere saygılı olma) -seçilme sırası değişmekle birlikte- ortak olduğu ve yaşa bağlı önemli bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. Çocuk sayısına bağlı olarak bakıldığında, en çok tercih edilen on değerden sekizinin (*dürüst olma, güvenilir olma, vatansever olma, sorumluluk, Allah'a inanma, çalışkan olma, aileye bağlı olma ve büyüklere saygılı olma*) –bazılarının seçilme sırası değişmekle birlikte- ortak olduğu ve çocuk sayısına bağlı önemli bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. Ortalama aylık gelire bağlı olarak bakıldığında, en çok tercih edilen on değerden yedisinin (*dürüst olma, güvenilir olma, vatansever olma, sorumluluk, Allah'a inanma, çalışkan olma ve aileye bağlı olma*) –bazılarının seçilme sırası değişmekle birlikte- ortak olduğu ve ortalama aylık gelire bağlı önemli bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. Eğitim düzeyine bağlı olarak bakıldığında, en çok tercih edilen on değerden sekizinin (*dürüst olma, güvenilir olma, vatansever olma, sorumluluk, Allah'a inanma, çalışkan olma ve aileye bağlı olma ve büyüklere saygılı olma*) –bazılarının seçilme sırası değişmekle birlikte- ortak olduğu ve eğitim düzeyine bağlı önemli bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. Okulun bulunduğu yere bağlı olarak bakıldığında, en çok tercih edilen on değerden sekizinin –seçilme sırası değişmekle birlikte- ortak olduğu ve okulun bulunduğu yere bağlı önemli bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir.

4.2 Sonuç ve Öneriler

- Öğretmenler, öğrenciler ve velilerin ilköğretimde karakter eğitimi konusunda en olumlu görüş belirttikleri boyut psikososyal ortam, en olumsuz görüş belirttikleri boyutlar ise paydaşların katılımı ve değerlendirme boyutlarıdır.
- İlköğretimde karakter eğitimi konusunda öğretmen görüşleri kıdem ve mezuniyet değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermemiş, fakat cinsiyet, branş ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir.
- İlköğretim okullarında karakter eğitimi konusunda öğrenci görüşleri cinsiyet, kardeş sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir.
- İlköğretim okullarında karakter eğitimi konusunda veli görüşleri yaş değişkenine bağlı olarak farklılık göstermemiş, fakat eğitim düzeyi, çocuk sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir.
- Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilere kazandırılması gereken değerler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip değerler, *dürüst olma, sorumluluk, güvenilir olma, vatansever olma, çalışkan olma, adaletli olma, özsaygı, anlayışlı olma, büyüklere saygılı olma ve azimli olma*; en düşük ortalamaya sahip değerler ise, *itaatkâr olma, mükemmeliyetçi olma, duygusal olma, kuralcı olma, minnettarlık, dindar olma, hırslı olma, geleneklere bağlı olma, misafirperver olma ve cömert olmadır*.

- Veli görüşlerine göre, öğrencilere kazandırılması gereken değerler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip değerler, *dürüst olma, sorumluluk, Allah'a inanma, güvenilir olma, vatansever olma, büyüklere saygılı olma, çalışkan olma, aileye bağlı olma, özsaygı ve azimli olma*; en düşük ortalamaya sahip değerler *mükemmeliyetçi olma, duygusal olma, esnek olma, minnettarlık, kuralcı olma, itaatkâr olma, inkılapçılık/devrimcilik, geleneklere bağlı olma, işbirliğine açık olma ve farklı olabilmedir.*
- Öğrencilere kazandırılması gereken değerler öğretmenlerin branşı değişkeninde önemli farklılıklar göstermiş, diğer değişkenlerde bazı farklılıklar olmakla birlikte önemli farklılıklar göstermemiştir.
- Öğrencilere kazandırılması gereken değerler velilerin eğitim düzeyi değişkeninde önemli farklılıklar göstermiş (en az tercih edilen değerler noktasında farklılık göstermiştir), diğer değişkenlerde bazı farklılıklar olmakla birlikte önemli farklılıklar göstermemiştir.

Bu sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Okullardaki çalışmalara bütün paydaşların katılımı sağlanmalı ve yapılan çalışmalar düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Karakter gelişimi için öğrencilerin katılabileceği ders dışı etkinliklerin sayısı arttırılmalıdır.
- İlköğretim okullarında ilgili bütün kesimlerin üzerinde uzlaştığı ve öncelik verdiği temel değerlerin öğrencilere kazandırılması için çalışmalar yapılabilir.

- Eğitim kurumları kendi eğitimlerini karakter eğitimi açısından değerlendirmek için *okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeğini* kullanabilirler.

KAYNAKÇA

Abbak, B. S. (2008). *Okul öncesi eğitim programlardaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Acat, M. B. ve Aslan, M. (2010). *Karakter Eğitimi ve Dünyada Karakter Eğitimi Uygulamaları*. 19. Eğitimi Bilimleri Kurultayı. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kıbrıs.

Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-18.

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim u. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*.

Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Anderson, D, R. (2000). Character education: Who is responsible? (electronic versiyonu). *Journal of Instructional Psychology*. Vol. 27, No.3, Ss. 139-142

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilgiler Dergisi*, sayı: 18.

Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: MÜ Vakfı Yayınları Yayın No:1.

Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.

Aydın, M. Z. (2008). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balat, U.G. (2004). Çocuklar ve değerler eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 8(45), 18-20.

Balat U. G. ve Dağal B. A. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Balcı, A. (2007). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Başal, H. A. (2003). *Gelişim ve psikoloji nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Başaran, I.E. (1991). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Battistich, V. (2005). *Character education, prevention and positive youth development*. DC: Character Education Partnership.

Benninga, J. S. (Ed.) (1991). *Moral, character, and civic education in the elementary school*. New York: Teachers College Press.

Berkowitz, L. (1964). *The development of motives and values in the child*. New York: Basic Books.

Berkowitz, M.W. ve Bier, M.C. (2004). Research-based character education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591,72.

Brynildssen, S. (2002). *Character education through children's literature*. Bloomington IN.: ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication, Family Learning Association.

Budumlu Akkiprik, G. (2007). Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler: çok boyutlu bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Burton, L.G. (2008). *Character education: education of perception of effective implementation*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Capella Üniversitesi.

Can, G. (2004). Kişilik Gelişimi, B. Yeşilyaprak (Der.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s.111-142) Ankara: Pegema Yayıncılık.

CEP, (2011). <http://www.character.org/aboutus> adresinden 18.02.2011 tarihinde edinilmiştir.

Cüceloğlu, D.(1981). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağatay, Ş.M. (2009). *Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve karakter gelişiminde okulun rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

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

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, S.1 (1), S. 43–77.

Çileli, M. (1981). *14-18 yaşları arasındaki öğrencilerde ahlâkî yargının zihinsel gelişim psikolojisi yaklaşımı ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.

Dale, N. T. (1994). Values education in American secondary school. *Education Conference*. Kutztown, PA: Kutztown University.

DeBord, K. (1996). *Childhood years: Ages six through twelve*. NC: North Carolina Cooperative Extension Service.

Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. (T. Göbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dilmaç, B. (2006). *Fen lisesi öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Doğan, İ. (1999). Küresel değerler ve eğitim: Türkiye örneği. *21. yy Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*, Başkent Öğretmen evi, Ankara.

Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler oğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım*. Editör: Cemil Öztürk. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 256–286.

Edutopia, (2002). The *George Lucas educational foundation from spring articles*. <http://www.edutopia.org/social-emotional-learning-introduction> adresinden 16.10.2010 tarihinde erişilmiştir.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79–96.

Elias, M.J. (2003). *Academic and social-emotional learning*. Educational Practices Series. International Bureau of Education, Geneva, İsviçre.

Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M. ve diğerleri. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim öğrenme ve oğretme, eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Fenstermacher, S. J. (1999). An evaluation of a character education program focused on fourth and fifth grade students. *Counseling and Psychological Services* Dr. Ed Biggerstaff; December, 1999; 52 pages American Psychological Association (APA) Publication Manual.

Gander, M. ve Gardiner, H. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. 3. Baskı (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Glennon, D.S. (2006). *A case study analysis of a character education*. Unpublished Dissertation, Capelle University, Minnesota, USA.

Gökçek, B.S. (2007). *5-6 yas çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gövsal, İ. A. (1999). *Çocukta davranış gelişim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Guttek, G. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Eğitim Dizisi.

Güngör, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken yayınları.

Güvenç, B. ve diğ. (1998). *Japon eğitimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Halstead, J.M. & Taylor, M.J. (1996). *Values in education and education in values*. Lewes, UK: Falmer Press.

Heavy, J., Meyers, M., Mozdren, C., Warneke, T. (2002). *Developing character education through the use of current curriculum*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago, USA.

Howard, R. W., Berkowitz, M. W. ve Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational Policy* 2004 18: 188.

Hökeleli, H. (1998). *Çocukta ahlâk gelişimi ve eğitimi*. Çocuk gelişimi ve eğitimi, Tartışmalı İlimi Toplantılar Dizisi, İstanbul.

Hökeleli, H. (2006). Değerler odaklı eğitim. *DEM Bülteni*, yıl 1, sayı 1 Mart 2006, İstanbul.

Huitt, W. (2004). Values. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.

Hunt, B. S. (1981). *Effects of values activities on content retention and attitudes of students in junior high social studies classes*. Arizona: A Dissretation in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree Doctor of Philosophy, Arizona State University.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keefer, M. W. (2006). A critical comparison of classical and domain theory: Some implications for character education. *Journal of Moral Education*. 35(3), 369-386. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ743095)

Kesken, J. (2011). Örgütsel işlev bozukluklarına psikodinamik yaklaşım ve niteliksel bir araştırma yöntemi olarak psikanaliz. *Journal of Yasar University*. 2011 21(6) 3499-3514

Kohlberg, L. ve Selman, R.L. (1972). Preparing school personnel relative to values: a look at moral education in the schools. *ERIC Clearinghouse on Teacher Education*.

- Köknel, Ö. (2003). *Akıl ile düşünce gücü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kuçuradi, İ. (2010). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuşdil, M. E. Ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve scwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*. 45 (59-76).
- Kuşin, İ. (1999). Ruh sağlığı ve ahlak gelişimi, *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kutub, M. (1992). *İnsan psikolojisi üzerine etüdler*, (çev. Bekir Karlıga). İstanbul: İşaret.
- Kıroğlu, H. (2009). *Karakter eğitimi yaklaşımlarına eleştiriler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: a personal journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*. September, 39(1) 4-17.
- Kristjansson, K. (2006). 'Emotional intelligence' in the classroom? An Aristotelian Critique. *Educational Theory*, 56 (1), 39-56. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ732865).
- Lapsley, D.K. (2008). Moral self-identity as the aim of education. Nucci, L. P. ve Narvaez, D. (edt.). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.

Leming, J.S. (2008). Research and practice in moral and character education: loosely coupled phenomena. Nucci, L. P. ve Narvaez, D. (edt.). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.

Lewis, J.G. (2007). *The impact on teacher practice when character education is integrated into curriculum*. Unpublished Dissertation. Boston College. Massachusetts, USA.

Lickona, T. (1991). *Education for character: How our schools can teach respected character*. New York: Bantam Books.

Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51:3, 6-11.

Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (1997). Eleven principles of effective character education. *Social Studies Review*, 37:1, 29-31.

Marlow, L. & Inman, D. (2002). Pro-social literacy: are educators being prepared to teach social and emotional competence?. *The annual meeting of the national council of teachers of English*. Atlanta, GA: Berry Collage Charter School of Education and Human Sciences.

MEB. (2011). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 14.02.2011 tarihinde edinilmiştir.

Menteş, C., Sever, Ö., Yıldız, S. ve Yıldız, K. (2010). Aday öğretmenlerin uygulama okullarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışları önlemede kullandıkları stratejiler, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010)*, Elazığ, 2010, s.460-464

Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkin konusu duygusunda bir ölçme aracına doğru: karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (KEYİS) ve Türkçe uyarlama çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 99-130.

Murray, M. E. (2008). *Moral development and moral education: An overview*. Department of psychology, University of Illinois, Chcago.

Nartgün, Ş. S. (2006). Öğretim elemanlarının örgütsel değerlere ilişkin görüşleri (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 129-148.

Naylor, D. T.; R. A. Diem (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.

Oktay, A.S. (2007). İslam düşüncesinde ahlâkî değerler ve bunların global ahlâka etkileri. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (İstanbul, 26- 28 Kasım 2004), İstanbul: DEM.

Özdemir, M.Ç., Ünsal, H., Yüksel, G. Ve Cemaloğlu, N. (2010). Academicians in turkey towards their children, students and collequies. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 10 (2), 1101-1112

Rusnak, T. (1998). *An integrated approach to character education*. California: Corwin Press.

Ryan, K.A. ve Bohlin, K.E. (1999). *Building character in schools: practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt.3, (10), s.74.

Schug, M. C. ve R. Beery (1987). *Teaching social studies in the elementary school issues and practices*. London: Scott, Foresman and Company.

Schwartz, (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Smetana, J.G. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized: A social domain analysis. *Parenting and The Internalization of Values*, ss. 162-192..

Sunar, D. (2002). The Psychology of morality. *Online Readings in Psychology and Culture*. <http://www.ac.wvu.edu/~culture/Sunar.htm>.

Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L.J. ve Johnson, P.L. (1976). *Values education sourcebook: conceptual approaches, material analyses, and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortuim, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Taşpınar M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: Kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2, (8). 207–215.

TDK. (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*.

<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=karakter&ayn=tam> adresinden 24.01.2011 tarihinde edinilmiştir.

Timuçin, A. (1994). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: BDS Yayınları.

TTKB. (2011). <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 12.04.2011 tarihinde edinilmiştir.

Uçar R. Ve Uçar İ.H. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:1, Sayı:1

Ulusoy, K. (2007a). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya il örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5 (13), 155-177.

Ulusoy, K. (2007b). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

UNESCO. (2005). *Living values education*. www.livingvalues.net adresinden 11.04.2011 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. Sinclair, M. (2004). *Learning to live together: building skills, values and attitudes for the twenty-first century*. Geneva: International Bureau of Education.

Üstünyer, F. (2009). *Karakter eğitimi ile ilgili eğitimcilerin görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Vess, K. A. ve Halbur, D.A. (2003). Character education: what counselor educators need to know. *ERIC/CASS Digest*.

Wynne, E. A. (1985). The great tradition in education: Transmitting moral values. *Educational Leadership*, 43:4, 4-9.

Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212, 2007. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2005). Çocukta ahlaki gelişim. *Üniversite ve Toplum*. C.5; 3, (1-9).

Yazıcı, A. (2008). Kantçı ve feministik etik kuramlarda bireysel özerklik tartışması. *Kaygı*, sayı: 11

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.

Yıldırım, C. (2004). *Ansiklopedik çağdaş felsefe sözlüğü*, Ankara: Doruk Yayınları.

Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, Z. (2009). John Dewey`in liberalizmi: Birey/cilik-toplum ve özgürlük. *Kaygı, Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (12), 79-92

Yücel, H. (2009). Psikanalitik bir perspektifin milliyetçiliği anlamaya yönelik imkânları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, Sayı 2.

Ek 1

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğretmen Formu

Sayın meslektaşım,

Bu ölçek okullarda verilen eğitimin karakter eğitimine uygunluğunu çeşitli boyutlarda değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda, okullardaki eğitimi karakter eğitimi açısından sorgulayan maddeler sıralanmıştır. **Çalıştığınız okulu düşünerek**, belirtilen maddelerin cevabına uygun olarak 0–10 arasında not veriniz.

Aşağıda yer alan maddelerde yer alan durumların okulunuzda hiç bulunmadığını düşünüyorsanız 0'ı, eksiksiz olarak var olduğunu düşünüyorsanız 10'u, bu ikisi arasındaki düzeyler içinse ilgili rakamı (X) işaretleyiniz.

Zaman ayırdığınız, katkılarınız ve içten cevaplarınız için şimdiden teşekkürler.

Araš. Gör. Mecit ASLAN

Temel ahlaki değerler: sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, alçak gönüllülük, sabır, merhamet, kibar olma vb.

Karakter eğitimi: temel değerlere sahip, diğer insanlara saygılı demokratik bir yaşam biçimi benimseyen bireyler yetiştirilmesidir. İyi karakter, iyi olanı bilme, iyi olanı isteme ve iyi olanı yapmaktır.

Cinsiyetiniz : () kadın () erkek Mezuniyetiniz : () önlisans () lisans () lisansüstü Branşınız : Görev yeriniz: () il () ilçe () köy Kıdem Yılıınız :		Hiçbir zaman										Her zaman											
Çalıştığım okulda;		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	okul çalışanları, öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmıştır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	öğrencilerin davranışlarına bakılarak gerektiğinde temel ahlaki değerler geliştirilmektedir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	öğrencilerin sahip olmaları gereken temel ahlaki değerlerin gerekçeleri belirtilmiştir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	öğrencilerin sahip olmaları gereken temel ahlaki değerlerin davranışa nasıl dönüştürüleceği ifade edilmiştir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	bazı davranışların neden iyi bazılarının neden kötü olduğu konusunda öğrencilerin bilinçlenmeleri sağlanmaktadır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	çalışanlar, öğrencilerin güvenlik, aidiyet ve özerklik ihtiyaçlarını karşılamak için güçlü bir çaba harcamaktadırlar.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	öğrencilerin temel değerleri alışkanlık haline getirebilmeleri için uygulama yapmalarına imkân sağlanmaktadır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	karakter eğitimi çalışmaları akademik içerik (dersler ve konular) ile bütünleştirilerek yürütülmektedir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	öğretmenler sınıf yönetimi konusunda karakter eğitimi ilkelerini ön planda tutmaktadırlar.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10	ders dışı etkinliklerinde öğrencilerin karakterlerinin geliştirilmesi sağlanmaktadır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	öğrenciler arasındaki şiddete ve çatışmalara gerekli ve yeterli müdahaleler yapılmaktadır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	okul çalışanları, farklı sınıf ve seviyedeki öğrenciler arasında olumlu etkileşim için imkân sağlamaktadır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	okul çalışanları öğrencilerin kötü davranışlarının (küfür etme, alay etme, ayrımcılık yapma vb.) nedenlerini engelleyecek önlemler almaktadır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	öğretmenler, öğrencilerin kişisel, ekonomik ve kültürel farklılıklara karşı anlayışını arttırmak için etkin çabalar ortaya koymaktadır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	okul çalışanları kendi aralarında duyarlı ve saygılı ilişkiler geliştirmişlerdir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	öğrenciler nezaket, kişisel sorumluluk, sportmenlik, başkalarına yardım gibi ahlaki beklentilere cevap vermektedir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	öğretmenler, öğrenciler arasında sportmenliği, nezaketi, merhameti ve kişisel sorumluluğu desteklemektedir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	akademik program (dersler, konular); öğrencilerin karakterlerini geliştirmeleri için uygun ortamlar sağlamaktadır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	öğretmenler; kültür, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik farklılıklara bakmaksızın bütün öğrencilere değer vermektedir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	öğretmenler, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini ve akademik başarılarını olumlu etkileyen karakter özelliklerinin (merak, gerçeği arama, eleştirel düşünme ve yeni düşüncelere açık olma) gelişimini teşvik etmektedirler.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21	Öğretmenler, öğrencilerin işlerini iyi yapmalarını sağlayacak sebat etme, titizlik, öz disiplin ve sorgulayıcılık gibi değerleri kazanmalarını teşvik etmektedir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22	öğretmenler, öğrencilerin birlikte çalışmalarına yardım edecek dürüstlük, sorumluluk, beraber çalışma gibi değerleri teşvik etmektedir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	okul çalışanları, iyi davranışlarının ortaya çıkardığı başarılarından dolayı <i>manevi olarak</i> takdir edilmektedirler.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24	çalışanlar, öğrencilerden bekledikleri davranışları kendilere de sergileyerek öğrencilere örnek olmaktadırlar.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25	okul yönetimi personele karakter eğitimi ile ilgili plan yapması için gerekli zamanı verir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26	okul müdürü ve diğer yöneticiler öğrencilerin karakter eğitiminde aktif rol almaktadır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	çalışanlar, öğrenciler ve velilerden oluşan karakter eğitiminde aktif olan lider bir grup bütün okulu bu konuda teşvik etmektedir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28	karakter eğitimi ile ilgili kararları alırken okul personeli, ebeveynler ve öğrenciler bu kararlara katkıda bulunmaktadırlar.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29	ailelerin karakter eğitimi çalışmalarına katılmaları sağlanmaktadır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30	okul yöneticileri öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmaktadır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31	öğretmenler öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmaktadır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32	öğrencilerin karakter geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmalar değerlendirilmektedir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33	okul çalışanları, karakter eğitimi çalışmalarlarıyla ilgili periyodik olarak rapor sunmaktadırlar.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ek 2

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğrenci Formu

Sevgili öğrenci arkadaşım,

Bu ölçek okullarda verilen eğitimin karakter eğitimine uygunluğunu çeşitli boyutlarda değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda, okullardaki eğitimi karakter eğitimi açısından sorgulayan maddeler sıralanmıştır. **Okuduğunuz okulu düşünerek**, belirtilen maddelerin cevabına uygun olarak 0-5 arasında not veriniz. Aşağıda yer alan maddelerde yer alan durumların okulunuzda hiç bulunmadığını düşünüyorsanız 0'ı, eksiksiz olarak var olduğunu düşünüyorsanız 5'i, bu ikisi arasındaki düzeyler içinse ilgili rakamı (X) işaretleyiniz.

Zaman ayırdığınız, katkılarınız ve içten cevaplarınız için şimdiden teşekkürler.

Araş. Gör. Mecit ASLAN

Temel ahlaki değerler: sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, alçak gönüllülük, sabır, merhamet, kibar olma vb.

Karakter eğitimi: temel değerlere sahip, diğer insanlara saygılı demokratik bir yaşam biçimi benimseyen bireyler yetiştirilmesidir. İyi karakter, iyi olanı bilme, iyi olanı isteme ve iyi olanı yapmaktır.

Cinsiyetiniz : () kadın () erkek () ilçe () köy		Okulun bulunduğu yerleşim yeri: () il		Hiçbir zaman → → → → Her zaman			
Kardeş Sayısı:		Ortalama aylık gelir:					
Okuduğum okulda;							
1	okul çalışanları, öğrencilere hangi ahlaki değerlerin kazandırılması gerektiği konusunda aynı fikirdedir.	0	1	2	3	4	5
2	öğrencilerin temel ahlaki değerlere neden sahip olmaları gerektiği açıklanmıştır.	0	1	2	3	4	5
3	öğrencilerin temel ahlaki değerleri davranışa nasıl dönüştürüleceği açıklanmıştır.	0	1	2	3	4	5
4	bazı davranışların neden iyi bazılarının neden kötü olduğu konusunda öğrencilerin bilinçlenmeleri sağlanmaktadır.	0	1	2	3	4	5
5	çalışanlar, öğrencilerin güvenlik, ait olma ve bağımsızlık ihtiyaçlarını karşılamak için büyük bir çaba harcamaktadırlar.	0	1	2	3	4	5
6	öğrenciler arasındaki şiddete ve çatışmalara gerekli ve yeterli müdahaleler yapılmaktadır.	0	1	2	3	4	5
7	farklı sınıf ve seviyedeki öğrenciler arasında olumlu etkileşim için imkân sağlanmaktadır.	0	1	2	3	4	5
8	öğrencilerin kötü davranışlarını (küfür etme, alay etme, vb.) engelleyecek önlemler alınmaktadır.	0	1	2	3	4	5
9	öğretmenler, öğrencilerin farklılıklara (kültürel, ekonomik vb.) karşı anlayışlı olmalarını sağlamaktadır.	0	1	2	3	4	5
10	okul çalışanları birbirlerine karşı hoşgörülü ve saygılıdır.	0	1	2	3	4	5
11	öğrenciler kendilerinden beklenen nezaket, sorumluluk, başkalarına yardım gibi ahlaki davranışları göstermektedir.	0	1	2	3	4	5
12	öğretmenler, öğrenciler arasında sportmenliği, nezaketi, merhameti ve sorumluluğu desteklemektedir.	0	1	2	3	4	5

13	öğretmenler; kültür, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik farklılıklara bakmaksızın bütün öğrencilere değer vermektedir.	0	1	2	3	4	5
14	öğretmenler, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini etkileyen merak, gerçeği arama, eleştirel düşünme gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır.	0	1	2	3	4	5
15	öğretmenler, öğrencilerin işlerini iyi yapmalarını sağlayacak sabır, titizlik, öz disiplin ve sorgulayıcılık gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır.	0	1	2	3	4	5
16	öğretmenler, öğrencilerin birlikte çalışmalarına yardım edecek dürüstlük, sorumluluk, beraber çalışma gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır.	0	1	2	3	4	5
17	çalışanlar, öğrencilerden bekledikleri davranışları kendileri de sergileyerek öğrencilere örnek olmaktadır.	0	1	2	3	4	5
18	okul müdürü ve diğer yöneticiler öğrencilerin karakter eğitiminde aktif rol almaktadırlar.	0	1	2	3	4	5
19	çalışanlar, öğrenciler ve velilerden oluşan lider bir grup bütün okulu karakter eğitimi konusunda teşvik etmektedir.	0	1	2	3	4	5
20	karakter eğitimi ile ilgili kararlar alınırken okul çalışanları, veliler ve öğrencilerin de fikirleri alınmaktadır.	0	1	2	3	4	5
21	öğrencilerin karakter geliştirmek amacıyla yaptığı etkinlikler değerlendirilmektedir.	0	1	2	3	4	5
22	okul çalışanları, öğrencilerin karakter eğitimi ilgili düzenli olarak bilgi vermektedir.	0	1	2	3	4	5

Ek 3

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Veli Formu

Sayın Veli,

Bu ölçek okullarda verilen eğitimin karakter eğitimine uygunluğunu çeşitli boyutlarda değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda, okullardaki eğitimi karakter eğitimi açısından sorgulayan maddeler sıralanmıştır. **Okuduğunuz okulu düşünerek**, belirtilen maddelerin cevabına uygun olarak 0-5 arasında not veriniz. Aşağıda yer alan maddelerde yer alan durumların okulunuzda hiç bulunmadığını düşünüyorsanız 0'ı, eksiksiz olarak var olduğunu düşünüyorsanız 5'i, bu ikisi arasındaki düzeyler içinse ilgili rakamı (X) işaretleyiniz.

Zaman ayırdığınız, katkılarınız ve içten cevaplarınız için şimdiden teşekkürler.

Araš. Gör. Mecit ASLAN

Temel ahlaki değerler: sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, alçak gönüllülük, sabır, merhamet, kibar olma vb.

Karakter eğitimi: temel değerlere sahip, diğer insanlara saygılı demokratik bir yaşam biçimi benimseyen bireyler yetiştirilmesidir. İyi karakter, iyi olanı bilme, iyi olanı isteme ve iyi olanı yapmaktır.

Cinsiyetiniz : () kadın () erkek Çocuk Sayısı : Yaş: Eğitim düzeyi: () okur yazar değil () okur yazar () ilköğretim () orta öğretim () Yüksek öğretim Ortalama Aylık Gelir:							
Çocuğumun okuduğu okulda;							
1	okul çalışanları, öğrencilere hangi ahlaki değerlerin kazandırılması gerektiği konusunda aynı fikirdedir.	0	1	2	3	4	5
2	öğrencilerin davranışlarına bakılarak gerektiğinde temel ahlaki değerler geliştirilmektedir.	0	1	2	3	4	5
3	öğrencilerin temel ahlaki değerlere neden sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir.	0	1	2	3	4	5
4	öğrencilerin temel ahlaki değerleri davranışa nasıl dönüştürüleceği ifade edilmiştir.	0	1	2	3	4	5
5	bazı davranışların neden iyi bazılarının neden kötü olduğu konusunda öğrencilerin bilinçlenmeleri sağlanmaktadır.	0	1	2	3	4	5
6	çalışanlar, öğrencilerin güvenlik, ait olma ve bağımsızlık ihtiyaçlarını karşılamak için güçlü bir çaba harcamaktadırlar.	0	1	2	3	4	5
7	öğrencilerin temel değerleri alışkanlık haline getirebilmeleri için uygulama yapmalarına imkân verilmektedir.	0	1	2	3	4	5
8	öğrenciler arasındaki şiddete ve çatışmalara gerekli ve yeterli müdahaleler yapılmaktadır.	0	1	2	3	4	5
9	öğrencilerin kötü davranışlarını (küfür etme, alay etme, vb.) engelleyecek önlemler alınmaktadır.	0	1	2	3	4	5
10	öğretmenler, öğrencilerin farklılıklara (kültürel, ekonomik vb.) karşı anlayışlı olmalarını sağlamaktadır.	0	1	2	3	4	5

11	okul çalışanları birbirlerine karşı hoşgörölü ve saygılıdırlar.	0	1	2	3	4	5
12	öğrenciler kendilerinden beklenen nezaket, sorumluluk, başkalarına yardım gibi ahlaki davranışları göstermektedir.	0	1	2	3	4	5
13	öğretmenler, öğrenciler arasında sportmenliğı, nezaketi, merhameti ve sorumluluğı desteklemektedir.	0	1	2	3	4	5
14	öğretmenler; kültür, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik farklılıklara bakmaksızın bütün öğrencilere değer vermektedir.	0	1	2	3	4	5
15	öğretmenler, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini etkileyen merak, gerçeğı arama, eleştirel düşünme gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır.	0	1	2	3	4	5
16	öğretmenler, öğrencilerin işlerini iyi yapmalarını sağlayacak sabır, titizlik, öz disiplin ve sorgulayıcılık gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır.	0	1	2	3	4	5
17	öğretmenler, öğrencilerin birlikte çalışmalarına yardım edecek dürüstlük, sorumluluk, beraber çalışma gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır.	0	1	2	3	4	5
18	çalışanlar, öğrencilerden bekledikleri davranışları kendileri de sergileyerek öğrencilere örnek olmaktadırlar.	0	1	2	3	4	5
19	çalışanlar, öğrenciler ve velilerden oluşan lider bir grup bütün okulu karakter eğitimi konusunda teşvik etmektedir.	0	1	2	3	4	5
20	karakter eğitimi ile ilgili kararlar alınırken okul çalışanları, veliler ve öğrencilerin de fikirleri alınmaktadır.	0	1	2	3	4	5
21	ailelerin karakter eğitimi çalışmalarına katılmaları sağlanmaktadır.	0	1	2	3	4	5
22	okul yöneticileri öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmaktadır.	0	1	2	3	4	5
23	öğretmenler öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmaktadır.	0	1	2	3	4	5
24	öğrencilerin karakter geliştirmek amacıyla yaptığı etkinlikler değerlendirilmektedir.	0	1	2	3	4	5
25	okul çalışanları, öğrencilerin karakter eğitimi ilgili düzenli olarak bilgi vermektedir.	0	1	2	3	4	5

Ek 4 Yaşayan Değerler Tablosu

Sayın katılımcı,

İlköğretim okullarında öğrencilere hangi değerlerin öncelikle kazandırılması gerektiğini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmaktayım. Bu amaçla ilgili literatür ve çeşitli kaynaklardan faydalanarak temel değerleri içeren bir tablo oluşturdum.

Bu tablodan faydalanarak öğrencilerde bulunması gerektiğini düşündüğünüz;

- En önemli ilk **on** değerın önüne **1**,
- ikinci sıradaki en önemli **on** değerın önüne **2**,
- üçüncü sıradaki en önemli **on** değerın önüne **3**,
- dördüncü sıradaki en önemli **on** değerın önüne **4**,
- beşinci sıradaki en önemli **on** değerın önüne **5** yazınız. Geriye kalanların önü **boş** kalacaktır.

NOT1: Tabloya ilgili değerler verildikten sonra **on tane 1, on tane 2, on tane 3, on tane 4 ve on tane 5** olmalıdır.

NOT2: LÜTFEN BAŞLAMADAN ÖNCE BÜTÜN TABLOYA GÖZ GEZDİRİN!!!

Zaman ayırdığınız, katkılarınız ve içten cevaplarınız için şimdiden teşekkürler.

Araş. Gör. Mecit ASLAN

Sorumluluk sahibi olma	Esnek olma	Sabırlı olma
Dürüst olma	Güvenilir olma	İtaatkâr olma
Vatansaver olma	Bağışlayıcı olma	Vicdanlı olma
Farklı olabilme	Azimli olma	Çalışkan olma
Anlayışlı/Hoşgörülü olma	Lider olma	Yaratıcı olma
Allah'a inanma	Alçak gönüllü olma	Yenilikçi olma
Kendine saygı duyma	Minnettarlık duyma	İnsanları ve doğayı sevme
Öz-kontrol	İffetli/Namuslu olma	Cesur olma
Tefekkür etme/Düşünme	Ulusal simgelere duyarlı olma	Kurallara ve düzene saygılı olma
Titiz olma	Kibar olma	İşbirliğine açık olma
Misafirperver olma	Ağırbaşlı olma	Yardımsever olma
Bağımsız olma	Eleştiriye açık olma	Geleneklere bağlı olma
Açık fikirli olma	Akılcı olma	Araştırmacı olma
Samimi olma	Duygusal olma	Mükemmeliyetçi olma
Laiklik	Disiplinli olma	Kuralcı olma
Milliyetçi olma	Merhametli olma	Adaletli olma
Büyüklere saygılı olma	Cömert olma	Empati kurma
Tutumlu olma	Aileye bağlı olma	Hırslı olma
Türk kültürüne sahip çıkma	Kararlı olma	İnkılâpçılık/Devrimcilik
Dindar olma		Bakımlı/temiz olma