

T.C. Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

ORTAOKUL ÖğRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE
KARAKTER EğİTİMİ UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
Yüksek Lisans Tezi

Enver ULAŞ
510312921

İstanbul, 2014

T.C. Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE
KARAKTER EĞİTİMİ UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN**

İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Enver ULAŞ


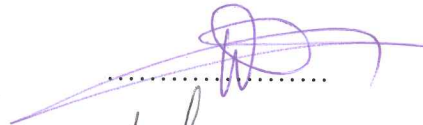
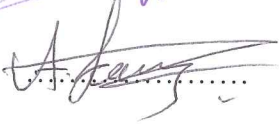
510312921

Danışman: Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

İstanbul, 2014

ONAY

Enver ULAŞ tarafından hazırlanan “ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu bu çalışma, 2 Şubat 2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Halil EKŞİ	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ	

ÖZGEÇMİŞ

1996 Kartal Lisesinden mezun olma

2000 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalından mezun olma

2012 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Hizmetler
Bilim Dalı Yüksek Lisan Programına giriş

2014 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Hizmetler
Bilim Dalı Yüksek Lisan Programından mezun olma

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD Psikolojik
Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı Araştırma Görevlisi

Eposta: ulasenver@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Gerek akademik çalışmalarım esnasında gerekse bu tezin yazım aşamasında bana her zaman destek olan eşim Hatice ULAŞ' a oğlum İbrahim ve kızım Şevval Su' ya teşekkür ederim.

Tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN' e jüri üyelerim Prof. Dr. Halil EKŞİ' ye ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ' a yaptıkları katkılardan dolayı teşekkür ederim. Bu çalışmanın okullarda ki karakter eğitimi uygulamalarına, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bilim dalı literatürüne katkı yapacağını umut ediyorum.

Enver ULAŞ

ÖZET

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır.

Araştırmanın yöntemi betimsel tarama modelidir. Tesadüfî örnekleme yöntemi ile İstanbul Anadolu yakasında ki ortaokullarda okuyan 187 erkek ve 139 kız toplam 326 öğrenci ile çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler; Kişisel Bilgi Formu, Karakter Eğitimi Öğrenci Formu, Öznel İyi Oluş Düzeyi Ölçeğidir.

Araştırmada elde edilen verilerle yapılan analizler; betimsel istatistiksel için frekans ve yüzde analizleri, değişkenler arası farklılıklar için bağımsız gruplar t testi, kategorik gruplar arasında fark için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ANOVA sonucu anlamlı olduğu için posthoc analizi tamhane, değişkenler arası ilişki için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir bulgu öğrencilerin demografik özellikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında ilişki anlamlı bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Öznel iyi oluş, değerler, karakter eğitimi

ABSTRACT

In this study, we aimed to investigate the relationship between the levels of subjective well-being of secondary school students and evaluation of character education applications.

The descriptive research model was adopted for this study. By using random sampling technique 326 students, 187 male and 139 female students at secondary schools in Anatolian Side of Istanbul, were studied.

In this study, The Personal Information Form, Character Education Scale, Level of Subjective Well-Being Scales were used to obtain the research data.

While analyzing the obtained data we used frequency and percentage analysis for descriptive data analysis, to determine the differences between variables we used Independent Samples T Test, to differentiate between categorical variables we used One-way Analysis of Variance (ANOVA), and we used Posthoc Analysis, Tamhane and Pearson correlation Analysis because the ANOVA correlations were significant.

In this research it was established that there is a positive correlation between character education applications and levels of subjective well-being of secondary school students. It was also found that there was a significant correlation between students' demographic characteristics and their levels of subjective well-being.

Key words: Subjective well-being, character education, values

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖZ GEÇMİŞ.....	II
ÖNSÖZ.....	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	IX

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırma Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılık	11

BÖLÜM II : KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ahlak Kavramı ve Ahlak Eğitimi	12
2.1.1. Piaget'in Ahlak Kuramı	12
2.1.2 Kohlberg'in Ahlak Anlayışı	13
2.2. Değer Kavramı	14
2.2.1. Değerlerin Sınıflandırılması	16
2.2.2. Karakter Kavramı	20
2.2.3. Karakter Eğitimi-Değerler Eğitimi-Ahlak Eğitimi	22

2.2.4. Okullarda Karakter-Değerler Eğitimi	30
2.2.5. Türkiye’de Karakter Eğitimi	34
2.3. Öznel İyi Oluş	38
2.3.1. Öznel İyi Oluş Kuramları	41
2.3.1.1. Sosyal Kıyaslama Kuramı	41
2.3.1.2. Ryff’in Psikolojik İyi Olma Kuramı	41
2.3.1.3. Otonomi.....	42
2.3.1.4. Uyum (Adaptasyon) Kuramı	43
2.3.1.5. İhtiyaç Kuramı	44
2.3.1.6. Etkinlik Kuramı	45
2.3.1.7. Akış Kuramı	45
2.3.1.8. Tavandan Tabana ve Tabandan Tavana Kuramı	47
2.3.2. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Durumlar	48
2.3.2.1. Ekonomik Durum	48
2.3.2.2. Kişilik	48
2.3.2.3. Evlilik	51
2.3.2.4. Sağlık	51
2.3.2.5. Yaş ve Cinsiyet	52
BÖLÜM III : YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Evren ve Örneklem.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu	56

3.3.2. Okullarda Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme KEYD Ölçeği Öğrenci Formu	56
3.3.3. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği	57
3.4. Verilerin Toplanması.....	58
3.5. Verilerin Çözümlemesi	58

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Bulgular	61
----------------------------	-----------

BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	81
5.2. Öneriler	90
KAYNAKÇA	92
Ekler:	105
Ek- Ek-1 KEYD Öğrenci Formu	105
Ek-2 Ergen Öznel İyi Oluş Düzeyi Ölçeği	107
Ek-3 Öğrenci Bilgi Formu	108

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 01. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Tablo 1. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Güvenirliği	57
Tablo 2. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	60
Tablo 3. Ortalama Gelir Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	60
Tablo 4. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	61
Tablo 5. Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	63
Tablo 6. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Planlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	64
Tablo 7. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Etkileşim Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	65
Tablo 8. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Psikososyal Ortam Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	66
Tablo 9. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Paydaşların Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	66
Tablo 10. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 11. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
Tablo 12. Öznel İyi Oluş Düzeyi Ölçeği Olumlu Duygular Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	68

Tablo 13. Öznel İyi Oluş Düzeyi Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	69
Tablo 14. Öznel İyi Oluş Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları.....	70
Tablo 15. Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	72
Tablo 16. KEUD Planlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Aile İçi İlişkiler Alt boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	72
Tablo 17. KEUD Planlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Önemli Kişilerle İlişkide Doyum Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	73
Tablo 18. KEUD Planlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Yaşam Doyumu Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	73
Tablo 19. KEUD Planlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Olumlu Duygulanım Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 20. KEYD Etkileşim Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Aile İlişkilerinde Doyum Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 21. KEUD Etkileşim Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Önemli Kişilerle İlişkide Doyum Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	75
Tablo 22. KEUD Ölçeği Etkileşim Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Yaşam Doyumu Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	75
Tablo 23. KEUD Etkileşim Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Olumlu Duygulanım Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	76

Tablo24. KEUD Psiko Sosyal Ortam Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Aile içi ilişkiler Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	76
Tablo 25. KEUD Psikososyal Ortam Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Önemli Kişilerle İlişkilerde Doyum Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	77
Tablo 26. KEUD Psiko Sosyal Ortam Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Yaşam Doyumu Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	77
Tablo 27. KEUD Psiko Sosyal Ortam Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Olumlu Duygulanım Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	78
Tablo 28. KEUD Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Aile İçi İlişkilerde Doyum Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	78
Tablo 29. KEUD Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Önemli Kişilerle İlişkide Doyum Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	79
Tablo30. KEUD Paydaşların katılımı ve Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Yaşam Doyumu Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	79
Tablo 31. KEUD Paydaşların katılımı ve Değerlendirme Alt Boyutu Puanları ile ÖİOD Ölçeği Olumlu Duygulanım Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçlar	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.....	28
--------------	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Günümüz dünyasında özellikle teknoloji merkezli hızlı değişim ve dönüşümden en fazla çocuklar etkilenmektedir. Denilebilir ki insan bir adaptasyon canavarıdır hemen her koşula ayak uydurabilir. Ancak sözü edilen elbette ki belirli bir olgunluğa erişmiş yetişkin insanlardır. Çocuklar yaşamın koşullarına normal şartlarda dahi adapte olmak için belirli bir zamana ihtiyaç duyarken böylesine hızlı değişen dünyaya ayak uydurmak için yeterli donanıma sahip değildirler bu nedenle çocukların psikolojik iyi olma düzeyleri teknoloji merkezli hızlı değişimlerden olumsuz etkilenmektedir. Çocukların sokak ve arkadaş yerine artık vakitlerini bilgisayar karşısında geçirdikleri sanal bir ortamda büyüdüleri söylenebilir. Bu durumda çocukların sosyalleşmelerinin geri kaldığı, paylaşmak gibi temel karakteristik özelliklerinin yeterince gelişmediği daha bireyci tutumlara sahip oldukları yapılan araştırmalarda gözlemlenmektedir (Gregory, 2013). Bunların yanı sıra bilgisayar ve internetin bilinçsiz kullanımının çocuklarda bağımlılık yaptığı da ilgili araştırmalarla ortaya konmaktadır (Impraim, 2012). Daha önceki nesiller bebekliğinden yetişkinliğine kadar çok fazla değişmeyen bir çevre-dünyada yaşıyorlardı. Şimdi ki nesilde ise bir çocuğun çevresi-dünyası neredeyse yıldan yıla değişmektedir. Böylesi bir hıza çocuğun adapte olması sağlıklı doğal bir gelişim süreci göstermesi elbette zordur. Myers ve Deiner (1995) bu durumu şöyle açıklamaktadır; kıtaların birbirine birkaç saatte, düşüncelerin birkaç dakikada birbirine ulaşabildiği küçülen günümüz dünyasına 20.yüzyıl, bilim ve teknoloji adına çok büyük katkılar sağlamış, ancak bu yüzyılda gelişmelere rağmen bazı etik ve ahlaki değerler son derece olumsuz etkilenmiştir. Teknolojinin hızı ahlaki gerilemeyi beraberinde getirerek eşitsizlikten üreyen ve eşitsizliği üreten bir dünyanın kurulmasına yol açmıştır (Yalar, 2010). Çocukların adaptasyon-uyumlarına ilişkin Maslow (1970) şunları söylemektedir; Ona göre biyolojik boyuttan psikolojik, sosyal ve nihai olarak ruhani boyuta uzanan insan ihtiyaçları sıralamasının temelinde yattığını öne sürdüğü iki temel motivasyon kaynağı bulunmaktadır. Birincisi homeostatik düzenin bozulması durumunda dengeyi

tekrar sağlamak veya "devam ettirmek" yolundaki manevraları harekete geçiren güçtür. İkinci kaynak ise devam etmekten ziyade gelişimi vurgulamaktadır. İnsan zaman la içinde bulunduğu ortamlarla ilişkisi sonucunda kendisine has bir değerler sistemi geliştirir. Bu değerler doğrultusunda edinilen bir amaca ulaşırken biyolojik ve psikolojik sistemin tehlikeye girmesi göz ardı edilebilir. Burada daha önemli olarak öne çıkan uzun vadede yaşanabilecek psikolojik dengedir (Akt. Gençöz, 1998). Böylesine hızlı değişen dünyada bir çocuğun Maslow'un belirttiği uzun vadeli psikolojik dengeye sahip olmak için değerler sistemini nasıl geliştireceği sorunu karşımıza çıkmaktadır. Bu soruya verilen cevaplardan biri şudur; Günümüzde çocuğun toplumsallaşması işlevini artık aileden çok eğitim kurumları üstlenmiştir (Topçu, 1998). Öte yandan kadınların da erkekler kadar iş yaşamına girmiş olması çocuğun evde anne eğitiminden mahrum kalmasına neden olmuş çocuğa evde kazandırılması gereken temel değerlerin okul tarafından kazandırılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bir kurum olarak okul, her zaman kültürün bir nesilden gelecek nesle değerlerini aktardığı bir araç olarak görülmüştür (Rogers ve Freiberg, 1994). Küreselleşme olgusunun etkisiyle günümüzde eğitim, toplumların birbirlerine kalın sınırlarla kapalı ve etkileşimin az olduğu dönemlerdeki gibi, ağırlıklı olarak belirli değerleri aktaran ve önceki kuşakların yaptıklarını yenileyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmiştir. Bu durum ister istemez eğitimde yeni değerlerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Önür, 2007). Ülkemiz ve gelişmekte olan birçok toplum için "değerler eğitimi" ve bu eğitimde okulların rolü giderek önem kazanmaktadır. Literatürde karakter eğitimi, değerler eğitimi genellikle birbirinin yerine kullanılan kavramsallaştırmalardır. 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). Değerler insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir. Sosyal bilimciler değerlerin, insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerler, davranışı yönlendiren tutumlar için genel bir çerçeveyi biçimlendirir ve bu çerçevede bireyin diğerlerine karşı davranışlarını yönlendirir (İşcan, 2007). Belkin (1988) değerlerin, bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını ifade ederek şöyle devam

eder. Psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi değer kavramı ile yakından ilgili davranış bilimcilerince geliştirilen yöntemler ve ulaşılan sonuçlar bakımından, değer kavramı üzerinde büyük çapta tutarlılık kazanıldığı görülmektedir. Sonuç olarak, bireylerin her davranışı dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir görüşüne ulaşılmıştır (Akt.: Özgüven, 2003). Değerler insanların kişiliğinin oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Değer kaybı ise kişiliğin ve benliğin sarsılmasına buna bağlı olarak da benlik değerinin sarsılmasına neden olmaktadır (Akıncı, 2005). Sosyal davranış olarak adlandırılan değerler, hemen hemen tüm davranış türlerinin “sosyal eylem, tutumlar, ideoloji, değerlendirmeler, ahlâki yargılar ve gerekçeler, kendini diğerleriyle karşılaştırmalar, kendini diğer insanlara ifade etme ve diğerlerini etkileme girişimlerinin” belirleyici etkenidir (Rokeach, 1973). Değerlerle ilgili yapılan araştırmalarda özellikle “ sorumluluk, eşitlik, adalet, özgürlük, hoşgörü, saygı, güdüleme, güven, bağlılık, özerklik, hırs, doğruluk, cesaret, saygı, kendine güven, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi, itaat, başarı” gibi değerler öne çıkmaktadır. Bu değerlere sahip ve bu değerlerini davranış haline getiren bireyler yetiştirmek ise eğitim kurumlarının görevlerinden biridir fakat eğitim kurumları kendilerinden beklenen bu görevi karşılamakta güçlük çekmektedir (Çağlar, 2005). Okulda gerekli bir takım sosyal ve duygusal yeteneklere sahip olmayan çocuklar okulun beklentilerini yerine getirememekte, arkadaşlık kurma ve başkalarıyla uyum içerisinde bir arada yaşama becerilerini gösterememektedir. Dahası yer yer bu çocuklar istemeyerek diğer çocuklar üzerinde negatif ve yıkıcı etkiler yapmaktadır. Okulun bu noktada çocuklara kazandırmaları gereken temel özellikler bilişsel davranış ağırlıklı bilgiler yüklemekten önce duyuşsal ağırlıklı davranışlar olmalıdır. Güçlü bir karaktere sahip, kendisine ve çevresine karşı olumlu duygular besleyen yaşam doyumu yüksek bireyler yetiştirmek okulun temel işlevlerinden birisi olmalıdır (Walker ve Golly, 1999). Ryan ve Bohlin’e (1999) göre karakter eğitimi “öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi” demektir. Çocukların öznel iyi oluş durumlarını etkileyen birçok değişken söz konusudur. Bu değişkenlerden biriside ergenlik dönemi ve bu dönemin özellikleridir. Çocukların gelişim dönemleri içerisinde en çok etkilendikleri dönemlerden birisi hiç kuşkusuz ergenlik dönemidir. Bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatan çocukların sağlıklı bir kimlik ve kişilik için önemli bir eşik atladıkları ilgili literatürde sıkça dile

getirilmektedir. Ergenlik dönemi, bireylerin bedensel, bilişsel ve sosyal-duygusal alanda pek çok değişim yaşadıkları bir dönemdir. Ergenler bu dönemde birçok gelişimsel görevi yerine getirmeye çalışırlar. Bu dönemin en önemli gelişimsel görevleri kimlik biçimlenmesi ve özerklik olarak nitelendirilmektedir (Erikson, 1984; Shaffer, 2008). Bu dönemi sağlıklı atlatmak için çocukların oryantasyon, rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları olduğu gibi güçlü bir karaktere ve değerler sistemine sahip olması da önemlidir. Çocukların kültürel çözümlenin ortasında, teknoloji ve beton yığınları ile kuşatıldıkları, yalnızlaştıkları bir dünyada ruhsal sağlıklarını korumak için güçlü bir karaktere ve kendilerini koruyacak değerler sistemine ihtiyaçları vardır (Shafer, 2008). İnsanı güçlendiren özellikler kavramı beraberinde psikolojik iyi oluş kavramını da akıllara getirmektedir. Psikolojik iyi oluşta, bireyin tam olarak işlevde bulunabilmesi için kapasitesini ve yeteneklerini geliştirmesi gerekmektedir. Bireyin doğuştan getirdiği kişilik gibi özelliklerin yanı sıra sonradan kazandığı öğrenilmiş davranışlarının oluşturduğu karakteristik özellikleri de bireyin potansiyelini, yeteneğini belirleyen önemli etmenlerdir (Ryff, 1989). Kapasite ve yetenek geliştirme bir süreç olarak ele alındığında; kendini kabul, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmak, özerklik, yetkinlik, kişisel büyüme ve yaşama anlam yükleme gibi faktörler bu sürecin önemli araçları olarak görünmektedir. Pozitif psikoloji ile esnek ve güçlü karakterin biyolojik kökenleri hakkında bir araştırma yapan Park ve Peterson (2006) bireylerin güçlü bir karaktere sahip olmalarının iyi oluş düzeylerini pozitif yönde etkilediğini belirterek şunları aktarmaktadırlar; karakter, mizaç ve psikolojik direnç arasında bir ilişki söz konusudur. Güçlü karakter perspektifi motivasyon, sosyal faktörler, sağlık, potansiyel gibi iyi oluşu güçlendiren durumların katkısını varsaymaktadır. Bu nedenle pozitif psikoloji ile zihinsel hatalıklar ve psikolojik zorlukların ele alınmasında önleyici faktörler olarak gençlerin eğitiminde güçlü ve esnek bir karaktere sahip olmaları için öğretim faaliyetleri düzenlemek faydalı olabilir. Park ve Peterson (2006) okullarda değerler eğitiminin öğrenciler üzerinde koruyucu bir etki işlevi göreceğini şu ifadelerle belirtmektedirler; bireylerin iyi olma hallerini, güçlü ve esnek bir karaktere sahip oluşlarını artırıcı önlemler almak bu bağlamda değerlendirilebilir. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında okullarda karakter eğitime önem verilmesi gerekliliği şu şekilde vurgulanmaktadır; okullarda, yüksek öğretim kurumlarında örneğin kariyer gelişimi, psikolojik danışmanlık, atölye çalışmaları, öğretim faaliyetleri, öz-keşif aktiviteleri,

bireysel ve grupla terapi çalışmalarında rol modelliği ve mentorlük gibi durumlarda çocuk ve gençlere karakter eğitimi bağlamında yapılacak katkılar bu kişilerin pozitif psikolojik yapılarına katkı sağlayacaktır. Geçmişte çok önemsenmemiş olsa da yakın gelecekte mümkündür ki öğrencilerin sağlığı için alınması gereken klinik tedbirler nedenli önemsenmişse ruh sağlığı için karakter eğitimi de okullarda önemsenecektir. Pozitif psikolojide insanı güçlendiren özellikler, karakter özellikleri bağlamında ele alınmaktadır. Bu noktada karakter, kişiliğin ahlaki olarak değerli görülen yanındır. İyi karakter, pozitif özelliklerin iyi gelişmesi anlamına gelir (Park ve Peterson, 2006). Seligman, Steen, Park ve Peterson, (2005) koruyucu rehberlik, pozitif psikoloji ve değerler-karakter eğitimi aralarındaki ilişki için şunları belirtmektedirler; okullarda da koruyucu rehberlik gibi konu başlıkları ile son yıllarda gittikçe önemsenmeye başlanan iyi oluş, esnek ve güçlü karakter gibi kavramlar pozitif psikoloji ile yakından ilişkilidir. Pozitif psikolojinin amacı, bireyin güçlü yanlarını ve olumlu özelliklerini keşfetmesini ve geliştirmesini sağlamak, yetenekli olduğu alanlara ilişkin farkındalık kazandırmak, sahip oldukları olumlu özelliklerini geliştireceği ve kullanacağı bir ortam yaratmak ve var olan potansiyelini kendini geliştirmeye yönelik en iyi şekilde kullanmasını sağlamaktır. Yapılan araştırmaların pozitif psikolojinin üç temel alanı olan olumlu duygular (mutluluk, yaşam doyumu, sevinç) olumlu bireysel özellikler (dayanıklılık, başa çıkma ve bağışlayıcılık, iyimserlik vb.) ve olumlu kurumlar (aile, okul, toplum) çerçevesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu araştırmalarda yaşam doyumu, öznel iyi oluş, iyilik hali kavramları; akış, mutluluk, neşe, güven, motivasyon, umut gibi olumlu duygular; iyimserlik, bağışlayıcılık, psikolojik dayanıklılık, başa çıkma becerileri, sevgi, iletişim becerisi gibi olumlu kişilik özellikleri üzerinde durulmuştur. Ancak sorumluluk, iş ahlakı, hoşgörü, nezaket, minnettarlık gibi bireylerin topluma faydalı iyi bir vatandaş olmaları için sahip olması gereken özelliklerle ilgili çalışmaların yetersiz kaldığı görülmüştür. Ryff (2006) pozitif psikolojinin nihai amacının "bireyin kendini en üst düzeyde gerçekleştirmesini" sağlamak olduğu inancından hareketle, bu alandaki çalışmaların bireyin yaşadığı olumsuz olaylar karşısında dayanıklı olmasını sağlayan faktörler, bireyin diğer bireylerle sağlıklı ve olumlu ilişkiler geliştirmesinde etkili olan faktörler ve olumlu duyguların bireyin yaşamındaki rolü üzerinde yoğunlaşması gerektiğini belirtmektedir. Seligman, Steen, Park ve Peterson, (2005) pozitif psikolojiyi yordayan değişkenleri araştırdıkları bir çalışmada bireylerin karakterlerinin nedenli

güçlü ve esnek olup olmadığı onların öznel iyi olma hallerini açıklamada birçok değişkenden daha güçlü açıklamaktadır. Bireylerin karakter gücü ve esnekliği arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin de buna bağlı olarak arttığını bu iki durum arasında güçlü pozitif bir ilişki olduğunu belirterek okullarda güçlü ve esnek bir karakter gelişimi için öğretim faaliyetlerinin planlanması gerektiğinden bahsetmektedirler. Ayrıca temel insani değerleri benimsemiş bireyleri yetiştirmek okulun amaçları arasında olduğu gibi toplumun da okullardan bu yönde bir beklentisi vardır (Ekşi, 2003). 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). Fichter, (1990) okullarda değer-karakter eğitiminin verilmesi gerektiğini bunun içinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğretimsel yöntemlerin okullarda işe koşulması gerektiğini belirterek değerlerin bireyler üzerindeki işlevlerini şöyle sıralar;

1. Değerler bireylerin sosyal statülerinin belirlenmesinde birer araç olarak kullanılırken rollerin seçiminde ve gerçekleşmesinde rehberlik ederler.
2. Değerler kişilerin dikkatini yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere üzerinde yoğunlaştırır.
3. Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından gösterilir. Böylece kişiler hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler.
4. Değerler sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Ayrıca değerler onaylanmayan davranışları engeller (örneğin okulda disiplin sorunları gibi) ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolaylıkla anlaşılabilmesini sağlarlar.
5. Değerler dayanışma aracı olarak da işlevde bulunurlar. Toplum tarafından kabul görmüş ortak değerlerde sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan önemli faktörlerdendir. Eğitimde duyuşsal boyutun ihmal edilmesi, insanların sahip oldukları önemli potansiyellerini kullanmamalarını beraberinde getirecektir. Duygular, tercihler, sevinçler, duygulanımlar, inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir duyguları, değerler, ahlak ve etik değerler v.b. öğelerden oluşan duyuşsal boyut hem bireysel hem de toplumsal yaşam için vazgeçilmez bir boyuttur. Bireylerin yaşamında değerler önemli

bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Bacanlı, 2002). Ülkemizde karakter eğitimine ilişkin özellikle son yıllarda ilköğretim programlarına entegre bir şekilde gelişmeler mevcuttur. Demirel ve Turan (2010) Türk Milli eğitiminde karakter-değerler eğitimine ilişkin düzenlemelerin yeni programların içerisine alınmasını şöyle değerlendirmektedirler; Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında gerçekleştirdiği program yönetmeliğinde ki değişiklikle bilişsel temelli yapılandırmacı-oluşturmacı eğitim kuramını bir ara yüz formu olarak tüm derslerin içerisine yaymıştır. Böylelikle öğrenci temelli uygulamalara daha fazla yer verilmiş olacaktır. Özellikle öğrencilerin güçlü bir karakter geliştirmelerine katkı yapacak duyuşsal, bilişsel hedef davranışların/kazanımların yer alması önemli bir gelişmedir. Yapılan değişiklikle birlikte yeni eğitim öğretim faaliyetlerinde disiplinler arası birçok hedef davranış/kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımların bir tanesi de değerler-karakter eğitimine ilişkindir. Okullarda değerler-karakter eğitimi uygulamalarını rehber öğretmenlerinde katılımı ile tüm branşların özellikle sosyal branşların içerisine yaymıştır. Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı değerler yönetmeliğinde şu değerlere yer verilmektedir MEB Değerler Yönergesi (2010); Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmenlerimiz, rehber öğretmenler ile eğitim yöneticilerimizin rehberliği ve desteğiyle ders içi ve ders dışında, aşağıda yer alan örnek etkinliklerden de yararlanarak değerler eğitimine yönelik faaliyetler gerçekleştireceklerdir:

- Sevgi, Sorumluluk, Saygı, Hoşgörü- duyarlılık, Özgüven, Empati, Adil olma, Cesaret, liderlik, Nazik olmak, Dostluk, Yardımlaşma, dayanışma, Temizlik, Doğruluk, dürüstlük, Aile birliğine önem verme, Bağımsız ve özgür düşünebilme, yimserlik, Estetik duyguların geliştirilmesi, Misafirperverlik, Vatanseverlik, İyilik yapmak, Çalışkanlık, Paylaşımca olmak, Şefkat - merhamet, Selamlaşma, Alçakgönüllülük, Kültürel mirasa sahip çıkma, Fedakârlık (MEB, 2013).

Öğrencilere okullarda verilen eğitimin öğrencinin bütün yönleriyle gelişimini hedeflemesi gerektiğini belirten Kepçeoğlu (1994) çağdaş eğitim anlayışı içerisinde örgütlü eğitim kurumlarında öğretim ve yönetim hizmetlerinin yanında öğrencilerin tüm yönleriyle gelişmelerini sağlamaya yönelik olarak öğrenci kişilik hizmetleri sunulmaktadır. Öğrenci kişilik hizmetleri aracılığı ile bireyler öğrenmeyi ve yaşamayı

öğrenirler; ayrıca kendi kimliklerini yapılandırır. Dilmaç ve Ulusoy (2012) okullarda karakter-değerler eğitiminin verilmesinin aile, toplum, okul ve öğrenciler için birçok işlevi olduğunu belirterek verilecek karakter eğitimi ile okullarda şiddet sorunu gibi birçok problem için önleyici bir rol üslenmiş olacağından bahsetmektedirler. Dilmaç ve Ulusoy (2012) çocukta güçlü bir karakter oluşturmak suretiyle şiddet, yabancı madde kullanımı gibi okulda disiplin sorunlarının önüne geçilebileceği, sağlıklı kararlar alabilen mutlu bireyler yetiştirileceği bunun içinde karakter eğitimine ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Okullarda verilen eğitimin çeşitli risk faktörleri için koruyucu-önleyici işlevleri olduğunu belirten Diener (2000) ve Seligman (2002) okulda öğrencinin iyi olma haline yapılacak en önemli katkılardan birinin de öğrencilerin her türlü risk faktörü için baş etme becerilerini arttıracak güçlü bir karakter yapılandırması olduğunu belirterek bu noktada pozitif psikolojiye atıf yapmaktadırlar. Pozitif psikoloji; güçlü olmayı ve olumlu özellikleri içerir. Bireyin uyum sağlayıcı en iyi mekanizmalarının neler olduğu üzerinde durur. Bireyi güçlü ve dayanıklı kılan özellikleri ortaya koyar. Bu yaklaşıma göre psikoloji; sadece hastalık ya da sağlık ile ilgilenen tıbbın bir alt dalı değildir. Çalışma, eğitim, iç görü, aşk, gelişim ve oyun da psikolojinin konusudur. Pozitif psikoloji pozitif karakterin, pozitif duyguların nasıl, neden ve hangi koşullarda oluştuğuna ilişkin çalışmalarda bulunur. Pozitif psikoloji, iyi yaşamı sağlayan araştırma bulgularını bir araya getirir. Pozitif psikoloji yaklaşımının içine giren pek çok terim bulunmaktadır. Psikolojik sağlık, koruyucu faktörler, ruh sağlığı açısından iyi durumda olma, okula bağlılık, pozitif gençlik gelişimi, insan karakterini güçlendiren özellikler, iyimserlik, özsaygı, algılanan kontrol, kişilik özellikleri, çözüm odaklı yaklaşımlar ve bireylerin güçlü yanlarını temel alan yaklaşımlar gibi durumlar iyi oluş, psikolojik sağlık, okul ve eğitim ilişkisine vurgu yapan gelişmiş ülkelerde özellikle son zamanlarda giderek daha fazla araştırma konusu olan konulardır (Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005).

Pozitif psikolojide insanı güçlendiren özellikler, karakter özellikleri bağlamında ele alınmaktadır. Bu noktada karakter, kişiliğin ahlaki olarak değerli görülen yanıdır. İyi karakter, pozitif özelliklerin iyi gelişmesi anlamına gelir (Park ve Peterson, 2006). İnsanı güçlendiren altı alanda yirmi dört özellik vardır. Bu altı alan; erdem ve bilgi, cesaret, insanlık, adalet, ılımlılık ve kendini aşma olarak ele alınmaktadır. Literatürde bu özellikler temelinde gerek yetişkinler için gerekse çocuklar ve ergenler için karakter

güçlendirme programları uygulanmaktadır (Park ve Peterson, 2006). Lickona'nın (2004) belirttiğine göre okullarımız, içki içme, kavga etme ve sağlıksız birliktelikler gibi tehlikeli davranışları teşvik eden medyadaki modellerle karşı karşıyadır. Karakter eğitimi programları, bunlara sağlıklı alternatifler sunabilen merkezi bir rol oynamalıdır. Bugünün okullarında yaşanan şiddet davranışlarındaki artışın, insani değerlerin yokluğuyla da açıklanabilir. Birçok okul duvarları arasında kuralları uygulamak ve devriye gezmek için polisler de dâhil olmak üzere güvenlik görevlileri çalıştırılmaktadır. Okul çevrelerindeki bu ürkütücü değişimler sebebiyle okullara karakter eğitimi getirmek için artan bir ilgi vardır. Canilik, suçlar, uyuşturucu, alkolün kontrolsüz kullanımı ve gençlerdeki çete şiddeti arttıkça, karakter eğitimi uygulayan okullara ilgi artmaktadır (Morrison, 2006). Karakter eğitimi uygulamalarının öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerine etkisini ne düzeyde olduğunun bilinmesi bu uygulamaların daha sağlıklı yürütülebilmesi için gerekli bir geribildirim işlevi görmektedir. Karakter eğitimine ilişkin daha çok uygulama örneklerine yer verildiği için uygulamaların geri bildirimine ilişkin özgün çalışmaların alana katkı yapacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırmamızın problem durumunu; “ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi” cümlesi oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu bağlamda araştırmamızın temel amacı; ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu çalışmanın alt amaçları;

- 1) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirmeleri öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirmeleri öğrencilerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirmeleri öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

- 4) Ortaokul öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Ortaokul öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri öğrencilerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) Ortaokul öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile aile içi ilişkilerde doyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- 8) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile önemli kişilerle ilişkilerde doyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- 9) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- 10) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile olumlu duygulanım düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- 11) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Değerler eğitimi tarihçesi ülkemizde çok eski olmamasına rağmen hatırı sayılır düzeyde akademik, sosyal ve kültürel çalışmalara konu olmuştur. Bu çalışmalarında bir yansıması olarak Milli Eğitim Bakanlığınca ara disiplinlerle sosyal bilgiler, Türkçe gibi derslerin içerisine yayılarak (Ekşi, 2003) karakter eğitimi verilmektedir. Karakter eğitimi uygulamaları MEB'E bağlı tüm devlet okullarında okutulmaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan sonraki yıllarda yıllar ilerledikçe Milli Eğitim Bakanlığının karakter-değerler eğitimine verdiği önem artmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2011). Ancak Karakter eğitiminin çıktılarına ilişkin yeterince araştırma bulgularının olduğunu

söylemek zor. Bu bağlamda bu çalışma ile karakter eğitiminin öğrenci davranışları üzerinde ki etkisinin incelenerek ilgili alana katkı yapılacağı umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

1. Bu araştırmada kullanılan ölçeklere katılımcıların samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Okullarda okutulan derslerde karakter eğitimine ilişkin müfredata sadık kalındığı öğretim programı doğrultusunda ilgili etkinliklerin yapıldığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma çalışma evreni olan İstanbul İli Anadolu yakasında bulunan MEB' e bağlı devlet ortaokullarında okuyan öğrencilerle ve bu evrenden alınan örneklem ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ahlak Kavramı ve Ahlak Eğitimi

Ahlak kavramı Türk Dil Kurumunun Büyük Türkçe sözlüğünde, belli bir dönemde belli insan topluluklarınca benimsenmiş olan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarının, yaşamlarının, ilkelerinin toplamı olarak tanımlanmakta köken olarak da aktöre, sağtöre kelimelerine dayandırılmaktadır. Yine aynı kaynaktan ahlak kavramı yaratılış, huy olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2013). Farabi ahlakı “eylemlerin ve nefse ilişen şeylerin iyi ya da kötü olmasına vasıta olan” huy olarak tanımlamaktadır (Çelikkol, 2010).

2.1.1. Piaget’in Ahlak Anlayışı:

Piaget ahlak gelişimini zihinsel gelişim kuramının üzerine temellendirmiştir. Piaget’e göre bireyin zihinsel gelişimi olgunlaşmaya bağlıdır. Ahlak gelişimi de olgunlaşmaya bağlıdır. 0-6 yaş arasında bulunan çocukların zihinsel gelişimleri işlem öncesi dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde çocuklar zihinsel olarak odaklanma sorunu yaşadıkları için işlem yapabilmek ve muhakeme yetenekleri yeterince gelişmemiştir. Tek yönlü sınıflama, benmerkezcilik, senkretizm, yapaycılık gibi özellikler yaşarlar. Piaget bu zihinsel dönemde yer alan çocukların ahlaki muhakeme gücünün olmadığı dönem olarak kabul etmektedir (Bacanlı, 2013). Piaget 6-12 Yaş arası dışa bağımlı dönem olarak tanımlamaktadır. Bu dönemde çocuklar zihinsel gelişim dönemi olarak somut işlemler dönemi olarak tanımlanan dönemde yer almaktadır. Bu dönemde çocukların kendilerine ait ahlaki ilkeleri ve tutumları yoktur çevrelerindeki insanların ahlaki düşünce ve tutumları onlar için temel belirleyicidir. Büyüklerin kuralları değişmezdir ve kuralı çiğneyen cezalandırılmalıdır (Senemoğlu, 2005). Piaget 6-12 yaş arası ahlak gelişimine ahlaki özerklik der. Bu dönem zihinsel gelişimde soyut işlemler dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde çocuklar her türlü muhakeme ve zihinsel işlem kabiliyetine sahiptirler. Soyut düşünebilmekte kavramsal düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini gerçekleştirebilmektedirler. Ahlak gelişimi açısından doğruyu

yanlışı ayırt edebilmektedirler. Hangi kurala hangi gerekçelerle uymak gerektiğini tartışabilmekte kendi ilkelerini geliştirebilmektedirler (Senemoğlu, 2005).

2.1.2. Kohlberg'in Ahlak Anlayışı:

Kohlberg (1981) ahlak anlayışını bilişsel gelişim temellerine oturtmuştur. Kohlberg ahlak tanımını davranışın gerekçesi olarak görmektedir. Ona göre aynı davranışı yapan iki kişinin gerekçeleri farklı ise aynı grupta kategorize edilemez (Senemoğlu, 2005). Davranışı hangi gerekçe ile gerçekleştirdiği önemlidir. Kohlberg yaptığı çalışmada kişilerin verdikleri cevapları gruplandırarak ahlak kuramını yapılandırmıştır. Kohlberg kuramını temelde üç ana kategoride değerlendirmektedir. Gelenek öncesi, Geleneksel ve Gelenek sonrası dönem olarak isimlendirmektedir. Kohlberg ilk başta her kategoride iki alt kategori olduğunu kuramın toplamda altı alt başlıktan oluştuğunu belirtmiş daha sonra gelenek sonrası dönemde ki iki alt kategorinin birleşebileceğini belirtmiştir.

- a) Gelenek öncesi dönem: Bu dönem bireyin kendini merkeze aldığı dönemdir. İtaat ceza evresi olan birinci alt başlıkta bireylerin davranışlarının ahlaki eylemlerinin temel gerekçesini cezadan kaçınmak oluşturmaktadır. Bu dönemde ki ikinci alt başlık saf çıkarıcı eğilim-araçsal ilişkiler eğiliminde bireyin davranışının gerekçesini kişisel çıkar beklentisi oluşturmaktadır.
- b) Geleneksel dönem: Bu dönemde davranışın gerekçesini toplumsal uyum ve toplum beklentileri oluşturmaktadır. Bireylerin empati duyguları oldukça gelişmiştir. Başkalarının tepkileri bireylerin davranışlarında belirleyici olmaktadır. Geleneksel dönemin birinci alt başlığı kişiler arası uyumda bireyler iyi çocuk rolünü oynarlar. Kendilerinden beklenen davranışı sergilerler. Geleneksel dönemin ikinci alt başlığı kanun düzen evresidir. Bu dönemde bireylerin ailenin, okulun, iş yerinin devletin kurallarıyla hareket eder düzenin bozulmaması temel belirleyici unsurdur.
- c) Gelenek sonrası dönem: bu dönemde davranışın temel belirleyici olan unsur bireysel temel insani haklardır. Bu dönemin alt başlıkları ilk başta sosyal sözleşme ve evrensel insan hakları olarak belirlense de daha sonra tek başlığa indirgenmiştir. Bu dönemde davranışın temel varsayımı insanın can, mal güvenliği ve kişisel özgürlük hakkıdır (Senemoğlu, 2005).

Glligan gibi bazı akademisyenler bu kurama karşı çıkmışlardır. Glligan Kohlberg'in 'kadınlar iyi çocuk eğilimi-kişisel arası uyum evresinden öteye geçemezler' savını toplumsal rol yüklemeleri gerekçesiyle kabul etmez. Bir diğer itirazı da Kohlberg'in araştırmasında ki yönteminedir (Senemoğlu, 2005).

Kolbrg'in ahlak anlayışını ve sonrasını irdeleyen Ekşi (2006) Kohlberg'in ahlak anlayışına yapılan itirazları genel olarak kültürel farklılıkları açıklama yetersizliği, kuramda ahlak anlayışının adalete indirgenmesi, cinsiyet ve kuramın atomcu boyutlarına vurgu yapmıştır.

Piaget ve Kohlberg'in bilişsel temelli ahlak kuramlarının dışında çocukların ahlak gelişimini çevresel faktörlere ve çevreden gelen uyarıcılara bağlayan davranışçı teori, çocukların ahlak ve kişilik gelişimini yaşamın ilk 5-6 yılına bağlayan Freudyen psikoanalitik teori, çocukların gelişim sürecini epigenetik kavramı ile sekiz evreye ayıran Erikson'un sosyal gelişim kuramı gibi bir çok teori literatürde mevcuttur (Bacanlı, 2013; Senemoğlu, 2005).

2.2. Değer Kavramı

Değer kavramı büyük TDK tarafından hazırlanan Büyük Türkçe Sözlükte, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmaktadır. Yine aynı kaynakta değer kavramı için, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü ifadelerine yer verilmektedir (TDK, 2013). Türkiye'de "değer" ve "değerler" kavramını ilk çalışan isimlerden birisi olan Şirin (1986) değerleri; belli bir durum ve şartlara bağlı kalmaksızın, arzu edilen, yararlı görülen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslar olarak tarif etmektedir. Değerler temel değerler ve aracı değerler olarak ikiye ayrılırlar. Temel değerler ulaşılmak istenen hedeflerle ilgilidir ve kendi aralarında ferdi ve sosyal değerler olmak üzere ikiye ayrılırlar. Davranış tarzlarına ait olan aracı değer de ahlaki ve maharet değerleri olmak üzere ikiye ayrılırlar. Değerler grup içinde doğarlar ve grubun birliğini sağlayan önemli bir unsur olarak görev yaparlar. Değerlerin inançlar, tutumlar, sosyal normlar, ihtiyaçlar ve ideoloji kavramları ile yakın ilgisi vardır. Bu kavramlarla birlikte davranışa yön verirler. Bir ferdin veya grubun değerleri o grubun ideolojisini gösterir. Eğitimin hedefleri ile öğrencilerin değerleri arasındaki

uyum öğrencilerin başarılarına olumlu yönde etki eder (Şirin, 1986). 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). 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 (Aydın 2003 ve Altun, 2003). Güngör (2000) değeri, bir şeyin arzu edilebilir ve edilemez olduğu hakkında inanç olarak tanımlamıştır. Schwartz'a göre değerler insanların kendileri de dâhil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmek, eylemlerin seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları ölçütlerdir (Akt. Özensel 2003). Toplumsal yapıyı oluşturan ekonomi, siyaset, aile, hukuk, eğitim, din gibi temel kurumların hepsi kendisine ait değerleri de içerir. Ancak nasıl bu kurumların işleyişini birbirinden bağımsız düşünemiyorsak, değerleri de birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir (Özensel, 2003). Kuçuradi (2010) ise değer kavramı ile değerlerin birbirinden farklı olduğunu şöyle ifade etmektedir öznenin olguya yüklediği niteliği değer olarak tanımlıyoruz. Ancak değer ile değerler arasında fark vardır. Değer yani bir şeyin değeri, onun kendisiyle aynı cinsten aynı özellikten olan şeyler arasındaki yeridir. Değerler ise var olan şeyler, imkânlardır. İnsan değeri başka, insanın değerleri başkadır. Schwartz ve Bilsky (1987) değerlerin özelliklerini şöyle belirtmişlerdir:

- ❖ Değer inançtır, tamamen objektif değildir, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Soyutturlar, bireyseldir ve hayata geçtiklerinde duygularla iç içe geçerler bu yönüyle değer iddia edildiği gibi sadece duyuşsal bir davranış ya da inanış değil aynı zamanda zihinsel arka planı olan bir inanıştır.
- ❖ Değerler, insanların varoluşsal gayeleriyle ve bu gayelere ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (adalet, yardım severlik) ilişkilidirler. Yeryüzünde yaşamış halen yaşamakta olan geçmişten günümüze tüm toplumların sosyal içtimai yaşamlarını, düzenlerini üzerine kurdukları kurallar olmuştur işte bu kuralların ortak temaları toplumdan toluğa pek fazla değişmeyen adalet, sevgi, dürüstlük gibi erdemlerdir. Bu erdemler toplumsal değerler olarak ifade edilebilir. Değerler, spesifik olmaktan uzaktır. Örneğin yasal-meşru kurallara uymak evde,

okulda, iş yerinde, arkadaşlık ortamında, seyahat esnasında uyulması gereken değerlerdir. Bu yönüyle yaşamı kuşatır.

- ❖ Değerler, insanların davranışlarına gerekçe olan temel varsayımlardır. Kant “öyle davran ki davranışlarına neden olan şeyler başkalarına ilham kaynağı olsun” der. Bu yönüyle değer insanların gerek değişimleri gerekse seçimleri için kaynaklık teşkil eder.
- ❖ Değerler kendi aralarında eşit statü ve öneme sahip değildirler. Toplumların yaşayışları gelenekleri gibi değişkenlerin de etkisi ile bazı değerler diğer bazı değerlerden daha yüksek statüde yer alır.
- ❖ Değerler stabil değil değişkenlik gösterebilirler. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir. (Kağıtçıbaşı, 2000) değerlerin zamanla değişebileceğine insanın ve koşullarının değişimine paralel olarak güncellendiğini vurgulamaktadır.

2.2.1. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler taşıdığı perspektife göre farklı yelpazelerde sınıflandırılmaktadır. Genel anlamda değerlerle ilgili yapılan sınıflandırmalarda değerlerin “Bilişsel”, “Duyuşsal”, “Devinişsel” olmak üzere üç temel boyutta ele alındığı gözlemlenmektedir (Yılmaz, 2006). Değerlerin sınıflanmasında öncü isimlerden biri olan Spranger değerleri 6 ayrı basamağa ayırmaktadır;

- ✓ Bilimsel Değer: Gerçeği araştırmaya, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünmeye önem verir.
- ✓ Ekonomik Değer: Parasal amaçları ve ona ulaşan araçları kapsar.
- ✓ Estetik Değer: Deneyimler, tercihler ve kabulleri kapsar. Simetriye ve uyuma önem verir. Sanatın toplum için olduğunu düşünür.
- ✓ Sosyal Değer: Toplumsal ve bireysel ilişkiler ve toplum-insan arasındaki ilişkilerdeki eğilimleri kapsar.

- ✓ Politik Değer: Güç, yetkinlik, liderlik gibi kuvvet kavramıyla ilgili değerleri kapsar.
- ✓ Dini Değer: Dünya, evren hakkında genel inançlara dair değerleri kapsar. Evreni bir bütün olarak algılar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Din uğruna dünyevi hazlardan uzak olmak şarttır (Spranger, 1928'den Akt. Güngör, 2000). Güngör ahlaki değerleri bunlara eklemiştir. Güngör'e göre ahlaki değerlerle insanlar hem kendi hayatlarını hem de çevrelerini şekillendirmek istemekte bu nedenle de bu ahlaki değerlerin insanlar için önemli olduğunu söylemektedir (Winter, Newton ve Kirkpatrick 1998; Güngör, 2000).

Rokeach değeri, karşıt bir davranış şekli, bir çeşit yaşam tarzı, yaşam amacına karşın olarak bireysel veya sosyal anlamda tercih edilmesi beklenen spesifik bir davranış biçimi veya yaşam amacına olan sürekli bir inanç olarak, değer sistemini ise varoluşsal amacı ya da tercih edilen davranış tarzları ile ilgili inançların kalıcı bir organizasyonu olarak tanımlamıştır (Samur; 2010). Rokeach (1973) değerlerin süreklilik ve görecelik özelliklerine sahip olduğunu belirtmiştir ve değerlerin, sosyal davranış olarak adlandırılan hemen hemen tüm davranış türlerinin (sosyal eylem, tutumlar, kimlik, ideoloji, değerlendirmeler, ahlâki değerler ve gerekçeler, kendini diğerleriyle karşılaştırmalar, kendini diğer insanlara ifade etme ve diğerlerini etkileme girişimleri) belirleyici bir etkeni olduğunu söyler. Rokeach bireylerin sahip olduğu bir değerler sisteminin varlığını ortaya koyarken bazı varsayımlarda bulunmuştur. Bunları;

- ✓ Her birey, bir değere ve değerler sistemine sahiptir,
- ✓ Bir insanın sahip olduğu değerlerin toplam sayısı görece ufaktır,
- ✓ Herkes aynı değere farklı derecelerde sahiptir,
- ✓ Değerler, değer sistemleri içinde organize olmuştur, İnsanın sahip olduğu değerler, kültürün, çevresini, toplumun, kurumların ve bireylerin kişiliğinin bir ürünüdür, şeklinde sıralamıştır. Rokeach (1973) değerleri iki ana başlıkta toplamış, her bir başlık altında da on sekiz değer gruplamıştır. Ana değerleri, amaç (terminal) ve araç değerler olarak sınıflamıştır. Amaç değerler, hayatın

amacını belirleyen ve buna hizmet eden değerler şeklinde açıklanabilir. Bunlar; özgürlük, mutluluk, huzur, aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dinî olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir yaşam, yaşam doyumu, iç huzur, kendine saygı, rahat bir yaşam, sosyal kabul, ulusal güvenlik ve zevktir (Rokeach, 1973). Ona göre, bir bireyin herhangi bir sosyal değerinde gerçekleşecek yükselme veya düşmenin diğer sosyal değerlerinde de yükselme veya düşmeye yol açar. Aynı şekilde eğer bireyin bireysel değerinde bir yükselme veya düşme söz konusu ise bu diğer bireysel değerlerinin de yükselmesine ya da düşmesine neden olur (Trinidad ve Johnson 2002). Araçsal değerler ise, amaç değerlere ulaşmada kullanılan aracı değerlerdir. Bunlar; bağımsız olma, bağışlayıcı, esneklik, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, anlayışlı, hırslı, itaatkâr, kendini kontrol eden, kibar, kendine hâkim, mantıklı, neşeli, pozitif, sevecen, sorumluluk sahibi, temiz, yardımsever, yaratıcı, üretken değildir. Rokeach (1973) araçsal değerleri de “ahlâki ve yeterlilik” olmak üzere ikiye ayırmıştır. Ahlâki değerler yaşamın amacından çok, davranış biçimleriyle ilgilidir. Özellikle de davranışın kötü ve yanlış olarak nitelendirilen sosyal boyutunu içerir. Yeterlilik değerleri ise sosyal olmaktan çok bireyseldir (Samur; 2010). Değerlerin sınıflandırılmada literatürde ki önemli bilim adamlarından biri olan Schwartz (1992) değerleri 10 gruba ayırmıştır:

- ✓ Güç (Power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü (Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, tanınmak toplumdaki görüntümü koruyabilmek ve insanlar tarafından benimsenmek).
- ✓ Başarı (Achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi (Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, başat olmak sözü geçen biri olmak ve zeki olmak).
- ✓ Hazcılık (Hedonism): Bireysel zevke, hazza yönelim (Zevk, hayattan tat almak)
- ✓ Uyarılıma (Stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı (Cesur olmak, değişen bir hayat yaşamak).

- ✓ Öz yönelim (Self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık (Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçip uygulayabilmek, bağımsız olmak ve kendisine saygısı olmak).
 - ✓ Evrenselcilik (Universalism): Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve tüm doğanın iyiliğini istemek (Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, adaletli bir evren doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak ve iç uyum).
 - ✓ İyilikseverlik (Benevolence): Kişinin yakın çevresindeki kişilerin iyiliğini gözetme (Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, kaşılıksız dostluk, olgun sevgi, manevi bir hayat ve anlamlı bir hayat).
 - ✓ Geleneksellik (Tradition): Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık (Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, diğerlerine tahammül, ılımlı olmak ve dünyevi işlerden el ayak çekmek).
 - ✓ Uyuma (Conformity): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması (Kibarlık, itaatkâr olmak, anne- babaya ve yaşlılara, çocuklara değer vermek ve kendini denetleyebilmek).
 - ✓ Güvenlik (Security): Toplumdaki var olan ilişkilerin ve kişinin huzuru ve sürekliliği (Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, dürüst olmak aile güvenliği, iyiliğe iyilikle karşılık vermek, bağlılık duygusu ve sağlıklı olmak (Schwartz, 1992'den akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Bir başka değer sınıflandırması Allport ve Vernon tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada değerler altı gruba ayrılmıştır.
- Siyasi Değerler: Güç, rekabet, hırs mücadele gibi değerlerdir.
 - Sosyal değerler: Sevgi, nezaket, kibarlık, sempati gibi değerlerdir.

- Ekonomik değerler: İş alanına ilgi, üretim, denge, tüketim, para biriktirme gibi değerlerdir.
- Bilimsel değerler: Gözlemlenme, muhakeme aracılığıyla doğruyu keşfetme, merak, eleştirel ve mantıksal tutum gibi değerlerdir.
- Dini değerler: Dindar olma gibi değerlerdir.
- Estetik değerler: Biçim ve uyuma saygı, güzellik ve simetri, estetik gibi değerlerdir (Allport ve Vernon, 1931'den akt. İşcan, 2007: 42).

Rogers ve Freiberg (1994) değerleri 3 kategoriye ayırmaktadır:

- İşlevsel (faal) değerler: Bireyin bir nesneyi diğerine tercih etmesini mümkün kılar.
- Tasarlanan (hayal edilen) değerler: Temsili bir nesne, ideal veya iyi olan için kişinin tercihleridir.
- Objektif değerler: Gerçekte olsa bile arzu edilir olması tasarlanmaksızın, objektif olarak tercih edilen değerlerdir.

2.2.2. Karakter Kavramı

Türk Dil Kurumunun Büyük Türkçe Sözlüğünde Karakter kavramı; Bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seciye olarak tanımlanmaktadır. Aynı sözlükte Karakter kavramı bir kimsenin veya bir insan grubunun tutumu, duygulanma ve davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Yine aynı kaynakta karakter kavramı bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2013). Genellikle ilgili literatürde karakter kavramı huy, mizaç ya da kişilik kavramından ayrıştırılarak tanımlanmaktadır. Kişilik, huy ve mizaç kavramları ile daha çok bireyin doğuştan getirdiği öğrenmeye açık olmayan özellikler kastedilirken karakter kavramı ile bireyin sonradan edindiği öğrenmeye açık değişebilen

davranışları kast edilmektedir. Karakter tanımı ile ilgili genellikle yapılan tanımların ortak teması, 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. 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, 2003). Karakter kavramına ilişkin bir başka tartışmada Türkiye de bu kavramın karşılığına ilişkindir. Bir söyleşide Eğitim Bilimci Selahattin Turan karakter kavramının toplumsal değerlerimiz göz önüne alındığında ayakları üzerine oturmadığını tarihimize bağını bu kavramın kurulamadığını belirterek karakter kavramı yerine Türkçe’de yaygın olarak kullanılan geçmişten günümüze bir kavram olan ‘Şahsiyet’ kavramını önermektedir. Cumhuriyet sonrası diliyle kültürüyle batı eksenli bir tarzla yeniden dizayn edilen toplumun kavramlarının birçoğu da değişime uğramış yerine farklı kavramlar inşa edilmiştir. Bu bağlamda karakter kavramı yerine şahsiyet kavramı da kullanıla gelen bir kavramdır (Turan ve Aktan 2008). Karakter, kişinin kendine özgü yapısı, başkalarından ayrılan belirtileri ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen ana özelliktir. Karakter “ahlaki bilgi“, “ahlaki duygu“ ve “ahlaki davranış“ olmak üzere alakalı üç öğeden oluşur. İyi karakter iyi olanı bilme, isteme ve yapmayı beraberinde getirir. Yunan filozofu Aristo iyi karakteri “kişinin başkalarıyla olan ilişkilerinde ve kendisiyle iletişimde doğru hareket etmesi” olarak tanımlamaktadır (Twemlow 2001; Lickona, 1991). Rusnak (1998), karakterin öğretilebileceğine ve bazı özel ilkelerin karakter eğitimi kolaylaştıracağına inanmaktadır. Birinci ilke eğitimcilere karakter eğitiminin bir ders olmadığını ve onu her yerde görmeleri gerektiğini hatırlatır. ikinci ilke olarak; karakter eğitiminin aktif bir eğitim olduğunu belirtir. Karakter eğitimi öğrencilerin karakter gelişimi için gerçek, ilgili olayları, günlük makul zamanlarda onların aktif rol almalarını sağlayarak ve günlük düşüncelerini paylaşarak bütünleştirmelidir.

2.2.3. Değerler Eğitimi-Karakter Eğitimi-Ahlak Eğitimi

Ahlak kavramı ve eğitimine ilişkin veriler insanın toplumsallaştığı ilk devirlere dayanmaktadır. Ahlak eğitimi Eflatun’a göre, erdemler ancak devlet-toplum içinde

gerçeklik kazanabilir. Devletin doğal kökü, hiçbir insanın kendi kendine yetememesi, bir sürü gereksinimini karşılamak için başkalarının yardımına muhtaç olmasıdır. Onun için devletin her yerde görevi, insanların ortaklaşa yaşamalarını onlara mutluluk sağlayacak biçimde düzenlemektir. Bu da ancak topluluk hayatını ahlak ilkelerine göre düzenlenebilirse gerçekleşir. Eflatun'a göre devletin son amacı ise yurttaşları erdemli yapmaktır, onları eğitmektir onlara erdemli bir yaşayış sağlamaktır. Her kişi devletle iyice kaynaşmalıdır, devlette kendini eritmelidir. Bunun için de devlet yurttaşların bütün hayatını kucaklayıp belirlemelidir (Gökberk, 1998). Ahlak eğitiminin dini görüş ve geleneklerden bağımsız bir biçimde okullarda okutulması gerekir. Bu fikir okul toplumunun ortaya çıkması ile beraber birçok bilim insanı ve düşünür tarafından dile getirilmiştir. Eğitimde ahlak vurgusu ile sık alıntı yapılan Kant bu düşünürlerden biridir. Kant'a göre ahlak eğitimi, eğitimin bir parçası olmalıdır. Ona göre insanın herkes tarafından kabul edilebilir ahlaki niteliklere yönelmesi ve buna uygun davranışlarda bulunabilmesi için ahlaki eğitim alması gerekmektedir (Kant, 1803'den akt. Ekşi ve Katılmış, 2011). Değer eğitimi, Değerler eğitimi, karakter eğitimi ve ahlak eğitimi kavramsallaştırmaları farklı toplumlarda farklı şekillerde kullanılmakla birlikte genellikle aynı şeyi anlatmak için kullanılmaktadır. Berkowitz (2002) gibi bu terimlerin birbirinin yerine kullanıldığını ve ülkelere göre de kullanımının farklılıklar gösterdiğini belirterek şunları söylemektedir; Günümüzde Amerika'da popüler yaygın terim karakter eğitimidir. Bununla birlikte on ya da yirmi yıl kadar önce daha çok popüler olan terim ahlâk eğitimi idi. Ahlâk eğitimi terimi -Japonya'da bir grup tarafından psikolojiye aktarılmasına ve "moralogy" şeklinde yeni bir kavramın üretilmesine rağmen- halen özellikle Asya'da birçok ülkede tercih edilmektedir. Nitekim değerler eğitimi günümüzde Büyük Britanya'da tercih edilen terimdir (Büyük Britanya'da başkaları değerler eğitimi terimini tercih ederken İskoç Müfredat Danışma Konseyi eğitimde değerler terimini tercih etmektedir). Bu değerler terimleri [ahlâk eğitimi, karakter eğitimi ve değerler eğitimi] ayrıca farklı teorik bakış açılarından birine veya birkaçına daha fazlasıyla bağlantılıdır. Amerika'da karakter eğitimi en güçlü şekilde daha konservatif, geleneksel ve davranışsal yaklaşımlarla; ahlâk eğitimi daha liberal, oluşturmacı ve bilişsel yaklaşımlarla ve değerler eğitimi ise daha teorik olmayan, davranışsal ve deneysel yaklaşımlarla bağlantılıdır. Değerler eğitiminde-öğretiminde birçok yaklaşım bulunmaktadır. Gerek akademisyenler gerekse ülkelerin milli eğitim politikaları kendi

değer anlayışlarına veya değerın nasıl öğretilceğine ilişkin farklı yaklaşımlar belirlemişlerdir. Değerler-karakter eğitime yönelik yaklaşımları özetleyen Dilmaç ve Ulusoy (2012) bu yaklaşımları Carter (1998)'in sınıflandırmasıyla şöyle aktarmaktalar: Carter (1998) değerler eğitimi yaklaşımlarını 6 grupta toplamıştır:

Öğretici yaklaşım: Bu yaklaşımda öğretilcek bir takım değer belirlenir ve bu değerler öğrencilere aktarılır.

Klasik yaklaşım: Öğrencilere felsefe anabilim dalından bir takım seçimlik dersler aldırılarak bir takım değerlerin kazandırılmasına dayanmaktadır.

Yaşantısal yaklaşım: J. Dewey tarafından ortaya atılan bu yaklaşım öğrenciler arasında bazı öğrencilerin model olarak seçilip diğer öğrencilere değer kazandırmada yararlanılmasını öngörmektedir.

Gelişmeye yönelik yaklaşım: Yaşantısal yaklaşımın kişiselleştirilmiş versiyonu gibidir öğrencilere gerçek dünyadaki değerleri sorgulatmayı hedefler.

Gelişimsel yaklaşım: Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarına dayandırılmaktadır. Kişilerin çeşitli gelişim dönemlerinde diğer gelişim özellikleri ile de bağlantılı olarak bir takım değerleri kazanmalarını amaçlar.

Meslek öncesi yaklaşım: Genel olarak üniversitelerde bir yandan meslek kazandırılırken bir yandan da öğrencilerin değer ile tanışmalarını sağlayacak bir ders verilmesi niteliğini taşır (Dilmaç ve Ulusoy, 2012). Raths, Harmin ve Simon'a (1978) göre ise değer eğitiminde üç yol bulunmaktadır. Bunlardan birincisi değer eğitimi için hiçbir şey yapmamaktır. Genel olarak değer eğitiminde yakın zamana kadar kullanılan strateji budur. İkinci yol ise iyi olan değerlerin bilindiği ve genç nesillere aktarılmasının amaçlandığı değer aktarmaktır. Sonuncu yol ise değerlerin göreceli olduğunu kabul eder ve kişilere değerlerin aktarılmasını değil kişinin sahip olduğu değerlerin farkına varmasını (farkındalık) sağlamayı amaçlayan değer açıklamaktır. İkinci yol değer eğitimi, üçüncü yol ise değerler eğitime karşılık gelir. Ziebert (2003'ten akt. Bacanlı ve Dombaycı) dört değer eğitimi yaklaşımını ele alıp karşılaştırmaktadır: Değer aktarımı, değer açıklama, değer gelişimi, değer iletişimi. Değer eğitime ilişkin bu

yaklaşımlar özellikle ABD’de dönemsel popülerlik kazanmışlar ve bir takım kurumlar tarafından da uygulanmışlardır. Ancak bu çalışmalar şimdiye kadar istenilen sonuca ulaşmada pek de başarılı olamamışlardır. DBY bu yaklaşımlardan değer analizi ve değer açıklamaya yakın duran bir sentez oluşturma çabası olarak görülebilir. Bu sentezin temel argümanı ise “Dört Katlı Düşünme Modeli”nin bir uzantısı olarak “sorgulama”dır. Unesco “Olmayı Öğrenmek” (Learning To be) adlı çalışmasında Quisumbing’in (UNESCO, 2002) değer eğitimi için ortaya koyduğu dört adımlık süreci kullanmaktadır. Quisumbing’in dört adımı şu şekildedir:

1. Bilme: Quisumbing bu adımda kişinin kendisinin ve başkalarının davranışlarını bilmesini, kültür ve tarihinden haberdar olmasını kastetmektedir
2. Anlama: Bu adım kişinin kendisini ve başkalarını anlamasını, kavramlar, anahtar konular ve süreçlerle ilgili bir anlayışa ulaşmasını kastetmektedir.
3. Değerleme: Bu adım kişinin kendi yaşantısı üzerine düşünmesini ve kendisine değer vermesini ifade etmektedir.
4. Davranma: Bu adımda da kişi karar verir, iletişim becerilerini kullanarak çatışmaları şiddete başvurmadan çözmeyi amaçlar. Quisumbing’in düşüncesine göre değer eğitimi;
 - a. önce eğiticinin bir takım değerleri ortaya koymasını,
 - b. sonra öğrencilerin bu değerleri bilmesini,
 - c. daha sonra anlamalarını,
 - d. ardından kendi değerlendirmelerini yapmalarını,
 - e. ve sonunda ona göre davranmalarını kapsamaktadır (Bacanlı ve Dombaycı, 2013).

Rusnak (1998) her toplumun geleceğini garanti altına almak, devamlılığını sağlamak için iyi eğitilmiş ve iyi karakterli bireylere ihtiyacı olduğunu belirterek böyle bireylerinde kendi kendini yetiştiremeyeceğini dolayısıyla okullarda çocuklara yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda becerilerini geliştirebilecekleri, iyi bir karaktere

sahip olması için doğru modeller oluşturarak eğitim verilmesi gerekliliği ortaya çıktığını belirtir. Karakter eğitimi, genel olarak öğrencilerin temel ahlaki değerleri anlama bu değerlere bağlanma ve bu değerler doğrultusunda kendi davranışlarını biçimlendirme eğilimini geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yaşamın karakter eğitiminden ayırıştırılamayacağını savunan karakter eğitimcileri çocuk eğitiminde karakter eğitiminin önemsenmesi gerekti vurgusunu yapmaktadırlar (Milson ve Ekşi, 2003). Karakter eğitimine ilişkin birçok farklı tanım ve sınıflama mevcuttur. Bu sınıflama ve tanımlamaların bir kısmı okul, öğretmen merkezli iken bir kısmı ebeveyn ve öğrenci merkezlidir yine bir kısım karakter eğitimi kavramsallaştırmaları okul, aile, sosyal hayatın tümünü kuşatan özelliktedir. Ryan ve Bohlin (1999) Karakter eğitimi, öğrencilerin, bireylerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul ve mantıklı seçimler yapabilmelerine imkan sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesidir. Karakter eğitimi bireylerin etik yargılamalar yapması ve ne yapılması gerektiğini düşünerek davranması girişimidir (Howard, Berkowitz ve Schaeffer 2004). Karakter-değerler eğitimi uygulamalarının okulda öğrenciler üzerinde farklı işlevleri de söz konusudur. Karakter eğitimi, genel olarak, *Ahlakî Muhakeme/zihinsel Gelişim, Sosyal ve Duyuşsal Öğrenme, Ahlak/Erdem Eğitimi, Yaşam Becerileri eğitimi, Vatandaşlık, Sosyal Sorumluluk, Uyuşturucu Madde Kullanımı, Şiddet Önleme, Çatışma Çözme* ve benzeri eğitimlerin kapsayıcı kavramı olarak kullanılmaktadır (Howard, Berkowitz ve Schaeffer 2004). Karakter eğitimi, öğrencilerimize nasıl iyi karar vereceklerini ve ona göre nasıl davranacaklarını öğretmekle ilgilidir. Öğrencileri iyi bir yaşama hazırlamaya ve iyi bir toplum oluşturmaya olumlu 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 tepesinde bulunur. O'na göre iyi ideası iyi olan her şeyin her durumun iyi olmasını sağlayan şeydir. Aristoteles'te *iyi*;

- a) sırf kendileri için aranan erdemler,
- b) insanın, bireyin bu erdemlere göre etkinliği ve
- c) bu türlü bir etkinlikten duyulan sevinçtir.

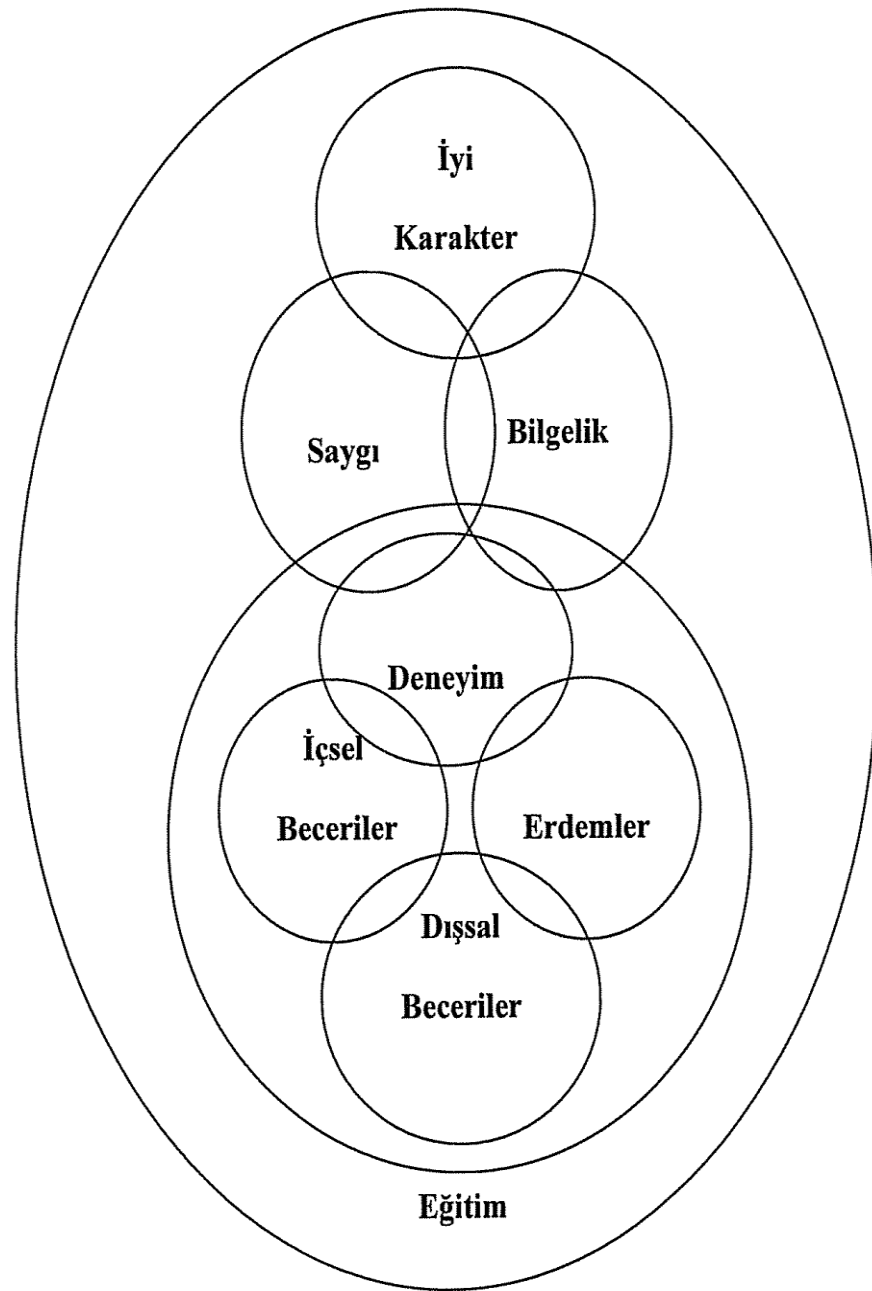
Kant'a göre ise *iyi*, istemenin bir niteliğidir. İyi saf pratik aklın, zihnin kesin buyruğun belirlediği istemedir. İnsanlar iyinin ne olduğuyla ilgili farklı görüşlere sahipken, dinler, kültürler ve zamanlar arasında yaygın olarak bir ortak anlayış vardır. Bazıları hemen hemen bütün kültürlerde var olan altın kurallar vardır (Ryan ve Bohlin, 1999). ABD'de ülkenin kuruluşundan itibaren karakter eğitimine oldukça fazla önem verilmiş 60'lı yıllarda Darwinizm'in eğitim politikaları üzerinde ki baskısı nedeniyle bir miktar önemini kaybeden karakter eğitimi 90'lı yıllardan itibaren tekrar ülke eğitim programlarında önemsenmeye başlanmıştır. Lickona (1992) karakter eğitimi programının Amerika'da popüler olmasının üç nedeni olduğunu söyler. Birincisi ailelerin gösterdiği ilgisizlik, ihmaldir, evliliklerin boşanmayla sonuçlanması, bekâr annelerin çocuklarının olması ve bu çocukların yoksulluk, yoksunluk davranış problemleri, düşük akademik başarı, yabancı madde-uyuşturucu kullanımı, erken gebelik, cinsel ve fiziksel istismar nedeniyle kanunla başı belaya girme (hapis vb.) olasılığı daha fazladır (Schwartz, 2008). İkinci olarak gençliğin karakterini kötü yönde etkileyen akımlardır. Geleneksel ailelerden gelen çocukların bile genellikle yanlış türde yetişkin rol modelleri vardır. Çünkü medyada onlar cinselliği, şiddeti, yabancı maddeyi ve maddeciliği görmekte ve akranlarının baskısıyla da karşı karşıya kalmaktadır. Üçüncü olarak da ahlâki değerlerin tekrar iyileştirilmesi dürtüsüdür. Toplum paylaşılan temel ahlâkın onlar için hayati öneminin farkına varmıştır. Sivil sorumluluk, şefkat, adalet, doğruluk, saygı, sorumluluk değerlerini öğretmek için yetişkinler rol modeli olup ahlâki eğitimi destekler (Lickona, Schaps ve Lewis, 2007). Lickona (1993) günümüz okullarında karakter eğitimi programlarının gerekliliğini yükselen genç şiddeti, sahtekârlık, otoriteye saygısızlık, kanunsuz işler, akran zulmü (acımasızlığı), bağnazlık ve nefret, egosantrizm, alkol, zorbalık, seks ve uyuşturucu gibi kendine zarar veren davranışlar, ahlâki bilgisizlik, dilin kültürün ve iş ahlâkının bozulması, kişisel sorumlulukta ve vatandaşlık sorumluluğunda azalmanın en önemli nedenler olduğunu söyler. Karakter eğitiminin, akademik motivasyon ve isteği, akademik başarıyı, pro-sosyal davranışı, okula bağlılığı, pro-sosyal ve demokratik değerleri, çatışma çözüm becerilerini, ahlâki muhakeme olgunluğunu, ahlaki değerleri, sorumluluğu, diğerleriyle yaşamada saygıyı, özyeterliliği, kendini kontrolü, kendine saygıyı, sosyal becerileri, özgüveni, öğretmenlere güvenmeyi ve saygıyı geliştirdiği, araştırmalarla tespit edilmiştir. Bunun yanında, karakter eğitiminin devamsızlık, disipline yollama, okul

başarısızlığı, uzaklaştırma, okul kaygısı, başarısızlığı hamilelik ve madde kullanımını azalttığı söylenmiştir Lickona, Schaps ve Lewis,(2007) etkili bir karakter eğitimi programının ilkeleri şu şekilde sıralar;

- ❖ İyi karakterin temeli olarak çekirdek etik değerleri (merhamet, dürüstlük, adalet, sorumluluk, saydamlık, kendine ve diğerlerine saygı) ve yardımcı performans değerleri (çalışkan olma, güçlü iş etiği ve azim) içerir.
- ❖ İyi Karakter düşünmeyi, hissetme ve davranışı içerir şekilde tanımlanır. İyi karakter anlamayı, önemsemeyi, çekirdek etik değerlere göre davranmayı kapsar. Bu nedenle bütüncül bir karakter eğitimi yaklaşımı ahlâk yaşamının bilişsel duygusal ve davranışsal yönlerini geliştirmeye çalışır.
- ❖ Karakter gelişiminde, kapsamlı, amaçlı, proaktif ve etkili bir yaklaşım kullanılır. Kapsamlı bir yaklaşım, okulun bütün yönlerini de karakter eğitimi için bir fırsat olarak kullanır.
- ❖ Karakter eğitimi veren bir okul sivil, şefkatli ve adil bir toplum örneği oluşturmaya çalışır. Bunu da üyelerinin birbirlerine şevkat-merhamet bağı ile yardım etmeleriyle oluşturur.
- ❖ Ahlâki davranış için fırsatlar sağlar.
- ❖ Bütün öğrencilere saygı duyan, onların karakterini geliştiren ve onların başarılı olmalarına yardımcı olan her durumda destek olan anlamlı ve ilgi çekici bir akademik müfredatı içerir.
- ❖ Motivasyonlarını artırmayı amaçlar.
- ❖ Karakter eğitiminde, sorumluluğu paylaşan, öğrenme ve ahlâk topluluğu olan okul, tüm çalışanlarını bu eğitime katar ve onların da öğrencilerin karakter eğitimini yönlendiren aynı çekirdek değerlere bağlı kalmasına çabalar.
- ❖ Ahlâki liderliğin paylaşılmasını ve uzun vadeli karakter eğitimi destekler.
- ❖ Karakter oluşturma çabasına aile ve toplum üyelerini birlikte ele alı ((işe koşar).

- ❖ Okulun karakterini, okul personelinin karakter eğitici-modeli olarak işlevini ve hangi öğrencilerin iyi karakteri ne kadar gösterdiklerini değerlendirir (Lickona, Schaps ve Lewis, 2007).

Ekşi (2003); Karakter eğitiminde bazı uygulamaların ahlakî muhakemeye, bazılarının ise erdemli davranışların alışkanlık haline gelinceye kadar uygulanmasına vurgu yaptığı, bazı karakter eğitimi uygulamalarında öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun edebi ürünler kullanıldığı, ayın değerini ve sınıf etkinliklerini içeren bülten hazırlandığını belirtir. Problemlerli bir okulda ise, disiplinle ilgili düzenlemelerin gözden geçirildiği, öğrencilere üniforma giyme zorunluluğu getirildiği ve derslerde değer tartışmalarına ve ilgili hikâyelere (Bernardo, ve Neal, 1997) yer verildiği görülmüştür. Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir ve insanların iyi ahlaki karaktere kendiliğinden sahip olmaları çok mümkün değildir. Bundan dolayıdır ki öğrenim çağına gelmiş her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasındadır (Eksi, 2003). Bu bağlamda baktığımızda karakter kavramını, moral yaşamın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını kapsama, ahlaki değerleri anlama ve onlar hakkında hassasiyet taşıma olarak tanımlanmaktadır (Lickona, 1996 ve Milson & Eksi 2003). Karakter eğitimi boyutunu ise, örtük ya da açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesile temel insani değerleri kazandırma, sorumluluk sahibi olabilme, değerlere karşı duyarlılık ve onların davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretin olarak tanımlayabiliriz (Ryan & Bohlin, 1999 ve Eksi, 2003). Jacobs, Spencer (2001) Karakter eğitimine ilişkin kavramsal bir model önermektedir bu model aşağıda gösterilmiştir:



Şekil 1. Karakter Eğitimi İçin Kavramsal Bir Model

Karakter eğitimi yaklaşımlarına ilişkin çok çeşitli sınıflamalar mevcuttur. Thomas (1991) bu sınıflamalarda merkeze alınan bakış açıları şöyle sıralamaktadır;

1. Muhakeme-Alışkanlıklar: Bazı yaklaşımlar ahlaki, muhakeme ve düşünmeye vurgu yaparken diğerleri erdemli davranışların alışkanlık haline gelinceye kadar uygulanması üzerinde durmaktadırlar.
2. “Yüksek” Değerler “Ara” Değerler: bazı yaklaşımlarda öz disiplin, cesaret, sadakat ve sebat gibi temel değerler öncelenirken diğerlerinde özen, nezaket, arkadaşlık gibi vasıta değerler önemsenmektedir.
3. Bireye Odaklanma-Çevre ve Topluma Odaklanma: Karakter birey için mi? Yoksa grubun norm ve şablonlarına mı oturmalı? Soruları farklı perspektiflerin duruşlarını belirlemektedir (akt. Ekşi, 2003).

Howard, Berkowitz ve Schaeffer (2004) Karakter eğitimi yaklaşımlarını üç başlık altında toplamaktadır;

1. Geleneksel yaklaşım: Bu çerçevede karakter eğitiminde saygı, sorumluluk, dürüstlük, adil olma, şeffaflık ve vatandaşlık değerleri evrensel çapta geçerli ahlak değerleri olarak ele alınmaktadır.
2. Bilişsel Gelişim Temelli Yaklaşım; Dewey, Piaget ve Kohlberg’in kuramlarına dayanan bu yaklaşımlar daha çok bireyin ahlak gelişiminde süreç vurgusu yaparlar. Piaget ahlaki gelişim için çocuğun otonomi-özerklik kazanması soyut düşünme aşamasına gelmesi gerektiğini savunur. Kohlberg ise ahlaki davranışın gerekçesi olarak açıklamış ve ahlaki sınıflamayı altıya ayırmıştır. Bu yaklaşımda yapılan karakter eğitimi uygulamalarında muhakeme, tartışma ve eleştirel bakabilme gibi üst düzey düşünme tekniklerine yer verilir.

2.2.4. Okullarda Karakter - Değerler Eğitimi

Lickona (1991), Ryan ve Bohlin (1999), Wiley (1998), Wynne ve Ryan (1997) 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 (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 veya cevaplarını onaylayarak hata yapma korkusunu azaltmalı, öğrencilerin düşüncelerini ve ilgilerini ortaya koyabilmeleri için bir ortam hazırlayıp öğrencilerin görüşlerine değer verildiği gösterilmelidir (Ekşi, 2003). (Lickona, 1991) Okulda karakter eğitimine ilişkin temel bazı ilkeler üzerinde durmuş ve altı basamaktan oluşan bir sınıflama önermiştir. Temel ilkeler.

- Yöneticiler Akademik ve Ahlaki liderlik yapmalıdırlar,
- Okulda uygulanan disiplin okulun tüm alanlarına yönelik olmalıdır,
- Okulun tümünü kapsayan bir topluluk bilinci oluşturulmalıdır,
- Öğrencilerin okulu sahiplenmesi ve okulu daha iyi bir duruma getirmek için çalışmaları sağlanmalıdır,
- Öğrenciler ve okuldaki yetişkinler (çalışan personel) arasında karşılıklı saygı, adalet ve iş birliği anlayışının esas olduğu bir ahlaki iklim oluşturulmalıdır,
- Ahlaki konular okulda ele alınarak, ahlaka verilen önemin yükseltilmesi gerekmektedir,

Lickonan'ın (1998) okulda yapılması gerekenler için yaptığı öneriler şunlardır:

1- Yöneticilerin etkili akademik ve ahlaki liderlik için yapması gerekenler:

- Okulun genel vizyonu kapsamındaki amaçlarını sahiplenmelidir
- Uygulanacak karakter eğitimi programının strateji ve amaçlarının tüm okul personeliyle paylaşmalıdır.

- Okuldaki faaliyetlere dolayısıyla karakter eğitimi kapsamındaki uygulamalara velilerin destek ve katılımları sağlanmalıdır.
- Okul yöneticisi, Veli, Okul personeli, Öğretmen ve Öğrencilerle kurmuş olduğu ilişkilerde okul değerlerini yansıtan bir model olmalıdır. Yani okul yöneticileri idealize edilen değerleri kendi davranış ve tutumlarında göstermelidir

2- Okul geneline yönelik bir disiplin uygulaması için yapılması gerekenler:

- Kuralları açıkça tanımlamak ve tanımlanan kuralların adil ve ihlal edilmeden uygulanması gerekmektedir.
- Disiplin problemleri öğrencilerin ahlaki gelişimini destekleyecek bir yol izleyerek çözümlenmelidir.
- Okul kurallar ve değerlerinin suistimal edilmeden okulun her yerinde uygulanması sağlanmalıdır.

3- Okulda bulunan bütün bireyler arasında bir topluluk bilinci oluşturmak için yapılması gerekenler:

- Okulda bulunan herkesin bir birlerini taktir etmeleri ve birinin diğerini değerleri bulduğunu ifade etmesini teşvik etmek. Yani marifet iltifata tabidir anlayışının hayata geçirilmesi gerekmektedir.
- Okulda bulunan tüm öğrenci ve çalışanlarının bir birlerini tanımları sağlanmalıdır.
- Ders dışı etkinliklere mümkün olduğu kadar fazla öğrencinin katılımı sağlanmalıdır.
- Sportmenlik teşvik edilmelidir.

- Okul meclislerinde okulda buluna bütün bireyleri içine alan topluluk bilincinin önemi ve okulun toplumsal değerleri vurgulanmalıdır.
- Her sınıfın okul hayatına katkı yapacak bir sorumluluk verilmelidir.

4- Öğrencilerin Okulu sahiplenmesi için yapması gerekenler:

- Öğrenci yönetim kurulunun farklı sınıflara devam eden öğrencilerden oluşturarak sınıfların ve öğrencilerin kurulla iletişimin en üst düzeye çıkartılması sağlanmalıdır.
- Okul öğrenci konseyi okul hayatını olumsuz etkileyen sorunları ortadan kaldırmakla görevlendirmelidir.

5- Okulda Ahlaki ön bir topluluğun oluşması amacıyla okul çalışanlarına yönelik yapılması gerekenler:

- Öğretim konularında birlikte çalışmalarını için gereken zamanı ve desteği, okul çalışanlarına sağlamak.
- Okul çalışanlarını ilgilendiren kararlar onlarında görüşleri alınarak verilmelidir.

6- Ahlaki konuların önemini yükseltmek için yapılması gerekenler:

- Öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimini ihmal etmelerini önlemek amacıyla, öğretmenlerin üzerindeki akademik başarıya yönelik baskı azaltılmalıdır.
- Öğretmenlere ahlaki konulara zaman ayırıp, öğrencilerin ahlaki gelişimini destekleyici etkinliklerde bulunabilmeleri için gerekli desteği sağlamak gerekir. (Akt. Katılmış ve Ekşi, 2011).

2.2.5. Türkiye de Karakter-Değerler Eğitimi

Dünyada karakter eğitimi ile ilgili özellikle OECD ülkeleri ve ABD 'de olumlu gelişmeler gözlemlenmektedir ancak ülkemizde karakter eğitimi ile ilgili çok büyük ilerlemeler kat edildiğini söylemek zordur. Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramlarının tanımları incelendiğinde, Türkiye'de bir karakter eğitimi programı olduğundan bahsetmek zordur (Gökçek, 2007). Türk eğitim tarihi ele alındığında karakter eğitime yer verilmediği görülmektedir. Ancak karakter eğitime dönük temel değerlerin, karakteristik özelliklerin kazandırılmaya çalışıldığı görülebilir. Akyüz (2002), Türk Eğitim sisteminde karakter eğitiminin Türklerin ilk kurulan devletlerine kadar uzandığını sabır, yiğitlik, adalet gibi kavramlara yer verildiğini belirterek Tanzimat'tan itibaren 'Ahlak' derslerinin okutulmaya başlandığını aktarmaktadır. Akyüz (2002), Türklerin İslamlaşmasıyla birlikte Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Farabi, Gazali ve İbni Sina gibi pek çok ilim adamının Türklerin ahlak, karakter ve değer kavramlarının yeniden oluşmasında büyük katkıları olduğundan bahsederek İbni Sina'nın sınıflamasını örnek verir. İbni Sina'ya başlıca fazilet ve ahlaki esasları;

- İffet,
- Şecaat (kahramanlık),
- Hikmet,
- Adalet,
- Cömertlik,
- Kanaat,
- Sabır,
- Kerem,
- Yumuşaklık,
- Yılmazlık,
- Sadakat,
- Vefa,
- Utanma,
- Sır saklama,
- Sözünde durma,

- Tevazu,
- Nefsin isteklerine uymamak,
- Yalandan uzaklaşmak,
- İyilik yapmaktır.

Gerek Selçuklu gerekse Osmanlı döneminde Türkler karakter, ahlak ve değer eğitimine bir hayli önem vermiş gerek medreselerde gerekse medrese dışındaki eğitim kurumlarında şahsiyet eğitimine büyük önem vermişlerdir. Bu durum göz önüne alındığında ülkemizde karakter eğitimi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi ortaya çıkan bulguların zemin oluşturacağı geniş kapsamlı karakter eğitimi programlarının yapılması önemli bir sorun olarak durmaktadır. Zira okulda eğitimin en önemli değişkenlerinden biri öğrencilerdir.. Karakter eğitiminde hangi değerler kazandırılmalı sorusuna verdikleri cevaplar program geliştirme uzmanları için hayati öneme sahiptir. İlkokul-İlköğretim programlarında Türk Milli Eğitim Sisteminde Cumhuriyetin kuruluşundan sonra karakter eğitimine 1940'lı yıllara kadar özellikle ilköğretim programlarında sınırlı da olsa bir takım düzenlemelere yer verildiği görülmektedir (Keskin, 2008). 1948 yayımlanan ilkokul programında aşağıdaki genel amaçlara yer verilmiştir:

- Türk çocuğu, şu niteliklere sahip olmalıdır;
- Yurttaşlar arasında Milli Birliği bozmayacak fikir ve ayrılıkları hoş görür.
- Sorumlu işler almaya hazırlıklı olur,
- Başkalarıyla birlikte çalışıp oynayabilir,
- Sözüne güvenilir,
- Davranışlarında toplumsal nezaket esaslarına uyar,
- Aileye değer verir, evini idarede beceriklidir,
- Ailesinin bütün üyelerine saygılı ve şefkatlidir,

- İnsanlara karşı iyi duyguludur,

Yukarıdaki ifadeler irdelendiğinde, hoşgörülü olmak, dürüstlük, nezaket gibi iyi bir karakter özelliği olarak ifade edilebilecek hususlar yer almaktadır (Katılmış ve Ekşi 2011). Türk eğitim tarihinde karakter eğitime ilişkin şu ifadelere yer vermektedir; 1968 yılında ilan edilen ilkokul programında Türk Milli Eğitiminin nihai amacı göz önüne alındığında, sosyal Bilgiler, Fen ve Tabiat Bilgisi, Matematik, Resim-İş, Müzik ve Beden eğitimi Derslerinde, karakter eğitime yönelik vurgular daha belirgin hale getirilmiştir. 1968 yılında ilan edilen ilkokul programında Türk Milli Eğitiminin nihai amacı; Milli Eğitim ülkümüz, Türk Milletinin bütün fertlerini kaderde kıvançta ve tasada ortak, bölünmez bir bütün halinde milli şuur etrafında toplamak; Milli, Ahlaki, İnsani, Üstün değerlerini geliştirmek; Milletimizi hür düşüncenin, sosyal zihniyet ile Demokratik düzenin hakim olduğu kişisel teşebbüse ve toplum sorumluluğuna değer veren bir anlayış içinde bilgi Teknik, Güzel Sanatlar ve Ekonomi bakımından çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı haline getirmiştir. 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaç ve ilkelerini düzenleyen büyük oranda bugünkü Eğitim Sisteminin de çerçevesini çizen bir kanundur. Bu kanunda yapılan en son düzenlemelerle birlikte aşağıda ki şeklini almıştır;

- 1- Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
- 2- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı 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;

- 3- İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;
- 4- Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Yine bu kanunun ilerleyen bölümlerinde karakter eğitime yönelik şu ifadeler yer almaktadır. Demokrasi eğitimi: Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez. Kanunda ilköğretim programlarının amaçları sıralanırken; İlköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek ifadeleri ile karakter eğitimi programı içerisine yerleştirmiştir (MEB, 2013). Türk Milli Eğitim Sisteminde 2004 yılında yapılan İlk Öğretim Programlarındaki düzenlemelerle Bilişselcilik Merkezli Yapılandırmacı Öğretim modeli bir ara yüz formu olarak benimsenmiştir (MEB, 2013). Bu programla yeni eğitim programlarının Tüm derslerin içerisine yayılan disiplinler arası temalar belirlenmiştir. Bu temalardan bazıları Sorumluluk, Girişimcilik, Türkçeyi güzel kullanmak, Sosyalleşme, Kariyer gelişimi gibi temalardır (Akbaş, 2008; Ata, 2009; Aydın, 2003). Yukarıdaki ifadeler Türk Milli Eğitim Sisteminin Cumhuriyetin kurulumundan bugüne dek giderek yoğunluğu artan bir şekilde karakter eğitiminin, Eğitim ve Öğretim programlarının içerisine serpiştirdiğini göstermektedir. Gerek Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu gerekse Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar göz önüne alındığında karakter eğitiminin Milli Eğitimin bir politikası haline geldiği görülmektedir (Keskin, 2008; Başgil, 2005; Cüceloğlu, 2006; Çileli, 1986).

2.3. Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş genel anlamda şöyle tanımlanabilir, ruh sağlığı yerinde çocukların evde, okulda ve toplumlarında davranışlarının ve ruh sağlıklarının iyi olması anlamına gelir (Donna & Charles, 2011). Moore, Vandivere, Lippman, McPhee ve Bloch (2007) bireyin öznel iyi oluşunun değerlendirilmesi ev, okul ve akranları dahil tüm çevresel koşulları göz önüne alınarak değerlendirilir demektir. Psikoloji üzerine yıllardır devam eden araştırmalar, bireylerin, iyi ruh hallerinden çok, yaşadıkları dengesizlikler üzerinde depresyon, korku vb. yoğunlaşmıştır. Deneylemlerin olumlu tarafları üzerinde durulmamış, insanoğlunun iyi olma hali, araştırmalarda genellikle ihmal edilmiştir. Psikoloji bilimi, tamamıyla problemlili olana, anormale ve sıradan olanlara odaklanmıştır. Pensilvanya Üniversitesi'nde iyimserlik ile ilgili yaptığı çalışmalarla meşhur olan psikolog Martin Seligman'la ilk kıvılcımlarını veren ve "pozitif psikoloji" adıyla anılan, mutluluk, huzur ve pozitif insan davranışları üzerine, yeni ve her gün biraz daha gelişen bilimsel bir hareket başlamıştır. Pozitif psikoloji içinde, insanlığın iyi taraflıyla ilgili olan konularda bilimin bakışını insan pozitivizminin sınır çitasını yükseltmek suretiyle genişlemesine hizmet edecektir (Deiner, 2001).

Biri pediatrist ve diğeri çocuk psikiyatristi olan Brazelton ve Greenspan (2000) bir çocuğun, ergenin öznel iyi oluşunun sağlıklı olma koşullarının temel listesini şöyle yapmaktadır;

- Devamlı besleyici ilişkiler,
- Fiziksel korunma ve Güvenlik ihtiyacı,
- Her bir çocuğun gelişimi için öznel deneyimler yaşamaları
- Bilişsel, motor, dil, duygusal ve sosyal yetenekleri için gelişimsel uygun fırsatlar inşa edilmesi,
- Ergenlere kendilerine uygun hedefler belirlemelerini uygun beklentilere sahip olmaları için rehberlik,
- Güven veren, destekleyici ve sürekli bir toplum.

Yukarıda sayılan koşullar altında ancak bir çocuk-ergen öznel iyi oluş düzeyi sağlıklı hale gelebilir (Akt. Donna, & Charles, 2011). Gerek çocukların gerekse ergenlerin öznel iyi olma haline ilişkin Donna ve Charles (2001) şunları aktarmaktadır; birçok ergen

güçlü bir dirence (resilience) sahip iseler yaşamda farklı ortamlarda karşılarına çıkan ihmal edilme, istismar, yoksulluk ve diğer elverişsiz şartlarla rahatlıkla baş edip üretken ve anlamlı iyi olma haline kavuşabilmektedir (Donna, & Charles, 2011). Öznel iyi oluş, bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluşan yaşam doyumunun öznel hâli ve olumlu ruh sağlığı olarak tanımlanır (Deiner, 2001). Öznel iyi oluş, bireyin yaşamını değerlendirmesi ve yargı bildirmesi anlamına gelmektedir. Öznel iyi oluşun üç önemli ögesi vardır. Olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunu bu öğeleri oluşturur. Olumlu duygulanım, güven, huzur, ilgi, ümit, heyecan, gurur, neşe gibi duyguları; olumsuz duygulanım ise öfke, nefret, suçluluk, üzüntü gibi olumsuz duyguları belirten öznel stresi ve doyumsuzluğu içerir. Yaşam doyumunu boyutu öznel iyi oluşun bilişsel bileşenidir. Bireyin çeşitli yaşam alanlarındaki yaşam doyumuna ilişkin değerlendirmelerini yansıtır. Kişi haz veren yaşantıları daha çok deneyimliyor ve haz vermeyen yaşantıları daha az deneyimliyorsa bu durumda yüksek öznel iyi oluşa sahiptir. Sonuç olarak öznel iyi oluş, bireyin yaşamını bilişsel ve duygusal açıdan öznel olarak değerlendirmesini içerir (Myers ve Deiner 1995; Myers, 2000'den akt. Eryılmaz, 2011). Ryff'e (1989) psikolojik iyi oluşun çeşitli boyutlardan oluştuğunu ileri sürmektedir. Kendini kabul (self acceptance), çevresel hakimiyet (enviromental mastery), diğerleriyle olumlu ilişkiler (positive relations with others), kişisel gelişim (personal growth) ve özerklik (autonomy) boyutlarını ileri sürmüştür. Bu boyutlar olumlu işlevlerle olumlu, olumsuz işlevlerle olumsuz ilişki içerisindedirler. Diener'e (1984) öznel iyi oluşu üç temel öğeden oluşturmaktadır. Birincisi, öznel iyi oluşun öznel bir değerlendirmeye dayanmasıdır. İkincisi, öznel iyi oluşun olumlu yöndeki olgu ya da ölçütlere dayanmasıdır. Son öge ise öznel iyi oluşun bireyin yaşamı ile ilgili bütüncül değerlendirmelere dayanmasıdır. Kişilerin kendi yaşamlarına ilişkin olarak yapmış oldukları bilişsel ve duygusal değerlendirmeler olarak öznel iyi oluş üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumudur. Olumlu ve olumsuz duygulanım öznel iyi oluşun duygusal boyutunu oluştururken, yaşam doyumunu ise bilişsel boyutunu oluşturmaktadır (Diener, Kesebier ve Lucas, 2008; Pavot ve Diener, 2008; Diener ve Diener, 1996'dan akt. Morsümbül, 2011).

Olumlu duygular: Olumlu duygulanım, ya da olumlu duygular olarak aktarılabilecek bu kavramsallaştırma istekli, enerjik, ilgili, mutlu gibi duyguların hissedilmesini göstermektedir.

Olumsuz duygular: Olumsuz duygular ya da olumsuz duygulanım bıkkın, üzgün, kaygılı, mutsuz, kızgın, suçlu, değersiz gibi olumsuz duyguların hissedilmesini göstermektedir.

Yaşam doyumu: Bireyin kendi yaşamının niteliği hakkında öznel ve kendine dair bütüncül bilişsel değerlendirmeler yapması anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle yaşam doyumu bireyin kendisinin belirlediği ölçülere göre yaşamının niteliğini değerlendirmesidir. Üç boyut birlikte ele alındığında, bireyler yüksek oranda olumlu duygular, düşük oranda olumsuz duygular yaşadıklarında ve yaşamlarından yüksek oranda doyum aldıkları yüksek düzeyde öznel iyi oluş yaşadıkları söylenebilir (Diener, 2000). Literatüre bakıldığında öznel iyi oluşu açıklamak için pek çok değişken ortaya konulmuştur. Öznel iyi oluşun açıklamada gelir, cinsiyet, sağlık, evlilik, Diener ve arkadaşları (1999) tarafından çalışıldığı, eğitim düzeyi, yaş Ryff (1989) tarafından çalışıldığı, yaşam olaylarının, akademik başarı, özsaygının Diener (1995) tarafından çalışıldığı, gelir durumu ve cinsiyet değişkenlerinin ülkemizde Yetim (2001) tarafından araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca, kişilerin odaklandığı karakteristik özellikler öznel iyi oluş alanıyla geleneksel klinik psikolojiyi bakış açısı olarak birbirinden ayırır. Diğer önemli alan olarak; kişilerin kendi yaşamlarına dair belirlenmiş algılarından öznel iyi oluş düzeyleri etkilenir. Öznel iyi oluş alanında bireylerin kendilerinin sahip olduğu iyilik haline inançlarının oldukça çok önemi vardır (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Öznel iyi oluş zihin sağlığından tam olarak ayırt edilemez çünkü insanlar mutlu olduklarında da rahatsız olabilirler. Bu nedenle psikologlar öznel iyi oluş ölçümlerinde ek olarak zihin sağlığı değerlendirmelerini de göz önünde bulundururlar (Diener, Suh ve Oishi, 1997).

2.3.1. Öznel İyi Oluş Kuramları

2.3.1.1. Sosyal Kıyaslama Kuramı

Festinger'in (1954) sosyal kıyaslama kuramına göre kişi, çevresinde bulunan diğerlerini bir standart olarak alır. Burada kıyaslama yapılan diğerinin, kişinin düzeyinden aşağıda veya üzerinde olma durumu söz konusudur. Kendimizden daha kötü durumda ya da kendimizden daha iyi durumda olan kişilerle kendimizi kıyaslayabiliriz. Araştırmalarda yukarı doğru kıyaslama yapmanın; kıskançlık, düşmanlık, hayal kırıklığı, düşük kendini değerlendirmeye neden olduğu oysa aşağıya doğru kıyaslamaların tipik olarak subjektif iyi olma durumunu yükselttiği görülmüştür. (Yetim, 2001). Aşağı düzeyde kıyaslama ile öznel iyi olma ilişkisi, genellikle kişinin özgüveni veya fiziksel iyi olması tehdit altında iken gözlenmektedir. Burada kıyaslamanın iki sürecinden söz edilebilir. Birincisi, kişinin kendisinden daha kötü olanla kıyaslama yaparak (aşağı düzeyde kıyaslama) öznel iyi olmasını arttırmasıdır. "Benden daha kötüler var, demek ki ben iyiyim" yargısı, kişinin mutsuzluğa düşmesini engeller. İkincisi, diğerinin, kişiyle aynı durumu, aynı sorunu yaşıyor olmasından dolayı yaşanan öznel iyi olmadır. " Bu sorunu yaşayan salt ben değilim, benimle aynı durumda olanlar var" yargısı, bireyi rahatlatır (Yetim, 2001). Literatürde beden algısı (benlik algısından ayrı olarak) ve iyi oluş arasında ilişki bulunan birçok çalışma vardır, beden organlarından memnuniyetle, sosyal karşılaştırma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Beden organlarından memnuniyet yükseldikçe sosyal kıyaslamaya daha fazla başvurulmaktadır. Denilebilir ki benlik saygısı arttıkça karşılaştırma düzeyi de artmaktadır. Sosyal karşılaştırma teorisi sosyal psikoloji gibi bilim dallarında konusunu oluşturmaktadır. Sosyal kıyaslamada yüksek düzeyde kıyaslama arttıkça tüketim davranışının da arttığı bunun da yüksek beklentilere neden olduğu söylenebilir. Yüksek beklentilere karşın düşük gerçekliklere (ekonomik koşullar) sahip olan bireyin bir gerilim yaşayacağı bunun da iyi olma haline zarar vereceği söylenebilir (Diener, 2000).

2.3.1.2. Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı

Gelişimsel ve klinik psikoloji çalışmaları ile tanınan Ryff'in (2006) psikolojik iyi oluş kuramı temelini gelişimsel psikoloji ve klinik psikolojide ki, kavramlardan almaktadır. Psikolojik iyi oluş kuramına göre, bireyin psikolojik olarak sağlıklı olması, yaşamının

bazı alanlardaki olumlu işlevselliğine bağlanmaktadır. Bireyin diğerleriyle olumlu ilişkilerinin, yaşadığı çevreye hâkimiyetinin, kendini, çevresini ve geçmişini kabulünün, yaşamının amacının ve anlamının, kişisel gelişiminin ve kendi kararlarını kendisinin verebilme gücünün olması gerekmektedir (Özen, 2005). Bu kendini gerçekleştirme, maksimum işlevde bulunma ve olgunluk gibi zihin sağlığının merkezinde bir özellik olarak tanımlanır. Yaşam boyu gelişim teorileri de kişinin kendini ve geçmişini kabulünün önemi üzerinde durmaktadır. Bu nedenle olumlu psikolojik işlevin temel özelliği kişinin kendine yönelik olumlu tutumların belirmesidir (Ryff, 1989). Diğerleriyle Olumlu ilişkiler: Sevme, sevebilme yeteneği zihin sağlığının önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilir. Yetişkinlerle ilgili gelişimsel teoriler de diğerleriyle yakın ve sıcak birliktelikler ve diğerleriyle üretken biçimde rehberlik ve yönlendirmenin öneminden bahseder. Bu nedenle, diğerleriyle pozitif ilişkiler psikolojik iyi oluş kavramı içinde önemi tekrarlanan bir kavramdır (Ryff, 1989).

2.3.1.3. Otonomi:

Kendi kararlarını kendi verme, bireyselleşme, kendini gerçekleştirme, özerklik gibi kavramları içerir. Kendi kararlarını kendi verme, bağımsızlık ve kendi içinde davranışlarını düzenleme, özerklik gibi kavramlar otonomi için önemli kavramlardır. Kendini gerçekleştirme; bağımsız davranış göstermek ve sosyal baskıya direnme olarak tanımlanabilir. Otonomi, bireyin davranışlarını içsel güçlere göre düzenlediğini, kendini yine kendi standartlarına göre değerlendirdiğini, sosyal baskıya karşı koyabildiğini göstermektedir (Ryff, 1989). Çevresel Hâkimiyet: Bireylerin kendi yetenekleri ile fiziksel koşulları için uygun çevre yaratmaları ya da seçmeleri biliş sağlığının göstergelerindedir. Olgunluk, bireyin kendisi dışında çevredeki anlamlı aktivitelere katılmasını gerektirir. Yaşam boyu gelişim karışık çevreyi kontrol edebilmek ve yönlendirebilmeyi de gerektirir. Çevre hâkimiyeti olan birey, çevresini bilişsel ve fiziksel aktivitelerle değiştirmeyi başarabilir; zorlu yaşam şartlarını kontrol edebilir (Ryff, 1989). Yaşamın amacı: Bireyde var olan yaşamın anlamı ve amacı duygusu da ruh sağlığı-sağlık tanımının içinde yer alır. Olgunluktan bahsederken ayrıca yaşamın anlamının açık olarak idrak edilmesi, anlaşılması serbestlik duygusu ve amaçlılıktan söz edilir. Yaşam boyu gelişim teorilerine göre; gelecekte yaşam hedefleri ve amaçlarındaki değişikliklerin çeşitliliği üretken ve yaratıcı olmak, pozitif düşünmek, duygusal

bütünleşmeyi sağlamak önemlidir. Böylece; hedeflerdeki olumlu gelişim, hedefler, niyet ve yönlendirme duyumunun hepsi yaşamın anlamı ve derinliği duygusunun oluşumunu sağlar (Ryff, 1989). Kişisel Gelişim: En iyi düzeyde psikolojik işlevde bulunmak sadece öncelikli özellikleri başarmakla sağlanmaz. Ayrıca kişinin potansiyelleri doğrultusunda gelişimine, öğrenmesine ve büyümesine devam etmesi gereklidir. Klinik açıdan kişisel gelişimin merkezinde kendini gerçekleştirme ihtiyacı ve potansiyellerini fark etme vardır. Deneyimlere açık olma, tam olarak işlevde bulunan kişinin anahtar özelliğidir. Devamlı ve uygun gelişim, her türlü problemin çözüldüğü sabit bir durumdan daha iyidir. Yaşam boyu gelişim teorileri, açıkça devamlı gelişim ve farklı dönemlerinde görevler, ritüeller ya da meydan okumalarla karşı karşıya gelmelerini kabul eder (Ryff, 1989).

2.3.1.4.Uyum (Adaptasyon) Kuramı

Uyum düzeyi kuramına göre, insanlar daha önce yaşadıklarını ve başkalarının yaşadıklarını standart ya da başlangıç noktası olarak kıyaslamakta ve bunlara göre bir değerlendirme yapmaktadır (Brickman ve Campbell, 1971). Uyum kuramına göre; kişiler yeni yaşam olaylarına içten, samimi ve güçlü tepki verirler ancak bu tepkiler zaman geçtikçe alışlagelmiş, olağan ve temel haline dönerler. Örnek olarak, piyango kazanmak gibi kişinin moralini yükselten bir durumda, kişinin ruh durumu muhtemelen zaman geçtikçe eski haline dönecektir. Böylece, bu bağlamdaki teorilere göre olaylar doğal değerinde görünmezler bunun yerine ilk etapta karşılaşılan etkenlere bağlı olarak kıyaslanarak değerlendirilirler (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Uyum kuramı, bireylerin başlangıçta yeni olaylara veya koşullara tepki göstereceğini ancak zamanla bu duruma alışacaklarını ve eski seviyeye geri döneceklerini, adapte olacağını savunmaktadır (Özen, 2005). Pek çok demografik değişkenin öznel iyi oluşla zayıf korelasyon göstermesi adaptasyon teorisini desteklemiştir. Piyango talihlileri üzerine yapılan bir çalışmada, ikramiye ya da amorti kazananların diğerlerinden daha mutlu olmadıkları bulunmuştur (Brickman ve ark.1978'den akt. Diener 2000). Genç yetişkinler arasında; çekicilik, güzellik, servet gibi özelliklerin öznel iyi oluşla düşük ilişki gösterdiği bulunmuştur. Çoğunlukla eşlerini kaybetmiş, düşük gelir sahibi ve daha az özgürlük algılayan yaşlıların oluşturduğu örneklem üzerinde yapılan çalışmada; yaşlıların da hala genç insanlar gibi yaşam doyumuna sahip olabildiği bulunmuştur (Diener, Suh ve Oishi,

1997). Silver (1982), omurilik vb. kazalar geçiren kişilerin onları engelli hale getiren kazadan sonra aşırı bir şekilde mutsuz olduğunu ama kısa süre sonra uyum gösterdiğini, sadece sekiz hafta içerisinde, örneklem grubu arasında pozitif duyguların negatif duyguları bastırdığını bildirmektedir. Bu dönem boyunca, katılımcıların birçok insan tarafından yaşanan durumun ilk baştaki seviyeye tekrardan döndüklerini gösteren hoş olmayan durumlarda aşağı bir eğilim hoş olan durumlarda ise yukarı doğru bir eğilim yaşadıklarını buldu (Akt. Diener, 2000). Headey ve Wearing' in (1992) dinamik denge modeli, adaptasyon ve kişiliği birleştirmektedir. Buna göre; insanlar, kişilikleri ile ortaya konulan hoş, güzel veya hoş olmayan tepki düzeyini devam ettirirler. Avantajlı veya avantajsız olaylar bireyleri geçici olarak kişisel düzeylerinden uzaklaştırır ama kısa süre sonra aynı düzeye dönerler. Olaylar ve şartlar, mutluluğu etkilemekte fakat uzun vadede kişilik etkisinin de kendini ortaya çıkaracaktır (Akt. Diener, Suh ve Oishi, 1997). Uyum kuramı, bireyin kendi yaşantısından çıkardığı standarda dayalı olarak açıklamalar sunar. Eğer hâlihazırdaki olaylar, standartlardan daha iyiyse, birey mutlu olacaktır. Ancak bu iyi olaylar ardı ardına sürerse, uyum sağlanacak; böylece bireyin standartları yükselecek ve sonuçta birey, adaptasyon için yeni oluşacak olaylar için yeni bir ölçüt oluşturacaktır (Brickman ve Campbell, 1971).

2.3.1.5. İhtiyaç Kuramı

Bu kuramın temelinde “ihtiyaçların doyurulması mutluluğa ve doyuma neden olur, bunun karşıtı durumlar ise mutsuzluk yaratır” teorisi vardır. Bir başka deyişle, iyi olma ve mutluluk belli bir amaç ve gereksinime bağlıdır ve ancak bu gerçekleştirildiğinde mutluluk, doyum sağlanabilir (Wilson, 1960'dan akt. Dost). İhtiyaç kuramına göre, birtakım amaçlara ulaşmaya karar vermek kişilere günlük yaşamda planlılık, doyum ve anlam duygusu sağlamaktadır. Bundan başka, amaçlar oluşturmak bireye günlük yaşamda çeşitli problemlerle baş etmede, doyumda yardımcı olabilmekte ve sıkıntılı zamanlarda bile iyi oluşun devam etmesini sağlayabilmektedir. Bu kurama göre kişinin seçtiği amaçların tipleri, amaçların öznel iyi oluşa etkilerinde fark yaratmaktadır. (Dost, 2004). Bu kuramda, karmaşık insan davranışları, amaçlarla ilişkinin bir işlevi olarak görülür ve onlar, amaçlara erişmede seçilen çeşitli yollar, yöntemler, adımlar anlamına gelir. İnsan amaçlı bir varlıktır ve insan davranışının amaca yönelik olması, onu biçimlendirir, anlamlı hale getirip ona bir örüntü kazandırır. Amaca yönelik davranışlar,

örgütlü ve örüntülü bir yapıdadır. Her amacın kendisiyle bütünleşen bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri vardır. Amacın bilişsel ögesi, onun bilişteki temsilinin ve plan doğrultusunda gidiş yollarının oluşturulmasını kapsar (Yetim, 2001). Kişisel projeler kavramı amaç kuramı içerisinde değerlendirilir. Belirli bir hedef doğrultusunda projeler geliştiren insanlar, çevreleri tarafından projeleri ve kendileri desteklendiğinde, genel amaçlarla proje geliştiren bireylerin projeleri eğlenceli, mutlu edici, hoş bulduklarında, hazzı bireyler ise, amaçlarını gerçekleştirdiklerinde mutlu olmaktadır (Akt. Yetim, 2001).

2.3.1.6. Etkinlik Kuramı

Etkinlik kuramları, mutluluğu insan etkinliğinin bir ürünü olarak görürler. Etkinlik kuramcıları, öznel iyi olmanın davranıştan, eylemlilikten, yaşantılardan kaynaklandığını vurgularlar. Sonuç yerine süreci öne alırlar. Bu kuramlara göre; örneğin, dağa tırmanma etkinliği, dağın doruğuna erişmekten daha fazla mutluluk verir. Etkinlik kuramında bireysel farkındalığın mutluluğu düşürdüğü teması oldukça sık vurgulanır (Yetim, 2001). Csikszentmihalyi (2005)'ya göre; mutluluk şans eseri ya da rastlantı sonucu olan bir şey değildir. Mutluluk; dış olaylara değil, kişilerin olayları nasıl yorumladığına bağlıdır. İçsel yaşantıların denetlenmesiyle kişilerin yaşamlarının niteliğini belirleyebileceklerdir. Bu da kişileri mutluluğa götürecektir. Kişiler, önemli etkinliklere ve amaçlara odaklanmalıdırlar. Mutluluk, etkinliklerin sonucunda niyetli olarak istenilmeden gelecek bir sonuçtur (Yetim 2001).

2.3.1.7. Akış Kuramı

Akış kuramı, Csikszentmihalyi (2005) tarafından ortaya atılan etkinlik kuramı içerisinde yer alan bir modeldir. Akış, insanların bir etkinliğe, bir yaşantıya, kendilerini başka hiçbir şeyi umursamayacak kadar kaptırmalarıdır; bu yaşantı kendi basına öyle zevkli ve anlamlıdır ki insanlar sırf o etkinlikte bulunmak için büyük bir bedel bile ödeyebilirler. Akış, kişinin iç yaşamını denetleyerek mutluluğa ulaşması sürecini incelemektedir. “Akış”, bilincin uyumlu bir düzen içinde olduğu ve insanların yaptıkları işi yalnızca o işi yapmak adına yapmayı sürdürdükleri zaman erişilen zihinsel, içsel bir durumdur. Spor, oyunlar, sanat, geziler ve hobiler gibi tutarlı bir biçimde akış üreten etkinliklerin kimilerini gözden geçirdiğimizde, insanları neyin mutlu ettiğini anlamak daha kolaydır

(Csikszentmihalyi, 2005). Mutluluk, bireyin bilincinin içeriği üzerinde kişisel kontrolü sağlamakla olanaklıdır. İnsanlar, dış koşullardan (biyolojik, sosyal ve kültürel olarak programlanmış gereksinimler ve ödüller) bağımsız olarak keyif alma, mutlu olma ve amaç belirleme yeteneği geliştirebilirler, kendi kendine ödül vermeyi öğrenebilirler. Bu anlamda mutluluk, bilincin kişisel olarak kontrolü ile olanaklı bir yaşantı olup, sabır, cesaret, güven ve mücadeleye dayalı güçlü bir çabayı da beraberinde getirmektedir (Csikszentmihalyi, 2005). Akış kuramına göre; bir insan “dışarıdaki” gerçeklikte her ne olursa olsun, yalnızca bilincinin içindekileri değiştirerek kendini mutlu ya da mutsuz edebilir. Engellere ve aksaklıklara karşın sebat etme, mücadele etme yeteneği, insanların başkalarında en çok hayran oldukları zevk aldıkları özelliklerdendir, çünkü bu yetenek, yalnızca yaşamda başarılı olmak için değil, yaşamdan zevk almak içinde önemli bir özelliktir (Csikszentmihalyi, 2005). Akış (kuramı) bireyin ne kadar iyi bir performans gösterdiği ne kadar dirençli olduğu konusunda açık ipuçları veren, hedefe yönelik ve kurallara, ilkelere bağlı bir eylem sistemi içinde, bireyin becerilerinin önündeki zorluklarla başa çıkmak için gerekli yeterliliğe sahip olduğunu hissetmesidir. Birey yaptığı işe öylesine yoğunlaşır ki, ilgisiz, başka bir şey düşünmek ya da sorunlar yüzünden kaygılanmak için geriye hiç dikkat kalmaz. Farkındalık ortadan kalkar ve zaman duygusu silikleşir. Bu gibi yaşantılar üreten bir etkinlik o kadar doyurucudur ki insanlar bu etkinlikten ne elde edeceklerini düşünmeksizin, sürecin içinde hatta söz konusu etkinliğin zor ya da tehlikeli olmasına bile aldırmaz etmeksizin o etkinlikte bulunmak isterler. Akış doğrudan içsel motivasyonla ilgilidir. insanın serbestçe aktiviteye odaklanmasını onu ilginç, alışılmamış ve uğraştırıcı bulmasını içerir. Deci ve Ryan (2000) otonominin, özerkliğin içsel motivasyon için gerekli olduğunu söylemişlerdir. insanlar yetenekli, aktivitedeki performanslarında özgür ve sorumlu hissettiklerinde daha fazla içsel motivasyon sağlamaktadırlar. Kişiler arkadaş ve aile gibi kendilerini güvende hissettikleri sosyal destekleri varsa; insanlar gelişim için fırsatları ve reddedilme risklerini göze alır (Akt. Diener, 2000). Seligman (2002)’a göre; akış hazzın bir parçasıdır. Hazlar şimdiki zamanla ilgili olumlu duyguların diğer bölümüdür ve zevklerin aksine bunlar duygu değil, hoş giden etkinliklerdir: Kitap okumak, dağa tırmanmak, dans etmek, sohbet etmek, voleybol ya da briç oynamak gibi. Hazlar bizi tam anlamıyla meşgul eder ve onlara kendimizi kaptırırız benliğimizi kaplarlar; böylece kendimizi unutturuz; geçmişe dönüp baktığımızda yaşadıklarımız

dışında hiçbir duygu yaşamayız; bunlar zamanın durduğu, çalışmadığı ve kendimizi tam anlamıyla rahat hissettiğimiz bir akış durumu yaratırlar (Seligman, 2002). Seligman (2002)'ye göre akış sırasında duygular sadece denetim altında ve yönlendirilmekte değildir, aynı zamanda olumlu, enerji yüklü, güçlü ve yapılmakta olan işle uyumludur. Akış kuramı da özünde, öne sürdüğü görüşler dikkate alındığında, bilişsel bir kuramdır; çünkü bu kuramda da “uyarıcıları yeniden anlamlandırarak ve bilişsel süreçte değerlendirerek sosyal ve biyolojik yönergelerin, kalıp yargıların aşılacağı” vurgulanmaktadır. Kuram, amaç belirlemede ve mutluluk duygusunda kişisel seçimlerin ve içsel ödüllerin önemini vurguladığı için, özde içsel güdülenme kuramıdır (Aydın, 2008). Akış kuramına dayalı stresle başa çıkma stratejileri üzerine yaptığı deneysel çalışmada, akış kuramına dayalı olarak oluşturulan stresle başa çıkma grup programının; lise 1 öğrencilerinin; genel başa çıkma, mücadele, kişisel kontrol ve çevreyle etkin temas stratejilerinin düzeylerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yükselme saptanmıştır (Aydın, 2008).

2.3.1.8. Tavandan - Tabana (top-down) ve Tabandan –Tavana (Bottom- up) Kuramları

Bu kuramda kişi, anlık haz ve acılarının bir değerlendirmesini yaparak, kendini mutlu veya mutsuz görür. Mutlu yaşam, mutlu anların bir bütünüdür (Yetim, 2001). Bu yaklaşıma göre öznel iyi oluş, bir bireyin yaşamında önemli doyum alanları ile ilgili yaşantılarının toplamı olarak değerlendirilmektedir. Bu kurama göre mutlu bir bireyin mutluluğunun sebebi birçok mutlu anlar yaşamış olmasıdır. Bu bakış açısına göre; birey yaşamının aile, arkadaşlık, iş, sosyal çevre gibi kişisel olarak önemli yaşam alanlarından memnun ise yüksek bir öznel iyi oluş duygusuna sahiptir (Dost, 2004). Tavandan - tabana kuramı, şeyleri olumlu yönde yaşamının genel, bütünsel bir eğilim olduğunu ve bu eğilimin bireyle dünyası arasındaki günlük etkileşimleri etkilediğini savunur. Başka bir deyişle; kişi küçük hazlardan hoşlanır; çünkü mutludur. Tavandan tabana yaklaşımında öznel iyi olma, kişinin bütüncül bir özelliğidir ve bu özellik, kişinin olaylara tepkimesini etkiler. Kişinin olaylara hoşgörü ile bakıyor olması; onun tek tek olaylara da hoşgörülü olmasını-bakmasını gerektirir. Tavandan-tabana yaklaşımının ve felsefecilerin görüş birliğine vardıkları ortak nokta; mutlulukta odağın tutumlar olduğudur. Genel bir eğilim olarak, mutlu dünya görüşünün oluşum süreci, tavandan

tabana bir gelişmeyi doğrulamaktadır. Ancak böyle bir dünya görüşü bir kere oluştuktan sonra, bu, tek tek alanlardan elde edilen doyumunu da belirlemektedir (Yetim, 2001). Tavandan tabana bakış açısına göre; kişilerin olaylara ilişkin subjektif yorumları öznel iyi oluşu objektif koşullara göre daha öncelikli bir şekilde etkileyebilmektedir. Tavandan tabana modelinde öznel iyi oluş bir sebeptir; tabandan tavana modelinde ise bir etkidir (Dost, 2004).

2.3.2. Öznel İyi Oluşla İlgili Araştırmalar-Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler

2.3.2.1. Ekonomik Durum:

Bireyin ekonomik imkanlarıyla öznel iyi oluşu arasında ilişki olup olmadığına yönelik literatürde pek çalışma mevcuttur. Yapılan çalışmaların büyük bir kısmı bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri ile ekonomik gelir düzeyleri arasında bir ilişki bulmuştur. Bireylerin ekonomik durumları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında ilişki bulamayan çalışmaların bir kısmı örneklem grubunu oluşturan bireyleri yaş gruplarının küçük olması örneğin ortaokul yaş grubu dikkat çekmektedir. Diener (1995) yılında 40 ülkeden her biri en az bin örneklemlili olan çalışmasında; birçok ulusun öznel iyi oluş ortalamasının orta nokta olan 5.5' un üzerinde olduğunu saptamıştır (Akt. Diener,2000). Seligman (2002), bu durumu; genel ulusal alım gücü ve ortalama yaşam doyumunun aynı yönde hareket etmesine bağlar. Ancak, gayri safi milli hasıla kişi başına 8 bin doların üzerine çıktıktan sonra, aradaki ilişki ortadan kalkar ve daha fazla zenginlik ve refah daha fazla yaşam doyumunu sağlamaz olur. Yoksulluğun yaşamı tehdit ettiği çok yoksul bazı uluslarda, zenginlik iyilik duygusunu belirler. Ne var ki, hemen herkesin temel bir güvenlik ağına sahip olduğu daha zengin uluslarda, refahtaki-yaşamdaki artışların kişisel mutluluk üzerindeki etkileri göz ardı edilebilecek kadar azdır (Seligman, 2002). İnsanların istekleri gelirleri ile birlikte artma eğilimindedir ve böylelikle öznel iyi oluşta bir artış olmazsınız en yüksek düzeydeki gelir seviyesine uyum sağlarlar (Diener, 2000). Ülkemizde de, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), tarafından yapılan bir araştırmada paranın kişileri mutlu edeceği yönünde genel bir yargıyı reddeden bir biçimde; sizi en çok ne mutlu eder sorusuna para yanıtını verenlerin oranı %5,9'da kalmıştır. Gelir ve mutluluk üzerine yapılan iki çalışmada; gelirin ekonomik istikrarsızlık nedeniyle önemli bir etmen olarak görüldüğü ve değişik kesimden (gelir düzeyi) bireylerin, güvenlik

gereksinimlerini karşılamak bakımından parayı mutlulukta birinci etmen olarak gördükleri bulunmuştur (Yetim 2001).

2.3.2.2. Kişilik:

Mutlu olmak ile kişilik arasında bir ilişki olduğuna dair kimi deyim gibi veriler toplumların kullandıkları gündelik dillerinden nesile aktarılan bir durumdur. Bilim adamlar da bu durumu inceleyip kayıt altına almışlardır. William James mutluluğa olan eğilimi akıl sağlamlığı diye tarif eder ve sağlam aklın iki yolunu tarif eder. Birinci yol olan istemsiz yolda (bilişsiz), kişi kendiliğinden mutludur, yani doğal olarak parlak tarafı görür. Eğer bu tür insanların yaşamlarını incelersek, muhtemelen karşımıza onların genel mutluluk duygusuna katkıda bulunacak nesnel objektif faktörler çıkacaktır, ama çoğu, zor zamanlarda bile iyimserliğini muhafaza eder. Onlar sosyal bilimcilerin mutlu kişilik dedikleri kişilerdir (Noddings, 2003). Öznel iyi oluş üzerinde yapılan araştırmalarda belli bir zamanda yaşamından doyum sağladığını belirten bireylerin, haftalar, aylar hatta çok uzun yıllar sonra bile yaşamlarını doyumlu olarak nitelendirmeye eğilimli oldukları görülmektedir. Bu sonuç, öznel iyi oluş ile kişilik ilişkisine işaret etmektedir (Dost, 2004). Ayrılan ikizlerin evlat edinmeleri üzerine yapılan çalışmalar Amerikan toplumundaki mevcut öznel iyi oluş varyansının yarısının kalıtsal olduğunu göstermektedir (Tellegen ve diğ. 1988'den akt. Diener, 2000). Lykken ve Tellegen (1996), Minnesotada 1936 ve 1955 yıllarında doğan 4000 ikizden topladığı bilgilere dayanarak, yaşam memnuniyetinin %50'sinin genlerden kaynaklandığını yargısına varmıştır. İnsanın neşeli, esnek ve olayları iyimser karşılayan kişiliğinde, zorluklarla mücadele etme gücünde, kolay depresyona girmesinde de genlerin belirleyici rolü olduğunu saptamıştır. Lykken, gelir, evlilik durumu, din ve eğitim gibi durumsal faktörlerin sadece %8'inin kişinin iyi oluşuna katkıda bulunduğunu belirtir. Kişinin hoş yaşantılara ve nahoş yaşantılara sahip olmasının, olaylardan haz duymasının veya olumsuz davranmasının ardında, güçlü bir biyolojik kalıtsal belirlenim vardır. Sonuçlar uzun süreli olumsuz duygulanımdaki değişikliğin %80'ini kalıtsal karakteristiklerin açıkladığını bulmuşlardır. Elde edilen bu sonuçlar, olumsuz duygular yaşama, ters davranma konularında kalıtımın çok belirleyici olduğunu göstermektedir (Akt. Yetim, 2001). Ryff (1997), kişilik ve iyilik hali arasındaki bağlantıyı inceledikleri araştırmalarında; beş büyük kişilik faktörü ve iyilik halinin 6 boyutu arasında güçlü

ilişkiler olduğunu kanıtlamışlardır. Kendini kabul, çevre hâkimiyeti ve yaşamın anlamı dışı dönüklük (dışa vurumluk) ve vicdan ile olumlu yönde ve nevrozizm ile negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca kişisel gelişim ile deneyimlere açık olmak ve dışı dönüklük arasında olumlu bağlantı, diğerleriyle olumlu ilişkiler (sosyallik) ile uyumluluk ve dışı dönüklük arasında pozitif ilişki ve otonomi ile nevrozizm arasında negatif ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak yatkınlık, iyi olmanın altında yatan önemli bir nedendir. Bazı insanlar doğaları gereği yaşama olumlu yönden bakabilirler ya da diğer bazıları olumsuzluğu, kötümserliği temel bir bakış tarzı olarak sürdürebilirler (Yetim, 2001). Öznel iyi oluşla ilgili olduğu düşünülen bazı kişilik özellikleri vardır. Özgüven bunlardan birisidir. Özgüven duygusu yüksek kişiler, daha doyumsuz ve mutlu kişilerdir (Yetim, 2001). Özgüven, bireyin kendini kabul ve saygı içeren, engellemelere rağmen başarılı biçimde başa çıkabileceğine güven anlamındadır (Korkut, 2004). Kişinin kendisinden hoşnut olmasının yaşamdan doyum almasıyla çok yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve mutsuzluk anlarında özgüvenin düştüğü belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle, özgüven yüksek olduğu durumda, daha fazla olumlu duygulanım yaşama olaylardan daha fazla haz alma yönünde bir eğilim söz konusudur. Olumlu duygu bakımından, özgüvenin öncelikle var olması gereken bir kişilik boyutu olduğu gözlenmektedir. Kişinin kendisine güvenmesi sonucunda yaşadığı mutluluklar, özgüvenin pekişerek artmasına neden olur. Ancak, mutsuzluk, başarısızlık, olumsuz duygulanım zamanlarında özgüven düşmektedir (Yetim, 2001). Duygusal dışı vurum, kişinin duygularını dışı yansıtmasıdır. Bazı insanlar duygularını çok kolay dışı yansıtır. Bu insanların duygularını yüzlerinden okuyabiliriz. Duygularımızı dışı vurmak (dışavümlülük) duygusal sağlığımız içinde iyidir. Bir araştırmada, denekler bazı iyilik hali ölçümlerinden geçmiş ve 21 gün boyunca içinde buldukları duygu durumları kaydetmişlerdir (King ve Emmons, 1990). Yüksek dışı vurumlu olarak belirlenen denekler, düşük dışı vurumlulara göre daha çok mutluluk, daha az kaygı yaşamış ve daha az suçluluk duygusu duymuştur. Benzer yöntemler kullanan araştırmacılar, dışı vurumcu insanların depresyona daha az yatkın olduklarını bulmuşlardır (Katz ve Campbell, 1994). Kontrol odağı kavramı ile öznel iyi oluş arasında tutarlılık olduğu yönünde çalimsalar vardır. Kontrol odağının bir ucunda başlarına gelenlerden kendilerini sorumlu tutan içseller vardır. Diğer uçta ise dışsallar, başlarına gelen şeylerin başka güçlerin kontrolü altında olduğunu düşünürler. İçsel denetimli bireylerin

mutluluğu içsel koşullara, dıştan denetimlilerin ise dışsal koşullara bağlı görme eğiliminde olmaları beklenir. Dıştan denetimli bireyler mutluluğa ulaşma konusunda kendilerini kısıtlı bir güce sahip olarak görebilirler. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, içten denetimli öğrencilerle dıştan denetim odaklı öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında içten denetim odaklı öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür (Dost, 2004).

2.3.2.3. Evlilik:

Öznel iyi oluş üzerinde evlilik yaşamı, paradan ve bazı değişkenlerden çok daha fazla bir etkiye sahiptir (Seligman, 2002). Annak (2005), araştırmasında bireylerin yaşam doyumu puanlarının bireylerin medeni durumuna göre farklılaştığını bulmuştur. Evli bireylerin yaşam doyumu skorları bekar bireylerin yaşam doyumu puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca evlilik faktörü, hastalık durumunda da fazla yaşam doyumunu etkileyen önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Psikolojik sorunu olan bekar bireylerin yaşam doyumu skorlarının; sağlıklı bekar bireylerden, sağlıklı evli bireylerden, hemodiyaliz hastası olan bekar bireylerden, hemodiyaliz hastası olan evli bireylerden, psikolojik sorunu olan evli bireylerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu bulgulanmıştır. TÜİK tarafından yapılan; Yaşam Memnuniyeti Araştırmasına göre (2005); evli erkeklerin %55,7'si, evli kadınların %63,8'i, mutlu olduğunu ifade etmiştir. Evlilik bağı olmayan kadınların %51,9'u, evli olmayan erkeklerin ise %51,8'i mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın, bireylerin mutluluk kaynağı olan kişiler bölümünde sizi hayatta en çok kim mutlu eder sorusuna yanıt verenlerin %68,1'i, tüm aile cevabını vermiştir. Bunu %13,9 ile çocuklar takip etmiştir (TÜİK, 2005). Beden algısı, benlik saygısı ve yaşam doyumu üzerine yapılan çok değişkenli bir çalışmada; bireylerin medeni durumlarına göre yaşam doyumlarının anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Evli bireylerin yaşam doyumu puan ortalamaları, bekar bireylerin yaşam doyumu puan ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur. Evlilik bireylere derin ilişki kurma fırsatı ve bireyin eksik yönlerinin diğeri tarafından tamamlanması imkanı vermektedir. Ayrıca evlilik bireye çoğunlukla sosyal destek sağlamakta, geniş arkadaşlık ağı sunmaktadır (Çetinkaya, 2008). Özdemir ve Körüklü (2011) üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyi ile değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemek yaptıkları çalışmada pozitif ilişki bulmuşlardır. Çalışmada

iyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerinin gençlerin mutluluk düzeylerini yordadığı görülmüştür.

2.3.2.4. Sağlık:

Sağlık ve yaşam kalitesi arasındaki ilişki birkaç yoldan incelenmiştir. Sağlık ve yaşam kalitesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaşam kalitesi konuları ile sağlık düşüncesi; fiziksel bütünlük, fiziki koşullarda iyi olma, zihinsel ya da sosyal iyilik hali ve hastalıktan uzak olmak, arasında yer alır. İyilik hali duygusu sağlık, fiziksel ve ruhsal olarak, duygusunun tam merkezinde görünür. Sağlık, boş kaynaktır (Musschenga, 1997)). Diener (2001), sağlığın yaşam doyumu ile güçlü bir ilişki gösterdiğini belirtmektedir. Sağlığın hem fiziksel hem de psikolojik boyutu öznel iyi oluş üzerinde önemli bir etkidir.

2.3.2.5. Yaş ve Cinsiyet:

Yapılan ilk çalışmalar, gençlerin yaşlılardan daha mutlu olduğunu bulmasına karşın; son yıllarda yapılan çalışmalar, mutluluk ile yaş arasında bir ilişkinin olmadığını göstermiştir (Akt. Yetim, 2001). 40 ulustan 60.000 yetişkin kapsayan bir araştırmada; yaşla birlikte, yaşam doyumu hafif yükselirken, hoş giden duygu hafif azaldığı, nahoş duygunun ise değişmediği ortaya bulunmuştur (Seligman, 2002). Seligman'a (2002) göre; yaşla birlikte değişen şey, duygularımızın yoğunludur. Cinsiyet ve öznel iyi oluş ilişkisine dönük araştırmalarda; cinsiyet farklılıklarına dair anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Ancak, kadınların erkeklere göre daha fazla olumsuz duygu bildirmelerine rağmen, yaşamdan daha fazla haz aldıkları (Yetim, 2001) ve erkeklere göre, daha fazla, daha sık ve daha yoğun olumlu duygular yaşadıkları belirlenmiştir (Seligman, 2002; Yetim 2001). Özsaygı ve özsaygı tutarlılığının; Ryff'in çok boyutlu psikolojik iyi olma ölçütünü yordayıp yordamaması üzerine yapılan araştırmada; özsaygı seviyesinin ana etkisi psikolojik iyi olmanın tüm alt ölçeklerinde belirlemiştir. Yüksek özsaygı düşük özsaygıdan daha büyük iyilik hali ile bağlantıyı işaret etmektedir (Paradise ve Kernis, 2002). Demirel ve Canat (2003), Ankara'da ergenlerin kendi yaralama davranışı üzerine yaptıkları araştırmada; düşük yaşam doyumuna sahip ergenlerin yüksek intihar ihtimali ve yüksek depresyon düzeyine sahip olduklarını bulmuştur. Demirel ve Canat ortaya çıkan sonuçları şöyle yorumlamışlardır: Yaşamda

meydana gelecek çeşitli engellemeler, zorlanmalar, çatışmalar ve ani negatif değişimlerin yaşam doyumu düzeyinin düşmesine neden olduğu ve yaşanılması muhtemel olan bu türden olumsuz yaşam deneyimlerine karşılık yaşam doyumunun azalması, kişisel savunma mekanizmalarının ve sosyal desteğin yetersiz kalması durumlarında birey kendini yaralama davranışına bir baş etme mekanizması olarak başvurduğu şeklinde yorumlanmıştır. Sosyal destek ve yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini inceleyen bir araştırmada, algılanan ekonomik durum ve algılanan akademik başarı ile öznel iyi oluş arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ekonomik durumlarını ve akademik başarılarını iyi olarak algılayan ergenlerin öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Özen, 2005).

BÖLÜM 111

YÖNTEM

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın modeline, ardından araştırma grubuna, sonrasında veri toplama araçlarına ve verilerin toplanmasına, son olarak da verilerin analizine ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Bu araştırma tarama modelinde olup, betimsel türde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, betimsel model, konunun hâlihazırdaki durumu araştırılarak değişkenler arasındaki ilişkinin değiştirilmeden yapılmasıdır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu modelde betimlemeler, var olanın belli standartlara uyan ölçülerini bulmaya çalışmaktan çok, birey, nesne vb. durumlar arası ayrımların belirlenebilmesi amacına dönüktür. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak, o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun belirlenmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2004).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 Eğitim öğretim yılında İstanbul-Anadolu yakasında MEB'e bağlı devlet ortaokullarında okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem seçimi çok aşamalı örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. İlk önce İstanbul Anadolu yakasında bulunan ilçelerden tabakalama örnekleme yöntemi ile Kadıköy, Maltepe, Sarıgazi, Çekmeköy ve Pendik ilçeleri belirlenmiştir. Daha sonra her ilçeden ikişer devlet ortaokulu olmak üzere toplam on ortaokul küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş bu okullarda okuyan öğrencilerden basit rastgele örnekleme yöntemi ile örneklem grubu oluşturulmuş ve n sayısı 187 erkek 139 kız toplam 326 olarak belirlenmiştir.

Tablo 01. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken		F	%
Cinsiyet	Erkek	187	57,4
	Kız	139	42,6
Kardeş Sayısı	1	46	14,1
	2	123	37,7
	3	102	31,3
	4	34	10,4
	5 ve Üstü	21	6,5
Ortalama Gelir	0-1499	85	26,1
	1500-2499	142	43,6
	2500 ve üstü	99	30,4

3.3. Veri Toplama Araçları:

Ortaokulda karakter eğitiminin düzeyini ve öğrencilere kazandırılması gereken değerleri belirlemek amacıyla üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır: Bunlardan bir tanesi öğrencilerin demografik özelliklerinin bulunduğu öğrenci bilgi formudur. Diğerleri karakter eğitimi yetkinlik düzeyi ölçeği ve öznel iyi oluş düzeyi ölçekleridir.

3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu:

Verilerin toplandığı öğrencilere ait demografik özelliklerin yer aldığı formdur. Ekler bölümünde bu form paylaşılmıştır.

3.3.2. Okullarda Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme İçin Kullanılan KEY Ölçeği Öğrenci Formu:

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Aslan ve Acat (2010) tarafından geliştirilmiştir. Okullarda uygulanan karakter-değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğrencilerin düşüncelerini tespit etmeyi amaçlayan bir ölçektir. 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 güvenilirlik analizleri sonucunda dört faktörden (planlama ve uygulama, etkileşim, psikososyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme) oluşan ve güvenilirlik katsayısı .925 olan bir ölçek elde edilmiştir. Bu seçeneklerin bulunduğu bölümde tercih edilen cevabın (X) atılarak işaretlenmesi için kutucuklar hazırlanmıştır. Ölçeğin Öğrenci Formunu geliştirmek için yapılan faktör analizi sonucunda ölçekten elenen maddeler atıldıktan sonra kalan 22 maddenin 4 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 2.9'da verilmiştir (Aslan ve Acat, 2010).

3.3.3. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Ölçek Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 15 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık ve madde-toplam korelasyon yöntemleri ile belirlenmiştir. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri ve Spearman Brown değerleri Tablo-4'te yer almıştır.

Tablo 1. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Güvenirliği

Faktörler	Cronbach Alfa Değeri	Spearman Brown Değeri
Aile ile İlişkilerde Doyum	.83	.83
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	.73	.61
Yaşam Doyumu	.81	.79
Olumlu Duygular	.66	.54
Toplam	.86	.83

N=250

Tablo-1 incelendiğinde ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısının .86 ve Spearman Brown değerinin .83 olduğu görülür. Ayrıca test tekrar test yöntemiyle de ölçeğin güvenirliği hesaplanmıştır. Bu amaçla ölçek aynı gruba iki hafta ara ile uygulanmıştır. Kararlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin geçerlik çalışmalarında tüm alt boyutlar için ortalama ,81 bulunmuştur (Eryılmaz, 2009).

3.4. Verilerin Toplanması

Kişisel Bilgi Formu, Karakter Eğitimi Yetkinlik Düzeyi Öğrenci Formu ve Öznel İyi Oluş Düzeyi Ölçeğinden oluşan veri toplama araçları için gerekli izinler alınması ile işe koşulmuştur. Öncelikle Karakter eğitimi yetkinlik düzeyi ve öznel iyi oluş düzeyi ölçeklerinin kullanılması için ölçekleri geliştiren akademisyenlerden bu ölçeklerin kullanılma ve yayınlanma izinleri talep edilmiştir. Akademisyenler gerekli izinleri verdikten sonra ölçekler çoğaltılmıştır. Enstitü aracılığı ile MEB'den İstanbul Anadolu yakasında ki ortaokullarda bu ölçeklerin kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra okullarda uygun saatlerde öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak gönüllü olanlarda ölçekleri doldurmaları talep edilmiştir. Böylece ham verilere ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Veriler SPSS 15.0 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Örneklem grubu $n > 50$ olduğu için her iki ölçeğin dağılımları normal dağılım olarak kabul edilmiş ve parametrik analiz teknikleri uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2008). Araştırmada anlamlılık düzeyi ,05 ve ,01 olarak değerlendirilmiştir.

- 1) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirmeleri öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramak için her iki ölçekten elde edilen veriler bağımsız gruplar t testine tabi tutulmuştur.
- 2) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirmeleri öğrencilerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.
- 3) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirmeleri öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.
- 4) Ortaokul öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

- 5) Ortaokul öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri öğrencilerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.
- 6) Ortaokul öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.
- 7) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirmeleri ile aile içi ilişkilerde doyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır? Sorusuna yanıt aramak için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.
- 8) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile önemli kişilerle ilişkilerde doyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır? Sorusuna yanıt aramak için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.
- 9) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır? Sorusuna yanıt aramak için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.
- 10) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile olumlu duygulanım düzeyleri arasında ilişki var mıdır? Sorusuna yanıt aramak için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.
- 11) Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna yanıt aramak için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yanıt bulmak için elde edilen ham veriler istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. Öncelikle katılımcıların demografik özelliklerine yönelik betimleyici istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Erkek	187	57,4	57,4	57,4
Kız	139	42,6	42,6	100,0
Toplam	326	100,0	100,0	

Tablo 2’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 187’si (%57,4) erkeklerden; 139’u (%42,6) kızlardan oluşmaktadır. Öğrenci grubunun gelir düzeylerini öğrenmek için öncelikle üç gruba ayrılmış düşük, orta ve yüksek gelir grubu olarak sınıflanmıştır. Bu sınıflamaya göre öğrencilerin gelir dağılımları şöyle oluşmuştur:

Tablo 3. Ortalama Gelir Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
0-1499	85	26,1	26,1	26,1
1500-2499	142	43,6	43,6	69,6
2500 ve üstü	99	30,4	30,4	100,0
Total	326	100,0	100,0	

Tablo 3’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 85’i (%26,1) 0-1499 arası; 142’si (%43,6) 1500-2499 arası; 99’u (30,4) 2500 ve üstü gelir grubunda bulunmaktadır.

Tablo 3’deki sonuçlar göz önüne alındığında öğrencilerin ekonomik durumlarını sınıfladığımızda öğrencilerin büyük kısmının orta düzey gelir grubunda (1500-2499) yer aldığı görülür. Grubun ikinci büyük yüzdesi iyi gelir düzeyinde bulunurken yüzde 26’sında düşük gelir düzeyinde yer almaktadır.

Karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme 0’dan 5’e kadar uzanan bir aralıktan oluşur. Buna göre öğrencilerin verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ss ve standart hata değerleri aşağıdadır:

Tablo 4. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Planlama ve Uygulama	326	3,862	,053	,971
Etkileşim	326	3,351	,069	1,257
Psiko Sosyal Ortam	326	4,052	,056	1,013
Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme	326	3,533	,066	1,196

Tablo 4’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karakter Eğitimi Ölçeği Planlama alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,862$, standart sapması=,053, aritmetik ortalamasının hatası $Sh_{\bar{x}}=,971$ olarak, Etkileşim alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,351$, standart sapması=,069, aritmetik ortalamasının hatası $Sh_{\bar{x}}=1,257$ olarak, Psiko sosyal ortam alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}= 4,052$, standart sapması= ,056 , aritmetik ortalamasının hatası $Sh_{\bar{x}}=1,013$ olarak, Paydaşların katılımı alt boyutundan aldıkları

puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}= 3,533$ standart sapması $=,066$, aritmetik ortalamanın hatası $S_{h_x}= 1,196$ olarak, hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cevaplarını değerlendirmek için yapılan betimleyici analizlere göz önüne alındığında öğrencilerin genellikle olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Beşli likert tipi Karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutlarından Planlama ve Uygulamaya öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre ($\bar{x}= 3,86$) dır. Maksimum değer 5 olduğu için öğrencilerin karakter eğitimi planlanması ve uygulanması bakımından okulları olumlu algıladıkları düşünülmektedir.

Beşli likert tipi karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutlarından Etkileşime öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre ($\bar{x}= 3,351$) dır. Maksimum değer 5 olduğu için öğrencilerin karakter eğitimine dönük okul içi etkileşim düzeylerini iyi gördükleri anlaşılmaktadır.

Beşli likert tipi Karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutlarından Psikososyal ortama öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre ($\bar{x}= 4,052$) dır. Maksimum değer 5 olduğu için öğrencilerin karakter eğitimine dönük okul içi Psikososyal Ortam düzeyini iyi gördükleri bu bakımından okulları olumlu algıladıkları düşünülmektedir.

Beşli likert tipi karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutlarından Paydaşların Katılımı ve Değerlendirmeye öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre ($\bar{x}= 3,533$) dır. Maksimum değer 5 olduğu için öğrencilerin karakter eğitimine dönük okul içi Psikososyal ortam düzeyini iyi gördükleri bu bakımından okulları olumlu algıladıkları düşünülmektedir.

Öznel iyi oluş düzeyi ölçeği alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ss ve standart hata değerleri şöyledir:

Tablo 5. Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Aile ilişkilerinde Doyum	326	3,675	,044	,811
Önemli Kişilerle İlişkide Doyum	326	3,412	,070	1,263
Yaşam Doyumu	326	3,960	,069	1,257
Olumlu Duygulanım	326	3,430	,036	1,112

Tablo 5’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Ölçeğinin Aile İlişkilerinde Doyum alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}= 3,675$, standart sapması=,044, aritmetik ortalamanın hatası $Sh_{\bar{x}}=,811$ olarak, Önemli Kişilerle İlişkilerde Doyum alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,351$, standart sapması=,069, aritmetik ortalamanın hatası $Sh_{\bar{x}}=1,257$ olarak, Yaşam Doyumu alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,412$, standart sapması=,070, aritmetik ortalamanın hatası $Sh_{\bar{x}}=1,263$, olarak, Olumlu Duygulanım alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,430$ standart sapması=,036, aritmetik ortalamanın hatası $Sh_{\bar{x}}=,665$ olarak, hesaplanmıştır.

Öznel İyi Oluş Düzeyi alt boyutlarından biri olan Aile ilişkilerinde Doyuma öğrencilerin verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 3,675$) dir. Dörtlü likert tipi ölçekten maksimum puan 4 olduğu için öğrencilerin aile içi ilişkilerde doyum düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Öznel İyi Oluş Düzeyi alt boyutlarından biri olan Yaşam Doyumuna öğrencilerin verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,90$) dır. Dörtlü likert tipi ölçekte

maksimum değer dört olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Öznel İyi Oluş Düzeyi alt boyutlarından biri olan Önemli Kişilerle ilişkide Doyuma öğrencilerin verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,412$) dir. Maksimum değer dört olarak düşünüldüğünde öğrencilerin çevrelerinde ki kişilerle ilişkide yüksek doyum yaşadıkları düşünülmektedir.

Öznel İyi Oluş Düzeyi alt boyutlarından biri olan Olumlu Duygulanım için verilen yanıtların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 3,430$) dur. Maksimum değer 4 olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin olumlu duygulara sahip olma düzeylerinin iyi olduğu düşünülmektedir.

Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme İle Bazı Değişkenlerin Karşılaştırılması

Karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme ile öğrencilerin cinsiyet, gelir durumu ve öznel iyi oluş düzeyi ile ilişkisini test etmek için yapılan analiz sonuçları aşağıdadır. Öğrencilerin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutlarından aldıkları puanlar öğrencilerin demografik özellikleri ile bağımsız gruplar t testi analizleri yapılarak incelenmiştir.

Tablo 6. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Planlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Planlama ve Uygulama	Erkek	185	3,868	,946	,069	,070	322	,944
	Kız	139	3,860	1,012	,085			

Tablo 6’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutu olan planlama ve uygulama ile cinsiyet değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasında ki fark anlamlı bulunmamıştır ($t : ,070; p > ,05$).

Bu bulgular ışığında kız ve erkekler arasında karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutlarından biri olan planlama ve uygulama arasında bir farklılık bulunmadığı yapılan analizde gözlenmemektedir ($p > ,05$).

Tablo 7. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Etkileşim Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Etkileşim	Erkek	185	185	1,205	,088	-,222	322	,825
	Kız	139	3,363	1,328	,112			

Tablo 7’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutu olan etkileşim ile cinsiyet değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasında ki fark anlamlı bulunmamıştır ($t : -,222; p > ,05$).

Yukarıdaki analizde anlaşıldığı üzere öğrencilerin cinsiyetleri karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutu olan etkileşim ile aralarında bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 8. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Psikososyal Ortam Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Psiko sosyal ortam	Erkek	185	4,048	1,083	,079	-,094	322	,925
	Kız	139	4,059	,920	,078			

Tablo 8’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutu olan psiko sosyal ortam ile cinsiyet değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasında ki fark anlamlı bulunmamıştır ($t: -094; p > ,05$).

Tablo 9. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Paydaşların Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Paydaşların Katılımı	Erkek	185	3,622	1,053	,077	1,483	322	,139
	Kız	139	3,422	1,366	,115			

Tablo 9’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutu olan Paydaşların katılımı ile cinsiyet değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasında ki fark anlamlı bulunmamıştır ($t: 1,483; p > ,05$). Bu bulgular ışığında örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme ile öğrencilerin cinsiyet değişkeni

arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin kız ya da erkek olmaları öğrencilerin karakter eğitimine ilişkin ayırıcı bir bulgu taşımamaktadır.

Tablo 10. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
	0-1499	85	3,935	,905	G. Arası	,610	2	,305		
Kar. Eğ. Uy.	1500-2499	142	3,839	,974	G. İçi	306,408	323	,949		
Değerlendirme	2500 ve üstü	99	3,833	1,027	Toplam	307,018	325		,322	,725
	Total	326	3,862	,971						

Tablo 10’da görüldüğü üzere, karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme puanları ile öğrencilerin gelir düzeyi değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasında ki fark anlamlı bulunmamıştır ($F= ,322$; $p> ,05$).

Tablo 11. Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Kar. Eğ. Uy. Değerlendirme	1	46	4,104	,997	G. Arası	8,215	8	1,027		
	2	123	3,932	,886	G. İçi	298,803	317	,943		
	3	102	3,682	1,121	Toplam	307,018	325		1,089	,370
	4	34	3,902	,793					1,089	,370
	5 ve Üstü	21	3,680	,865						
	Total	326	3,862	,971						

Tablo 11’de görüldüğü üzere, karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme puanları ile öğrencilerin kardeş sayısı değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasında ki fark anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,089$; $p> ,05$).

Tablo 12. Öznel İyi Oluş Düzeyi Ölçeği Olumlu Duygular Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öznel İyi Oluş	Erkek	187	3,350	,708	,051			
Olumlu Duygulanım	Kız	139	3,537	,587	,049	-2,538	324	,012

Tablo 12’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öznel İyi Oluş düzeyi ölçüğü alt boyutu olan Olumlu Duygulanım ile cinsiyet değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasında ki fark anlamlı bulunmuştur ($t:-2,538; p<,05$). Söz konusu farklılık örneklem grubunu oluşturan kız grubunun lehinedir. Bu bulgular göz önüne alındığında kız öğrencileri erkek öğrencilerin pozitif duygular hissetme düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin önel iyi oluş düzeyleri gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt almak için yapılan analiz bulguları şöyledir:

Tablo 13. Öznel İyi Oluş Düzeyi Ölçüğü Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklanmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öznel İyi Oluş Olumlu Duygulanım	0-1499	85	3,55	,53	G.Arası	4,84	2	2,42		
	1500-2499	142	3,47	,59	G. İçi	139,00	323	,430		
	2500 ve üstü	99	3,25	,81	Toplam	143,85	325		5,628	,004
	Total	326	3,43	,66						

Tablo 13’de görülebileceği üzere, Öznel iyi oluş ölçüğü olumlu duygulanım alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,628; p<,01$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların heterojen olduğu saptanmıştır ($L_F=6,698;p>05$). Bunun üzerine varyansların heterojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tamhane çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14. Öznel İyi Oluş Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları

Ortalama Gelir (i)	Ortalama Gelir (j)	Ortalama farkı (i-j)	sh	P
0-1499	1500-2499	,0817	,076	,638
	2500 ve üstü	,306	,099	,008
1500-2499	0-1499	-,081	,076	,638
	2500 ve üstü	,224	,095	,059
2500 ve üstü	0-1499	-,306	,099	,008
	1500-2499	-,224	,095	,059

Tablo 14'de görüldüğü üzere öznel iyi oluş düzeyi ölçeği puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane testi sonucunda 0-1499 altı gelir düzeyi ile 2500 üstü gelir düzeyi arasında 0-1499 arası gelir grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0,1$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durumda, 0-1400 arası gelir grubunda olanlar 2500 ve üstü gelir grubunda olanlara göre daha olumlu duygulanımlara sahiptir.

Bu bulgulardan anlaşıldığı üzere öğrencilerin içerisinde düşük gelir grubuna sahip olanları yüksek gelirlilerle karşılaştırıldığında öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öznel iyi oluş düzeyinin gelir değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan analizlerde ölçeğin üç alt boyutları olan Aile ile ilişkilerde doyum, önemli kişilerle ilişkide doyum, yaşam doyumunu alt boyutları ile gelir dağılımı değişkeni arasında farklılaşma bulunamamıştır. Fakat Ölçeğin alt boyutlarından biri olan olumlu duygulanım alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F: 5,628; p < ,01$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların heterojen olduğu saptanmıştır ($L_F=6,698; p > 05$). Bunun üzerine varyansların heterojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tamhane çoklu karşılaştırma analizi sonuçlarına göre de öğrencilerin gelir dağılımına göre düşük gelirli grubun (0-1499 arası) yüksek gelirlilerle karşılaştırıldığında (2500 ve üstü) olumlu duygulanım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 15. Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri		ANOVA Sonuçları								
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öznel İyi Oluş	1	46	3,793	,409	G. Arası	3,321	8	,415		
	2	123	3,743	1,080	G. İçi	210,438	317	,664		
	3	102	3,593	,584	Toplam	213,759	325		,625	,757
	4	34	3,595	,746						
	5 ve Üstü	21	3,550	,524						
	Total	326	3,675	,811						

Tablo 15’de görüldüğü üzere, öznel iyi oluş düzeyi puanları ile öğrencilerin kardeş sayısı değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasında ki fark anlamlı bulunmamıştır ($F= ,625$; $p> ,05$). Öğrencilerin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirmeleri öznel iyi oluş düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramak için yapılan analiz bulguları şöyledir

Tablo 16. KE UD Planlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Aile İçi İlişkiler Alt boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
KEUD	326	,149	,007
ÖİOD			

Tablo 16’da görüldüğü üzere, Planlama ve Uygulama alınan puanlarla Aile içi ilişkilerde doyum puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım

Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,149$; $p < ,0,1$).

Bu bulgulardan öğrencilerin okulda karakter eğitimine ilişkin planlama ve uygulama boyutundan memnuniyet düzeyleri arttıkça aile içi ilişkilerde doyum yaşama düzeylerinin de arttığı gözlemlenmektedir.

Tablo 17. KEUD Planlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Önemli Kişilerle İlişkide Doyum Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD	326	,705	,000
ÖİOD			

Tablo 17’de görüldüğü üzere, Planlama ve Uygulama alınan puanlarla Önemli Kişilerle ilişkilerde doyum puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,705$; $p < ,0,1$).

Tablo 18. KEUD Planlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Yaşam Doyumu Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD	326	,436	,000
ÖİOD			

Tablo 18’de görüldüğü üzere, Planlama ve Uygulama alınan puanlarla Yaşam doyum puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,436$; $p < ,0,1$).

Tablo 19. KEUD Planlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Olumlu Duygulanım Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD	326	,185	,001
ÖİOD			

Tablo 19’da görüldüğü üzere, Planlama ve Uygulama alınan puanlarla Olumlu Duygulanım puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,185$; $p < 0,1$). Yukarıda ki analiz sonuçlarından anlaşılacağı üzere karakter eğitimi alt boyutlarından biri olan planlama ve uygulamadan öğrencilerin aldıkları puanlar arttıkça öznel iyi oluş düzeyi alt boyutlarından biri olan olumlu duygulanım düzeyi de artmaktadır. Öğrencilerin Karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutu olan etkileşim ile öznel iyi oluş ölçeği alt boyutları arasında ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan Pearson korelasyon analizleri aşağıdadır.

Tablo 20. KEYD Etkileşim Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Aile İlişkilerinde Doyum Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD	326	,012	,138
ÖİOD			

Tablo 20’de görüldüğü üzere, Etkileşim alt boyutundan alınan puanlarla Aile İlişkilerinde Doyum alt boyutu Puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,012$; $p < 0,1$).

Tablo 21. KEUD Etkileşim Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Önemli Kişilerle İlişkide Doyum Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD	326	,949	,000
ÖİOD			

Tablo 21’de görüldüğü üzere, Etkileşim alt boyutundan alınan puanlarla Önemli Kişilerle İlişkide Doyum alt boyutu Puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,949$; $p < ,01$).

Tablo 22. KEUD Ölçeği Etkileşim Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Yaşam Doyumu Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD	326	,483	,000
ÖİOD			

Tablo 22’de görüldüğü üzere, Etkileşim alt boyutundan alınan puanlarla Yaşam Doyumu alt boyutu Puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,483$; $p < ,01$).

Tablo 23. KEUD Etkileşim Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Olumlu Duygulanım Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD	326	,166	,003
ÖİOD			

Tablo 23'te görüldüğü üzere, Etkileşim alt boyutundan alınan puanlarla Olumlu Duygulanım alt boyutu Puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,166$; $p < ,01$).

Bu bulgular bize göstermektedir ki Karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutu olan etkileşim ile öznel iyi oluş düzeyi ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif bir ilişki söz konusudur.

Karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutu olan psikososyal ortam ile öznel iyi oluş ölçeği tüm alt boyutları arasında ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan analizle:

Tablo24. KEUD Psiko Sosyal Ortam Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Aile İçi İlişkiler Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD	326	,153	,006
ÖİOD			

Tablo 24'de görüldüğü üzere, Psikososyal ortam alt boyutundan alınan puanlarla Aile İçi İlişkiler alt boyutu Puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,0,1$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,153$; $p < ,01$).

Tablo 25. KEUD Psikososyal Ortam Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Önemli Kişilerle İlişkilerde Doyum Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD	326	,515	,000
ÖİOD			

Tablo 25'te görüldüğü üzere, Psikososyal ortam alt boyutundan alınan puanlarla Önemli kişilerle ilişkilerde doyum alt boyutu Puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,515$; $p < ,01$).

Tablo 26. KEUD Psiko Sosyal Ortam Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Yaşam Doyumu Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD	326	,690	,000
ÖİOD			

Tablo 26'da görüldüğü üzere, Psikososyal ortam alt boyutundan alınan puanlarla Yaşam Doyumu alt boyutu Puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < 0,1$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,690$; $p < ,01$).

Tablo 27. KEUD Psiko Sosyal Ortam Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Olumlu Duygulanım Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD	326	,228	,000
ÖİOD			

Tablo 27’de görüldüğü üzere, Psikososyal ortam alt boyutundan alınan puanlarla Olumlu Duygulanım alt boyutu Puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < 0,1$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,228$; $p < ,01$).

Bu analizlerden de anlaşıldığı üzere karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutu olan psikososyal ortam ile öznel iyi oluş ölçeği tüm alt boyutları arasında ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan pearson korelasyon analizlerinde pozitif bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutu olan paydaşların katılımı ve değerlendirme ile öznel iyi oluş ölçeği tüm alt boyutları arasında ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan analizler:

Tablo 28. KEUD Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Aile İçi İlişkilerde Doyum Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD	326	,114	,040
ÖİOD			

Tablo 28’de görüldüğü üzere, Paydaşların Katılımı alt boyutundan alınan puanlarla Aile İçi İlişkilerde Doyum alt boyutu Puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < 0,1$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,114$; $p < ,01$).

Tablo 29. KEUD Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Önemli Kişilerle İlişkide Doyum Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
KEUD	326	,641	,000
ÖİOD			

Tablo 29’da görüldüğü üzere, Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme alt boyutundan alınan puanlarla Önemli Kişilerle İlişkide Doyum alt boyutu Puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < 0,1$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,641$; $p < ,01$).

Tablo30. KEUD Paydaşların katılımı ve Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarıyla İle ÖİOD Ölçeği Yaşam Doyumu Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
KEUD	326	,450	,000
ÖİOD			

Tablo 30’da görüldüğü üzere, Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme alt boyutundan alınan puanlarla Yaşam Doyumu alt boyutu Puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < 0,1$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,450$; $p < ,01$).

Tablo 31. KEUD Paydaşların katılımı ve Değerlendirme Alt Boyutu Puanları ile ÖİOD Ölçeği Olumlu Duygulanım Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD	326	,096	,084
ÖİOD			

Tablo 31’de görüldüğü üzere, Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme alt boyutundan alınan puanlarla Olumlu duygulanım alt boyutu Puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < 0,1$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,096$; $p < ,01$).

Bu analizlerden anlaşıldığı üzere Karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutu olan paydaşların katılımı ve değerlendirme ile öznel iyi oluş ölçeği tüm alt boyutları arasında ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan pearson korelasyon analizi sonuçlarının hepsi tüm alt boyutlar için pozitif ilişki bulunmuştur. Bazı alt boyutlarda bu ilişki yüksek pozitif seyretmektedir ($p < ,01$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı olan ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme ile öğrencilerin öznel iyi olma düzeyleri arasında ki ilişkiyi test etmek için toplam 326 öğrenciden elde edilen verilerle yapılan analizlerin sonuçları araştırma soruları çerçevesinde değerlendirilecektir.

1) Araştırmanın birinci sorusu: Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yapılan çalışmalar neticesinde ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi yetkinlik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu noktada Kanat (2004) yaptığı araştırmasında ve Kap (2012) Alman ve Türk sosyal bilgiler ders içeriklerini karşılaştırdığı çalışmasında özellikle Almanya gibi gelişmiş OECD ülkelerinde cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin öğrenciler bir bütün olarak algılanmakta yetenekleri ve becerileri doğrultusunda yönlendirilmektedir. Bu durum öğrencilerin uyumunu ve baş etme becerisini arttırmakta olduğunu belirtmektedirler. Karakter, ahlak ve cinsiyet arasında ki ilişkiye literatürde bilinen en yaygın çalışmalardan biri L. Kohlberg (1987'den akt. Senemoğlu, 2005)'e aittir. Kohlberg yaptığı çalışmalar neticesinde kadınların geleneksel dönemin birinci evresi olan iyi çocuk eğilimini geçemediklerini bulmuştur. Bu durumu da kadınların adalet konusunda ki zayıflığına bağlamaktadır. Navraez (2005), Ekşi (2006) Kohlberg'in bu araştırmasına bazı nedenlerle karşı çıkmaktadırlar. Eleştirilerinden birisi Kohlberg'in yöntemine ilişkindir bu yöntem eleştirisinde Kohlberg'in örnekleminin büyük çoğunluğunun erkeklerden oluşmasıdır. İkinci yönetsel eleştiri Kohlberg'in gelenek ötesi evre olarak ifade ettiği döneme ilişkin kavramsallaştırmanın kültürel standardizasyonunun yapılmamasıdır. Evrensel insan hakları ve sosyal sözleşme alt başlıklarının çalışmanın yapıldığı Tayvan, Türkiye gibi ülkelere uymadığı ifade edilmektedir. Kohlberg'e ilişkin diğer bir eleştiride Gilligan (1987'den akt. Ekşi, 2006) tarafından yapılmaktadır ona göre kadınlar toplumsal rol yüklemelerinden dolayı iyi çocuğu, geleneği sürdüren kişi rolünü

oyynamak zorundadır. Literatürde daha sonra yapılan bir çok çalışmada bize göstermektedir ki karakter ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunamamıştır.

2) Araştırmanın ikinci sorusu: Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri öğrencilerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere yapılan çalışmalar neticesinde iki değişken arasında farklılık bulunmamıştır. Karakter eğitimi uygulamalarının okulların ve öğrencilerin sosyal, ekonomik ve çevresel koşullarına göre incelenmesinin daha geniş örneklem gruplarıyla örneğin İstanbul ilinin çalışma evrenini oluşturduğu bir araştırmalarla irdelenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

3) Araştırmanın üçüncü sorusu: Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirmeleri öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yapılan analizler neticesinde ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirmeleri ile öğrencilerin kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4) Araştırmanın dördüncü sorusu: Ortaokul öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Kız öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri olumlu duygulanım düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Kadınlar erkeklere göre daha fazla olumsuz duygu bildirmelerine rağmen, yaşamdan daha fazla haz aldıkları belirtilmektedir (Yetim, 2001; Verlag, 1994). Seligman yaptığı bir araştırmasında cinsiyet ile öznel iyi oluş arasında farklılığı irdelenmiştir. Seligman cinsiyet ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bu farklılığında kadınların lehine olduğunu belirtmiştir. Kadınlar erkeklere göre, daha fazla, daha sık ve daha yoğun olumlu duygular yaşadıkları belirlenmiştir (Seligman, 2002, akt. Yetim 2001).

5) Araştırmanın beşinci sorusu: Ortaokul öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri öğrencilerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yapılan analizler neticesinde ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin olumlu duygulanım alt boyutu ile gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulgulara göre düşük gelir grubu (0-1499) tl arası olarak sınıflanan düşük gelir grubunda ki öğrencilerin (2500 ve üstü) tl arası olarak sınıflanan yüksek gelirli öğrenci grubuna göre daha yüksek düzeyde olumlu duygulara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ekonomik düzeyi düşük olanların öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek gelirli öğrencilerden daha iyi olmaları alan yazında bahsedilen literatürün bir kısmı ile örtüşürken bir kısmı ile örtüşmemektedir. Diener (1985) ekonomik gelir düzeyi ile öznel iyi oluş düzeyi arasında düşük gelirli bireylerin diğer değişkenlere bağlı olarak yüksek gelirli bireylere oranla daha fazla yaşam doyumu sağladığını belirtmektedir. Öte yandan ekonomik durumlarını ve akademik başarılarını iyi olarak algılayan ergenlerin öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Özen, 2005). Literatür incelendiğinde yüksel gelir ile öznel iyi olma düzeyi ülkeler karşılaştırıldığında kişiler arası çalışmalarda da anlamlı bulunmuştur. Diener (1999)'e göre gelir seviyesi yaş ve cinsiyete göre öznel iyi oluşla daha güçlü ilişkiler göstermektedir. Diener (2002)'e göre gelir insanların temel ihtiyaçlarını karşılamada önemlidir; kişilerin yaşam doyumlarını ve dolaylı olarak öznel iyi oluşlarını arttırmaktadır. Diener (1984)'e göre ülke içinde yapılan araştırmalarda daha yüksek gelire sahip bireylerin daha yüksek mutluluk açıklamaktadırlar. Boylamsal araştırmalara göre zengin bireyler fakir olanlara göre daha yüksek mutluluk seviyesi göstermektedir. Diener (1998) yılında 40 ülkeden her biri en az bin örneklemlili olan çalışmasında; birçok ulusun öznel iyi oluş ortalamasının orta nokta olan 5.5' un üzerinde olduğunu saptamıştır (Akt. Diener, 2000). Seligman (2002), bu durumu; genel ulusal alım gücü ve ortalama yaşam doyumunun aynı yönde hareket etmesine bağlar. Ancak, gayri safi milli hasıla kişi başına 8 bin doların üzerine çıktıktan sonra, aradaki ilişki ortadan kalkar ve daha fazla zenginlik daha fazla yaşam doyumu sağlamaz olur. Yoksulluğun yaşamı tehdit ettiği çok yoksul uluslarda, zenginlik iyilik duygusunu belirler. Ne var ki, hemen herkesin temel bir güvenlik ağına sahip olduğu daha zengin uluslarda, refahtaki artışların kişisel mutluluk üzerindeki etkileri göz ardı edilebilecek kadar azdır (Seligman, 2002). İnsanların istekleri gelirleri ile birlikte artma eğilimindedir ve böylelikle öznel iyi oluşta bir artış olmazsınız en

yüksek düzeydeki gelir seviyesine uyum sağlarlar (Diener, 2000). Ülkemizde de, Türkiye İstatistik Kurumu TÜİK (2005), tarafından yapılan bir araştırmada paranın kişileri mutlu edeceği yönünde genel bir yargıyı reddeden bir biçimde; sizi en çok ne mutlu eder sorusuna para yanıtını verenlerin oranı %5,9'da kalmıştır. Gelir ve mutluluk üzerine yapılan iki çalışmada; gelirin ekonomik istikrarsızlık nedeniyle önemli bir etmen olarak görüldüğü ve değişik kesimden bireylerin, güvenlik gereksinimlerini karşılamak bakımından parayı mutlulukta birinci etmen olarak gördükleri bulunmuştur (Yetim 2001).

6) Araştırmanın altıncı sorusu: Ortaokul öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Öznel iyi oluş düzeyinin kardeş sayısı değişkenine göre ortalamalar arası farklılık olup olmadığına yönelik yapılan analizler sonucunda fark bulunamamıştır. Bu bulgular çerçevesinde ortaokul öğrencileri için kardeş sayısının öznel iyi olma halini açıklayabilecek bir değişken olmadığı düşünülmektedir. Kardeş sayısı ile öznel iyi olma hali arasında ki ilişkinin daha farklı yaş grupları örneğin yetişkinlerle de yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Literatürde kardeş sayısı ile öznel iyi oluş düzeyinin karşılaştırıldığı her hangi bir veriye rastlanılamamıştır.

7) Araştırmanın yedinci sorusu: Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirmeleri ile aile içi ilişkilerde doyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Bu soruya yanıt aramak için yapılan analizlerden elde edilen bulgulardan öğrencilerin okulda karakter eğitimine ilişkin planlama ve uygulama boyutundan memnuniyet düzeyleri arttıkça aile içi ilişkilerde doyum yaşama düzeylerinin de arttığı gözlemlenmektedir.

8) Araştırmanın sekizinci sorusu: Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile önemli kişilerle ilişkilerde doyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Yapılan analizler neticesinde ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirmelerine ilişkin skorları arttıkça öznel iyi oluş düzeylerine dair önemli kişilerle ilişkilerde doyum düzeylerinin arttığı gözlemlenmektedir. Karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme ile bireylerin kendileri için önemli gördükleri insanlarla ilişkileri arasında pozitif bir ilişki söz konusudur.

9) Araştırmanın dokuzuncu sorusu: Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Yapılan analizler sonucunda her iki durum arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

10) Araştırmanın onuncu sorusu: Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile olumlu duygulanım düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Yapılan analizler sonucunda ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyine ilişkin olumlu duygulanım arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

11) Araştırmanın on birinci sorusu: Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyi ile öznel iyi oluş düzeyi arasında ki ilişkiyi tespit etmek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda iki değişkenin tüm alt boyutları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Özellikle bazı boyutlar arasında pozitif yüksek ilişki bulunmuştur. Karakter eğitimi Etkileşim boyutu ile Öznel iyi oluş düzeyi tüm boyutları arasında pozitif yüksek ilişki bulunmuştur. Bu durumda öğrencinin etkinliği arttıkça, yaparak yaşayarak sürece katıldıkça iyi olma düzeyinin de arttığı düşünülmektedir. Öğrencinin etkinlik düzeyi arttıkça sürece yaparak aktif katıldıkça öznel iyi olma halinin de arttığı düşünülmektedir. Karakter eğitimi alt boyutlarından

psiko sosyal ortam alt boyutu ile öznel iyi oluş düzeyi alt boyutlarından yaşam doyumunu arasında pozitif yüksek ilişki mevcuttur. Öğrencinin bulunduğu psiko sosyal ortamın niteliği arttıkça öğrencinin yaşam doyumunun arttığı görülmektedir. Karakter eğitimi alt boyutlarından paydaşların katılımı ve değerlendirme alt boyutu ile öznel iyi oluş düzeyi tüm alt boyutları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrenciler eğitim öğretim süreçlerinin aktif bir aktörü olarak kabul edildiğinde karar alma süreçlerine dahil edildiğinde öğrencilerin ilişkilerde doyum düzeyinin arttığı, yaşam doyum düzeyi ve olumlu duygulanım düzeyinin arttığı görülmektedir. Araştırmamızın temel amacını da oluşturan bu problem yapılan çalışmalar neticesinde iki değişken arasında ilişki olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkiye göre karakter eğitimi yetkinlik düzeyi arttıkça öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin de arttığı düşünülmektedir. Öğrencilerin güçlü bir karaktere sahip olmaları onların yaşama ve kendileriyle olan bağlarını güçlendirir (Doğru, 2002). Öznel iyi oluş üzerinde yapılan araştırmalarda belli bir zamanda yaşamından doyum sağladığını belirten bireylerin, haftalar, aylar hatta yıllar sonra bile yaşamlarını doyumlu olarak nitelendirmeye eğilimli oldukları görülmektedir. Bireylerin yaşadıklarını gerçekçi değerlendirmeleri kararlarını bu gerçeklik üzerine temellendirmeleri iyi olma hallerine katkı sağlamaktadır, bu değerlendirmeyi yapabilmek için öncelikle güçlü ve esnek bir karaktere sahip olmaları gerekir (Gülaçtı, 2010). Bireylerin esnek ve güçlü bir karaktere sahip olmalarının benlik algısı üzerindeki etkisini inceleyen Ryan ve Deci, (2000) sahip olunan karakterin esnekliği ve gücü arttıkça bireylerin mutluluk düzeylerinin arttığını, kendilerini olumlu algılama düzeyinde olumlu artış olduğu negatif olumsuz düşünce ve duygulanımların azaldığını tespit etmişlerdir. Ayrılan ikizlerin evlat edinmeleri üzerine yapılan çalışmalar Amerikan toplumundaki mevcut öznel iyi oluş varyansının yarısının kalıtsal olduğunu göstermiştir bu durumda bireyin karakter, kişilik özelliklerinin öznel iyi oluşu etkilediği söylenebilir (Tellegen ve dig. 1988.Akt: Diener,2000). Lykken ve Tellegen (1996), Minnesotada 1936 ve 1955 yıllarında doğan 4000 ikizden topladığı bilgilere dayanarak, yaşam memnuniyetinin %50'sinin genlerden kaynaklandığını yargısına varmıştır. Geriye kalan yüzdeler dilimi belirleyen çevresel koşulların yüzde 10 civarında olduğunu yaklaşık yüzde 40'lık bir oranın da bireyin karakterine ilişkin sonradan öğrenmelerinden oluştuğu düşünülmektedir. Lykken ve Tellegen (1996), gelir,

evlilik durumu, din ve eğitim gibi durumsal faktörlerin sadece %8'inin kişinin iyi oluşuna katkıda bulunduğunu belirtir. Kişinin hoş yaşantılara ve nahos yaşantılara sahip olmasının, olaylardan haz duymasının veya olumsuz davranmasının ardında, güçlü bir kalıtsal belirlenim vardır (Lykken ve Tellegen 1996). Uzun süreli olumsuz duygulanımdaki değişikliğin %80'ini kalıtsal karakteristiklerin açıkladığını bulmuşlardır. Ayrıca kişisel gelişim ile deneyimlere açık olmak ve dışa dönüklük arasında olumlu bağlantı, diğerleriyle olumlu ilişkiler ile uyumluluk ve dışadönüklük arasında pozitif ilişki ve otonomi ile nevrozizm arasında negatif ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak karakter, kişilik ve yatkınlık, iyi olmanın altında yatan önemli bir nedendir. Bazı insanlar doğaları gereği yaşama olumlu yönden bakabilirler ya da diğer bazıları olumsuzluğu, kötümserliği temel bir bakış tarzı olarak sürdürebilirler (Yetim, 2001). Öznel iyi oluşla ilgili olduğu düşünülen bazı kişilik özellikleri vardır. Özgüven bunlardan birisidir. Özgüven duygusu yüksek kişiler, daha doyumlu ve mutlu kişilerdir (Yetim, 2001). Özgüven, bireyin kendini kabul ve saygı içeren, engellemelere rağmen başarılı biçimde başa çıkabileceğine güven anlamındadır (Korkut, 2004). Kişinin kendisinden hoşnut olmasının yaşamdan doyum almasıyla çok yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve mutsuzluk anlarında özgüvenin düştüğü belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle, özgüven yüksek olduğu durumda, daha fazla olumlu duygulanım yaşama olaylardan daha fazla haz alma yönünde bir eğilim söz konusudur. Olumlu duygu bakımından, özgüvenin öncelikle var olması gereken bir kişilik boyutu olduğu gözlenmektedir. Kişinin kendisine güvenmesi sonucunda yaşadığı mutluluklar, özgüvenin pekişerek artmasına neden olur. Ancak, mutsuzluk, başarısızlık, olumsuz duygulanım zamanlarında özgüven düşmektedir (Yetim, 2001). Duygusal dışa vurum, kişinin duygularını dışa yansıtmasıdır. Bazı insanlar duygularını çok kolay dışa yansıtır. Bu insanların duygularını yüzlerinden okuyabiliriz. Duygularımızı dışa vurmamak duygusal sağlığımız içinde iyidir. Bir araştırmada, denekler bazı iyilik hali ölçümlerinden geçmiş ve 21 gün boyunca içinde buldukları duygu durumları kaydetmişlerdir (King ve Emmons, 1990). Yüksek dışa vurumlu olarak belirlenen denekler, düşük dışa vurumlulara göre daha çok mutluluk, daha az kaygı yaşamış ve daha az suçluluk duygusu duymuştur. Benzer yöntemler kullanan araştırmacılar, dışa vurumcu insanların depresyona daha az yatkın olduklarını bulmuşlardır. Bireylerin ancak esnek ve güçlü bir karaktere sahip olması ile kendini ifade edebileceği dışavurumunun sağlıklı bir zeminde

ilerleyeceği bununda hem bireyin kendisini hem de çevresini daha iyi hissettireceği anlaşılmaktadır (Katz ve Campbell, 1994). Kontrol odağı kavramı ile öznel iyi oluş arasında tutarlılık olduğu yönünde çalimsalar vardır. Kontrol odağının bir ucunda başlarına gelenlerden kendilerini sorumlu tutan içseller vardır. Diğer uçta ise dışsallar, başlarına gelen şeylerin başka güçlerin kontrolü altında olduğunu düşünürler (Katz ve Campbell, 1994). İçsel denetimli bireylerin mutluluğu içsel koşullara, dıştan denetimlilerin ise dışsal koşullara bağlı görme eğiliminde olmaları beklenir. Dıştan denetimli bireyler mutluluğa ulaşma konusunda kendilerini kısıtlı bir güce sahip olarak görebilirler. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, içten denetimli öğrencilerle dıştan denetim odaklı öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında içten denetim odaklı öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür (Dost, 2004). Bütün bu araştırma sonuçları da bize göstermektedir ki öznel iyi oluşu belirleyen bir çok etmen vardır kişilik, cinsiyet, yaş vb. bu etmenlerden bir tanesi de karakterdir. Bireyin sonradan öğrendiği kişiliğin değişime açık olan kendine ve başkalarına iyilik yapma eğilimi olarak tanımlanan karakterin de öznel iyi oluş üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sorusunu yanıtlamak için yapılan analizler neticesinde öğrencilerin karakter eğitimi yetkinlik düzeyleri ile yaşam doyumu ve olumlu duygulanım arasında yüksek pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrenciler ne kadar güçlü bir karaktere sahip iseler o kadar iyi hissetmektedirler. Yapılan çalışmalar bize göstermiştir ki öğrencilerin güçlü bir karaktere (resilient) sahip olup olmadıkları onların tüm yaşamlarını etkileyen hayati bir durumdur. Öğrencilerin güçlü bir karaktere sahip olmaları için önce ailede sonra okulda yoğun bir çaba içinde olmak öğrenciye kazandırılacak en önemli özelliktir (Kağıtbaşı, 2002). Pozitif psikolojide insanı güçlendiren özellikler, karakter özellikleri bağlamında ele alınmaktadır. Bu noktada karakter, kişiliğin ahlaki olarak değerli görülen yanısıdır. İyi karakter, pozitif özelliklerin iyi gelişmesi anlamına gelir (Park ve Peterson, 2006). İnsanı güçlendiren altı alanda yirmi dört özellik vardır. Bu altı alan; erdem ve bilgi, cesaret, insanlık, adalet, ılımlılık ve kendini aşma olarak ele alınmaktadır. Literatürde bu özellikler temelinde gerek yetişkinler için gerekse çocuklar ve ergenler için karakter güçlendirme programları uygulanmaktadır (Park ve Peterson, 2006). Okullarda verilen eğitimin çeşitli risk faktörleri için koruyucu-önleyici işlevleri olduğunu belirten Diener, (2000) ve Seligman, (2002) okulda öğrencinin iyi olma haline yapılacak en önemli katkılardan

birinin de öğrencilerin her türlü risk faktörü için baş etme becerilerini arttıracak güçlü bir karakter yapılandırması olduğunu belirterek bu noktada pozitif psikolojiye atıf yapmaktadırlar. Özdemir ve Körüklü (2011) üniversite öğrencilerinin değerleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre bu iki değişken arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmaya göre iyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerinin gençlerin mutluluk düzeylerini yordadığı görülmüştür. Sagiv ve Schwartz (2000) iyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerinin içsel değerler olduğunu ileri sürmektedir. İnsancıl (Fromm, 1976; Maslow, 1954) ve organizmacı (Deci ve Ryan, 2000) kuramlar ve bazı araştırmacılar (Kasser ve Ahuvia, 2002) büyüme, toplumun gelişimine katkıda bulunma yerine dış görünüm ve gelir gibi dışsal ya da materyalistik değerlerin kişilerin mutlulukları üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu ileri sürmektedir. Başka çalışmalarda da (örn. Kasser ve Ryan, 1996) dışsal materyalistik değerlerin mutlulukla olumsuz, içsel değerlere sahip olmanın ise olumlu ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgulardan edinilen sonuçlar ile bu araştırmaların sonuçları arasında benzerlik olduğu gözlenmektedir.

5.2. ÖNERİLER:

Araştırmacılar İçin Öneriler

Karakter eğitimi uygulamaları ile iyi olma hali arasında ilişki olup olmadığıyla ilgili literatür taranmasında bir çalışmaya rastlanılmadığı için bu iki durum arasında ki anlamlı bulunan ilişkinin yeni araştırmalara konu olmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Zira öğrencilere kazandırılmak istenen bilişsel davranışların yanında duyuşsal davranışlarda oldukça önemlidir. Bu çalışmada karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Karakter eğitimi uygulamaları ve iyi oluş arasında gerek nicel gerekse nitel araştırmalarla bu konunun çalışılmasının alana katkı yapacağı düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Okullara Dönük Öneriler

Milli eğitim bakanlığı üniversiteler ve okullar işbirliği yaparak-karakter eğitimine daha çok önem vermelidir. Bunun için çalışmakta olan öğretmenlere karakter eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

Yapılan analizlerde karakter eğitimi yetkinlik düzeyi ölçeğinin alt boyutlarından biri olan psikososyal ortam ve etkileşim alt boyutlarının iyi olma düzeyi ile yüksek pozitif ilişki gösterdiği görülmektedir. Okullarda öğrencilerin rahatça etkileşime girebilecekleri, psiko sosyal ortamın uygun olmasının öğrencilerin iyi olma haline katkı yapacağı düşünülmektedir.

Karakter eğitiminin tüm okul çalışanlarının katılımı yanı sıra ailelerinde bu sürece katılmasının öğrencilerin hem güçlü bir karakter hem de olumlu duygulara sahip olma açısından kritik olduğu düşünülmektedir.

Karakter eğitiminin okullarda dersler arası (disiplinler arası-ara yüz formu) işbirliği ile tüm derslerin içerisine yayılmasının olumlu olacağı düşünülmektedir. Okul tüm çalışanlarıyla tutarlı bir şekilde karakteristik bir özelliği ya da değeri gündemleştirirse bu tutarlılığa öğrenci kayırsız kalmayacaktır.

Karakter-değerler eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tüm davranışlar düzeylerinde yaklaşılmalıdır. Dersler ve içerikleri bu üç davranış boyutu göz önüne alınarak yapılandırılmalıdır. Karakter-değerler eğitiminin duyuşsal boyutuna ilişkin öğretim materyalleri zenginleştirilmelidir. Bilindiği gibi duyuşsal davranışların

kazandırılmasında etkili öğretim metotları yaparak yaşayarak öğrenme, rol oynama yöntemleri ve model olma gibi yöntemlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda okul ortamında bu tür yöntemlerle daha çok öğrencinin etkinliğine dayalı eğitsel modellerin geliştirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA:

- Abalı, Ü. (2000). *Almanya'daki Türk Eğitimcileri İçin Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2010). Karakter Eğitimi ve Dünyada Karakter Eğitimi Uygulamaları. *19. Eğitimi Bilimleri Kurultayı İçinde* (s.65-72). Kıbrıs: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Akıncı, A.D. (2005). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin atılganlık puanları ile algılanan ana-baba tutumları ve annelerin sürekli kaygı puanları arasındaki ilişkinin ve cinsiyete göre atılganlık puanlarının farklılaşmasının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2002). *Başlangıcından 2002'ye Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Akbaş, O.(2008). *Sosyal bilgilerde değerler eğitimi ve öğretimi. Özel Öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA yayınları.
- Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1)*, 7-18.
- Ata, B.(2009). *Sosyal bilgiler programı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (3)*, 121-144.
- Aydın, M. (2008). *Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aytaç, K. (1999). *Federal Almanya Cumhuriyetinde Okul Sistemi* (2.Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Bacanlı, H. & Dombaycı, M.A. (2013). Değer boyutlarında değer yaklaşımı http://www.dombayci.com/dosyalar/yazilar/dem_kongre_bildiri%2004112012.pdf adresinden 19.11.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik Kavram Analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., Demir, M., ve Tarhan, S. (2011). Quadruple thinking: Creative thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 12 (2)*, 536-544.

- Bacanlı, H. (2013). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Bakioğlu, A. ve Sılay, N. (2011). *Yüksek öğretim ve öğretmen yetiştirmede karakter eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1984). *Eğitime Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Başgil, A.F.(2005). *Gençlerle Başbaşa* (38. Basım). İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Berkowitz, M. (1998). Obstacles to teacher training in character education. *Action in Teacher Education*, 20, (4), 1 – 10.
- Berkowitz, M. V. (2002). “*The Science of Character Education*”. Bringing in a New Era Character Education. Edited by William Damon. Stanford: Hoover Institution Pres; 43–63.
- Bernardo, S.V. ve Neal, M.R. (1997). Values and quality teaching at West Kidlington primary school. In *Values Education and Quality Teaching* (pp. 105-120). Springer Netherlands.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. (2000). Your child--learning. Our window to the future. *Newsweek*, 136(17A), 34.
- Brickman, P., & Campbell, D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. *Adaptation-level theory*, 287-305.
- Cenkseven, F. ve Akbaş T. (2013): "Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi." *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 3.27 43-65.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). The role of emotions in the development of wisdom. *A handbook of wisdom: Psychological perspectives*, 220-242.
- Cüceloğlu, D.(2006). *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağlar, A. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Yayıma Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç. Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Çelikkol, S. (2010). *Farabi'de ahlak ve ahlak eğitimi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Çetinkaya, A. Ç. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(1), 8-15.
- Çileli, M.(1986). *Ahlak psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Demirel, Ö. ve Turan, S. (2010). “Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı, 38, ss: 279-291.
- Demirel, S., & Canat, S. (2003). Ankara'daki beş eğitim kurumunda kendini yaralama davranışı üzerine bir çalışma. *Kriz Dergisi*, 12(3), 1-9..
- Diener, E. & Bohlin K.E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 568-575.
- Diener, E. Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener E., & Diener M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self esteem, *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653–63.
- Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to wellbeing. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, & N. Schwarz (2000). *Well-being: The foundations of Hedonic Psychology* (pp. 213–229). New York: Russel Sage Found.
- Diener, E. (2001). Subjective well-being: The science of happiness and a propos al for a national Index. *American Psychologist*, Vol.55.1 (17), 34-43.

- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 151-157.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). 17 Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. *Oxford handbook of positive psychology*, 187, 65-74.
- Dilmaç, B. ve Ulusoy, K. (2012). *Değerler Eğitimi*. Ankara: PegemA Yayımları.
- Doğan, T., & Eryılmaz, A. Akademisyenlerde İşle İlgili Temel İhtiyaç Doyumu ve Öznel İyi Oluş. *Ege Academic Review*, 12, 56-63.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler eğitimi*. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (syf. 255-286). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğru, S. ve Yıldırım, S. (2002). *12. Ulusal Eğitim Kongresi İçinde*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 193.
- Donna, A.H. & Charles L.T., (2011). *Counseling Children*. (8th edition) New York: Pmg-Brooks/cole Press.
- Dost, M.T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tez. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekşi, H. (1998). *İmam hatip lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekşi, H. (2003). *Gençlik döneminde karakter eğitimi*. Gençlik dönemi ve eğitimi (s.397-416). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (1), s.76 -96.
- Ekşi, H ve Durmuş, A. (2003). Gençler ve karakter eğitimi: Pilot uygulama. *Gençlik Dönemi ve Eğitimi Sempozyumu İçinde*. Bursa.

- Ekşi, H. (2004). Karakter eğitimi nedir? Ve niçin karakter eğitimi? H. Işılak ve A. Durmuş (Der.), *Kara tahtayı aşmak öğrenci merkezli öğretmenlik İçinde* (s.251-272). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ekşi, H. (2004). Dogmatizm ve ahlâkî gelişim düzeyi arasındaki ilişki. *Sivil Toplum*, 2 (6-7), s.197-205.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl. 6, Cilt. 6, Sayı. 1, s.29-38.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi*: El kitabı. İstanbul: Nobel Yayınları
- Ergün, S. (2013). *Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. N.Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın Sekiz Çağı* (Çev: T.B. Üstün). Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Ersoy, H. (1998). *Türk ve Alman eğitim sistemlerinde ortaöğretim kurumlarının ve müfredatlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 13, 77-84.
- European Values Study. <http://www.europeanvaluesstudy.eu/>. adresinden 14.08.2013 tarihinde alınmıştır
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.
- Fichter, J.(1990). *Sosyoloji Nedir?* (Çev. N. Çelebi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Fromm, E. (1976). *To Have or to Be*, 1979 ed. London: Abacus.
- Gençöz, F. (1998). "Uyum Psikolojisi." *Kriz Dergisi* 6.2 : 1-7.
- Gregory, E. M. (2013). Çocukların medya medya kullanımı: Pozitif Psikoloji yaklaşımları. *Bildiriler Kitabı*, 91.

- Gökberk, M. (1998). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Gökçek, B.S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3844-3849.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürhan C. (2006). "Kişilik Gelişimi", (ed.) Binnur Yeşilyaprak, *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, PegemA Yay., Ankara, ss. 135-140.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W. and Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*. 18: 188-195.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İmpraım, S. (2012). *İnternet Bağımlılığı, Facebook Kullanımı ve Akademik Performans Arasındaki İlişki*. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Jacobs, D. T., & Jacobs-Spencer, J. (2001). *Teaching virtues: Building character across the curriculum*. Scarecrow Press.
- Joshi, D. (2007). *Value education in a global perspective*. Darya Ganj, New Delhi: Lotus Press.
- Kab, İ. (2012). *Türkiye' deki sosyal bilgiler ders kitaplarının Almanya'daki tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi ders itaplarıyla karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kagitçibaşı, C. (2002). Psychology and human competence development. *Applied Psychology*, 51(1), 5-22.

- Kanat, Ö. (2004). *Türk-Alman Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasser, T., & Ahuvia, A. C. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32, 137-146.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Katz, I. M., & Campbell, J. D. (1994). Ambivalence over emotional expression and well-being: Nomothetic and idiographic tests of the stress-buffering hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 513.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye 'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 864.
- Korkut, Ş. (2004). *Lise öğrencilerinde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade biçimleri ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. Cambridge; Harper & Row.
- Kuçuradi, Ğ. (2010). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*. 45 (59-76).
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How schools can teach respect and responsibility*. New York, Bantam Books, 6-22.

- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51.(3) 6-11
- Lickona, T. (1996). Teaching respect and responsibility. *Reclaiming Children and Youth*, 5 (3) 143-151
- Lickona, T. (1998). Character education: Seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20 (4), 77–84.
- Lickona, T. (2004). *Character matters*. New York: Simon & Schuster.
- Lickona, T., Schaps, E. and Lewis, C. (2007). *Eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.
- M.E.B, (2011). *İlk Öğretim Okulu Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2013): <http://www.meb.gov.tr>. Adresinden 12.10.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Milson, A. J., & Eksi, H. (2003). Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkin Konusu Duygusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEY_S) ve Türkçe Uyarlama Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- Morrison, R.R. (2006). *The Impact of Character Education Programs on Student Discipline Referrals in Texas Public Schools*. Unpublished Dissertation, Texas A&M University, USA.
- Morsümbül, Ü. (2011). *Ergenlikte özerkliğin ve kimlik biçimlenmesinin öznel iyi oluş üzerinde ki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Moore, K. A., Vandivere, S., Lippman, L., McPhee, C., & Bloch, M. (2007). An index of the condition of children: The ideal and a less-than-ideal US example. *Social Indicators Research*, 84(3), 291-331.
- Musschenga, A. W. (1997). The relation between concepts of quality-of-life, health and happiness. *Journal of Medicine and Philosophy*, 22(1), 11-28.

- Myers, D., Deiner, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society, Vol. 6. No.1.*p19-24.
- Narvaez, D. (2005, January). The neo-Kohlbergian tradition and beyond: Schemas, expertise, and character. In *Nebraska symposium on motivation (Vol. 51, p. 119)*.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Paradise, A. W., & Kernis, M. H. (2002). Self-esteem and psychological well-being: Implications of fragile self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology, 21*(4), 345-361.
- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling, 12*, 85-92.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence, 29*, 891-905.
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1978). *Values and teaching* (pp. 106-07). Columbus, OH: Merrill.
- Rusnak, T. (1998). *An integrated approach to character education*. California: Corwin Press.
- Rogers, C.; H. G. Freiberg (1994). *Freedom to Learn*. (3rd Edition). Englewood Cliffs, NJ: Charles E. Merrill/Prentice Hall.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Ryff, C. D. (1989). Beyond Ponce de Leon and Life Satisfaction: New Directions in Quest of Successful Ageing. *International Journal of Behavioral Development, 12*, 35-55.
- Ryff, C. D. (2006). Know Thyself and Become What You are: a Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies, 9*(1), 13-39.
- Ryan, K.A. ve Bohlin, K.E. (1999). *Building character in schools: practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Values Priorities and Subjective Well-Being: Direct Relations and Congruity Effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Samur, A.Ö. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seligman, M. (2002). A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*. 3(3), 34-45.
- Seligman, M., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5) 410-421.
- Senemoğlu, N. (2005). *Kuramdan Uygulamaya: Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Gazi Kitabevi, 12. Baskı, Ankara.
- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 550-562.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna(Ed.) *Advances in experimental social psychology*, vol. 25 (2), 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, 50 (4): 19-45.
- Schwartz, M. (Ed.). (2007). *Effective character education: A guidebook for future teachers*. NY: McGraw Hill.
- Schwartz, M. J. (2008). Teacher education for moral and character education. In L. Nucci ve D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education in*, 583-600. NY: Routledge.

- Shaffer, D. R. (2008). *Social and Personality Development*, Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Suh, E., ve Diener, E., and Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1091-1102
- Şirin, A. (1986). *Gençlerin değerler sıralaması üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- TDK: <http://www.tdk.gov.tr/index>
- TÜİK: www.tuik.gov.tr
- Topçu, N. (1998). *Türkiye'nin Maarif Davası*. Dördüncü Baskı. İstanbul: Dergâh Yayınları
- Triliva, S. ve Poulou, M. (2006). "Greek teachers" understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27, 315.
- Trinidad, D. R. ve Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(15), 95-105.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Bahar*, 6(2), 227-259.
- Twemlow, S. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158, 808-810.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)-Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı içinde, 12(2), 1309-1325.
- Önur, N. (2007). "Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavramlarında Toplumsal Değerler". "Değerler ve Eğitimi" Uluslararası Sempozyumu içinde. (Edt.) R. ve diğerleri. İstanbul: DEM Yayınları; 157-176.

- Özdemir, Y. & Körüklü, N. (2011). *Üniversite Öğrencilerinde Değerler ve Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi. *Cilt:VIII, Sayı:I*, 190-210.
- Özgüven, Ğ, E. (2003). *Psikolojik testler*. 5. Baskı, Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özensel, E. (2003). “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. İstanbul: Edam. C. 1; 3 (217–239).
- UNESCO. (2002). Learning to be: A holistic and integrated approach to values education for. Bangkok: www.unesco.org.l.t/hol/val. 18.09.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Verlag, Ö. (1994.). Dialog. Köln: *Türk-Alman Eğitim Dergisi, 1 (12)-13/23*.
- Walker, H. ve Golly, A.M. (1999). Developing behavioral alternative for antisocial children at the point of school entry. *The Clearing House, 73 (2)*: 104-106.
- Wiley, V. (1998). The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science. *Science Education, 82(2)*, 197-214.
- Winton, S. (2007). *Charakter matters!: policy and persuasion*: Unpublished Doctorate Thesis. Department of theory and Policy Studies in Education, Universty of Tronto.
- Winter, P. A. , Newton, R. M. ve Kirkpatrick, R. L. (1998). The influence of work values on teacher selection decisions: the effects of principal values, teacher values, and principal-teacher value interactions. *Teaching and Teacher Education, 14(4)*, 385-400.
- Wynne, E., & Ryan, K. (1997). *Reclaiming our schools: Teaching character, academics, and discipline*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilimler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modüle Geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yarcheski, A., Mahon, N. E., & Yarcheski, T. J. (2001). Social support and well-being in early adolescents: The role of mediating variables. *Clinical Nursing Research, 10*(2), 163-181.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 19*(2), 499-522.
- Yetim, U., (2001). *Mutluluk Bilimi: Toplumdan Bireye*. İstanbul: Bağlam Yayınları
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı) Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay
- Zembat, R. ve Polat U. Ö. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri (aile katılım programı uygulama örnekleriyle)*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.

EKLER

Ek 1

KEYDÖ ÖĞRENCİ FORMU

Cinsiyetiniz : () kadın () erkek							
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	öğrenciler kendilerinden beklenen nezaket, sorumluluk, başkalarına yardım gibi ahlaki davranışları göstermektedir.	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 hoşgörülü ve saygılıdır.	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 beledikleri 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-2

ERGEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ MADDELERİ

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Ailem beni destekler	()	()	()	()
2	Ailem beni sever	()	()	()	()
3	Ailem bana saygı duyar	()	()	()	()
4	Ailem sağlıklı	()	()	()	()
5	Sevdiklerimle yan yanayım	()	()	()	()
6	Dostlarımla beraberim	()	()	()	()
7	Sevdiklerimle beraberim	()	()	()	()
8	Arkadaşlarımla beraber vakit geçiririm	()	()	()	()
9	Hayatı dilediğim gibi yaşarım	()	()	()	()
10	Hayatın tadını çıkartarak yaşarım	()	()	()	()
11	Hayatı doya doya yaşarım	()	()	()	()
12	Genellikle güler yüzlüyüm	()	()	()	()
13	Genellikle neşeliyim	()	()	()	()
14	İnsanlara karşı hoşgörülüyüm	()	()	()	()
15	İnsanlara karşı sabırlıyım	()	()	()	()

Ek 3

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
Öğrencinin;	
Sınıfı:.....	Kardeş Sayısı.....
Kaçıncı Çocuk:.....	Cinsiyeti.....
Geliri Düzeyi:	() 0-1499 tl arası
	() 1500-2499 tl arası
	() 2500 tl ve üstü gelir düzeyi