



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**

**GENEL LİSE ÖĞRETMENLERİNE GÖRE KARAKTER EĞİTİMİ YOLUYLA  
ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILACAK DEĞERLER: ÇOK BOYUTLU BİR  
ARAŞTIRMA**

**GÜLSEN BUDUMLU AKKİPRİK**

**DOÇ. DR. HALİL EKŞİ**

**İSTANBUL-2007**



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**

**GENEL LİSE ÖĞRETMENLERİNE GÖRE KARAKTER EĞİTİMİ YOLUYLA  
ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILACAK DEĞERLER: ÇOK BOYUTLU BİR  
ARAŞTIRMA**

**GÜLSEN BUDUMLU AKKİPRİK**

**DOÇ. DR. HALİL EKŞİ**

**İSTANBUL-2007**

T.C. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

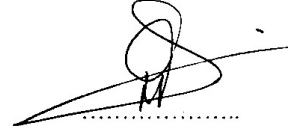
Genel Lise Öğretmenlerine Göre Karakter Eğitimi Yoluyla Öğrencilere Kazandırılacak Değerler: Çok Boyutlu Bir Araştırma

....Gülşen Budvmlı Akkiprik.....

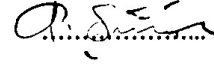
## ONAY

Jüri:

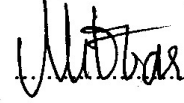
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Halil Akır.....



Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet Sırın.....



Üye : Dr. Mustafa Ötcar.....



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 02./07./2007

<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>I</b>
<b>ÇİZELGE LİSTESİ.....</b>	<b>IV</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>XV</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>XVI</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>XVII</b>
<b>BÖLÜM 1.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	3
1.3 Alt Problemler.....	3
1.4 Araştırmanın Önemi.....	4
1.5 Sayıtlılar.....	5
1.6 Sınırlılıklar.....	5
1.7 Tanımlar.....	5
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>8</b>
<b>İLGİLİ LİTERATÜR.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1. KARAKTER EĞİTİMİ.....</b>	<b>8</b>
2.1.1 Karakter Tanımı.....	8
2.1.2 Değer Tanımı.....	9
2.1.3 Karakter Eğitimi Tanımı.....	9
<b>2.2 HANGİ DEĞERLER ÖĞRETİLMELİ.....</b>	<b>11</b>
2.2.1 Ahlak Değerlerinin Başlangıcı.....	11
2.2.2 Eğitimde Global Değerler ve Karakter Eğitimi.....	12
2.2.3 Kimin Değerleri Öğretilmeli.....	16

2.2.4 Değerlerin Öğretilmesinde Okullara Düşen Pay .....	19
<b>2.3. DEĞERLERİN ÖĞETİLMESİNDEN KİMLER SORUMLUDUR.....</b>	<b>19</b>
2.3.1. Karakter Eğitiminden Kim Sorumludur?.....	19
2.3.2. Karakter Eğitiminde Etkili Okulu, Evi ve Toplumu Oluşturma.....	23
2.3.3 Örnek Bir Karakter Eğitimi Uygulaması .....	24
<b>2.4 KARAKTER EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ...</b>	<b>26</b>
2.4.1 Karakter Eğitiminin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri.....	26
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>29</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>29</b>
3.1 Araştırmanın Modeli.....	29
3.2 Evren Örneklem.....	29
3.3 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması.....	29
3.4 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	30
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>33</b>
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>33</b>
4.1 Grubun Genel Yapısına İlişkin Veriler.....	33
4.2 Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	40
4.2.1 I. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	41
4.2.2 II. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	45
4.2.3 III. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	55
4.2.4 IV. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	59
4.2.5 V. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
4.2.6 VI. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	69
4.2.7 VII. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	75

<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>83</b>
<b>SONUÇ TARTIŞMA .....</b>	<b>83</b>
5.1 Sonuç tartışma ve öneriler.....	83
5.1.1. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	83
5.2 Öneriler.....	86
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>88</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>94</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>95</b>

## ÇİZELGE LİSTESİ

<b>Çizelge 4.1.</b> Cinsiyet Değişkeni İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	33
<b>Çizelge 4.2.</b> Yaş Değişkeni İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	33
<b>Çizelge 4.3.</b> Medeni Durum Değişkeni İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	34
<b>Çizelge 4.4.</b> Kıdem Değişkeni İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	34
<b>Çizelge 4.5.</b> Branş Değişkeni İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	34
<b>Çizelge 4.6.</b> Mezun Olunan Okul Değişkeni İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	35
<b>Çizelge 4.7.</b> Mezun Olunan Fakülte Değişkeni İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	35
<b>Çizelge 4.8.</b> Görev Yapılan Okulun Türü Değişkeni İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	35
<b>Çizelge 4.9.</b> “Okullarda Karakter Eğitiminin Yapılmasında Öncelikle Kim Sorumludur?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	36
<b>Çizelge 4.10.</b> “Varolan Ve Okullarımızda Uygulanan Eğitim Programı İle Örencilerin Karakter Gelişimlerinin Ne Derecede Sağlandığını Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	36
<b>Çizelge 4.11.</b> “Karakter Eğitiminin Okullarımızda Daha Öncelikli Bir Eğitim Programı Olarak Verilmesi Gerekliliğine İnanıyor Musunuz?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	37
<b>Çizelge 4.12.</b> “Okullarda Öğretim Programının Yoğunluğu Karakter Eğitiminde Engel Midir?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	37
<b>Çizelge 4.13.</b> “Okullarda Yeterli Materyalin Olmaması Karakter Eğitiminde Engel Midir?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	37
<b>Çizelge 4.14.</b> “Okullarda Bazı Öğretmenlerin Karakter Eğitimi İçin Uygun Model Olmaları Karakter Eğitiminde Engel Midir?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	38
<b>Çizelge 4.15.</b> “Okullarda Öğretmenlerin Yeterli Bilgi Sahibi Olmaları Karakter Eğitiminde Engel Midir?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$	

Değerleri.....	38
<b>Çizelge 4.16.</b> “Okullarda Velilerin Olumsuz Tutumları Karakter Eğitiminde Engel Midir?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	38
<b>Çizelge 4.17.</b> “Okullarda bunların dışında etkenler var mı?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin $f$ , $\%$ , $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	39
<b>Çizelge 4.18.</b> Karakter Eğitiminde Kazandırılması Tercih Edilen Değerlere Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	39
<b>Çizelge 4.19.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Bireyin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	41
<b>Çizelge 4.20.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	41
<b>Çizelge 4.21.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	42
<b>Çizelge 4.22.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	42
<b>Çizelge 4.23.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	42
<b>Çizelge 4.24.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	43
<b>Çizelge 4.25.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımseverlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	43
<b>Çizelge 4.26.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	44



<b>Çizelge 4.27.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	44
<b>Çizelge 4.28.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	44
<b>Çizelge 4.29.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Bireyin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	45
<b>Çizelge 4.30.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	46
<b>Çizelge 4.31.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	46
<b>Çizelge 4.32.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	47
<b>Çizelge 4.33.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	48
<b>Çizelge 4.34.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	48
<b>Çizelge 4.35.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	49
<b>Çizelge 4.36.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp	

Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	49
<b>Çizelge 4.37.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	50
<b>Çizelge 4.38.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımsellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	51
<b>Çizelge 4.39.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	51
<b>Çizelge 4.40.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	52
<b>Çizelge 4.41.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	53
<b>Çizelge 4.42.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	53
<b>Çizelge 4.43.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	54
<b>Çizelge 4.44.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Bireyin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	55.

<b>Çizelge 4.45.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	55
<b>Çizelge 4.46.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	56
<b>Çizelge 4.47.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	56
<b>Çizelge 4.48.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	57
<b>Çizelge 4.49.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	57
<b>Çizelge 4.50.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımseverlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	57
<b>Çizelge 4.51.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	58
<b>Çizelge 4.52.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	58
<b>Çizelge 4.53.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	59
<b>Çizelge 4.54.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Bireyin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	59

<b>Çizelge 4.55.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	60
<b>Çizelge 4.56.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	60
<b>Çizelge 4.57.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	61
<b>Çizelge 4.58.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	61
<b>Çizelge 4.59.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	61
<b>Çizelge 4.60.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımseverlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	62
<b>Çizelge 4.61.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	62
<b>Çizelge 4.62.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	63

<b>Çizelge 4.63.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	63
<b>Çizelge 4.64.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	65
<b>Çizelge 4.65.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	65
<b>Çizelge 4.66.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	65
<b>Çizelge 4.67.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	66
<b>Çizelge 4.68.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	66
<b>Çizelge 4.69.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	66
<b>Çizelge 4.70.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	67
<b>Çizelge 4.71.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımseverlik Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	67
<b>Çizelge 4.72.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	68

<b>Çizelge 4.73.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	68
<b>Çizelge 4.74.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	68
<b>Çizelge 4.75.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	69
<b>Çizelge 4.76.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	70
<b>Çizelge 4.77.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	70
<b>Çizelge 4.78.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	71
<b>Çizelge 4.79.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	71
<b>Çizelge 4.80.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	72
<b>Çizelge 4.81.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımseverlik Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre	

Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	72
<b>Çizelge 4.82.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	73
<b>Çizelge 4.83.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	73
<b>Çizelge 4.84.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	74
<b>Çizelge 4.85.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	75
<b>Çizelge 4.86.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	75
<b>Çizelge 4.87.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	76
<b>Çizelge 4.88.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	76
<b>Çizelge 4.89.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Hangi Gruplar	

Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	77
<b>Çizelge 4.90.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	77
<b>Çizelge 4.91.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	78
<b>Çizelge 4.92.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	79
<b>Çizelge 4.93.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	79
<b>Çizelge 4.94.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımseverlik Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	79
<b>Çizelge 4.95.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	80
<b>Çizelge 4.96.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	80
<b>Çizelge 4.97.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp	



Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	81
<b>Çizelge 4.98.</b> Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	81

## ÖNSÖZ

Aydınlık bir gelecek ancak iyi eğitilmiş bir toplumla olacaktır. Bunun içindir ki; eğitim ve öğretim kurumları olan okullarımızda öğretim kadar eğitiminde ağırlıklı hatta öncelikli olarak yapılması gereklidir. Sağlıklı düşünen, sağlıklı yasayan ve mutlu bir toplum için okullarımızda verilen eğitimle öğrencilerimizin (çocuklarımızın) karakterlerini eğitmeliyiz. Dürüst, çalışkan, kendine ve çevresindeki insanlara karşı saygılı,...vb. gibi olumlu karakter özellikleri ile donatılmış bireylerin oluşturduğu toplumlar şiddet, kapkaç olaylarından uzak, çok daha huzurlu ve başarılı olacaktır.

Yapmış olduğum bu çalışmayla karakter eğitiminin gerekliliğini vurgulamak ve bu yolda hangi karakter değerlerinin öğrencilere öğretilmesi gerekliliği karmaşasına yön verebilmek, ışık tutabilmek dileğiyle;

Araştırma sürecinde sorularım karşısında anlayışla ve sabırla yardımını esirgemeyip çalışmamda bana rehberlik eden danışman hocam Sayın Doç. Dr. Halil Ekşi'ye en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Sevgili Eşime, çalışmalarım esnasında göstermiş olduğu sabır, özveri, maddi ve manevi desteklerinden ve çalışmama kattığı tüm emeklerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yakın bir tarihte bir bebek sahibi olmuş yeni bir anne olarak, onları daha iyi anladığım anneme ve babama; benim için yapmış oldukları bütün fedakarlıklar ve göstermiş oldukları sonsuz sevgi, şefkat ve destek için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**GÜLSEN BUDUMLU AKKİPRİK**

## ÖZET

Bu araştırma ile karakter eğitiminde hangi değerlerin öncelikli olarak öğrencilere kazandırılması gerekliliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, İstanbul ilindeki ortaöğretim seviyesindeki 300 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş olup demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik bir bilgi formu ve Schwartz Değerler Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post-Hoc LSD, non parametrik Kruskal Wallis-H testi, non parametrik Mann Whitney-U testi analizleri kullanılmış olup manidarlık 0.5 düzeyinde sınanmıştır.

Araştırma ile öğrencilere hangi değerlerin öncelikli olarak öğretilmesi konusu öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekteki kıdem, branş, en son mezun olunan okul, en son mezun olunan fakülte değişkenleri açısından ortaya konmuştur. Buna göre; branş öğretmenleri başarı, hazcılık, özyönetim, uyum ve güvenlik değerlerini öğrencilere kazandırmada meslek öğretmenlerine nazaran daha önemli bulmaktadırlar, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere nazaran özyönetim, başarı, uyum ve güvenlik değerlerini daha çok önemsemektedirler, Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ise güç ve hazcılık değerlerini diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha önemli bulmuşlardır.

Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere kazandırılmasını gerekli gördükleri değerlerin öncelik sırası şu şekilde sıralanmaktadır; evrensellik, özdenetim, yardımseverlik, uyum, güvenlik, başarı, geleneksellik, hazcılık, uyarılma ve güç.

**Anahtar kelimeler: karakter eğitimi, değerler eğitimi, değer**

## **ABSTRACT**

The aim of this research is to determine what is preferential values according to teacher to teach students good character in character education. This study was applied on the 300 branch and technical teachers who works in high schools of Istanbul Province. In this research, an information form inclined to gathering demographic variables and Schwartz Values Scale were used.

In the research, independent group t-test, single-sided variance analysis (ANOVA) Post-Hoc Lsd tests, non parametric Kruskal Wallis-h test, non parametric Mann Whitney-U test being used, expressiveness levels were tested on the 0.5 level.

With this study, evaluated the relationship between the subject of which preferential values must teach to students and teacher's gender, age, marital status, seniority, branch, the last graduated school, the last graduated faculty variables. According to branch teachers achievement, hedonism, self-direction, conformity, and security values are more important than technical teachers; women teachers care self-direction, achievement, conformity and security; teachers who are graduated from faculty of education have found more important power and hedonism values than teachers who are graduated from other faculties.

On the other hands, values which must preferential teach to students by teachers have been found in this order; universalism, self-direction, benevolence, conformity, security, achievement, tradition, hedonism, stimulation, and power.

**Key words: character education, values education, values**

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Okullarımızda artan şiddet olayları, öğretmenlere karşı saygısız davranışlar, okul devamsızlığı, öğrenci başarısındaki belirgin azalma eğitim-öğretim sistemimizi tekrar gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır. Okullar eğitim ve öğretimin yapıldığı kurumlardır. Okullarda iyi öğretimin yapılabilmesi için eğitiminde etkin şekilde yapılması gereklidir. Eğitim, başkalarının etkisiyle insanın kendi davranışlarında değişmeler oluşturması demektir (Başaran, 1991). Okullarımızda öğrencinin davranışlarını, bireysel gelişimini, karakter gelişimini sağlayacak, güçlendirecek bir eğitim programına ihtiyaç vardır. Böylelikle, okullarda verilecek olan etkili eğitimle öğrencilerin kişilikleri, karakterleri olumlu yönde etkilenecektir. Sınıflar; öğrencilerin, olumlu karakter özelliklerini model alacakları, kuvvetlendirecekleri, sergileyecekleri tek yerdir (Anderson , 2000).

ABD bu alanda geliştirmiş olduğu karakter eğitimi programını müfredat programına paralel olarak okullarında uygulamakta ve olumlu sonuçlar almaktadır. ABD okullarında yapılan karakter eğitimiyle olumlu karakter özellikleri edinmiş öğrencilerin; okulu daha çok sevdikleri, öğretmenlerine karşı daha saygılı davrandıkları ve yaşıtlarından daha çok öğrenme tutkusuna sahip oldukları gözlenmiştir (Howard, 2004).

Karakter eğitimi; değerler eğitimi, ahlak eğitimi, karakter gelişimi, etkin eğitim, vatandaşlık gelişimi gibi birçok farklı isim altında uygulanmaya çalışılsa da hepsindeki amaç, çoğunlukla aynıdır: “çocukları topluma kazandırmaya yardımcı olmak” (Hall, 2000). Buna göre yapılan bazı karakter eğitimi tanımları aşağıdaki gibidir:

Bohning ve diğerleri (1998)’e göre, karakter eğitimi; okulların, öğrencilerin ahlak gelişimi ve doğru ile yanlış şeyler hakkında nasıl düşünmeleri ve davranmaları gerektiğini etkilemek için yaptıkları her şeydir.

Davis’e göre karakter eğitimi; öğrencilerin karakter gelişimini sağlamak için okullar tarafından yapılan özel girişimlerdir. Karakter eğitimi, uzun süreli bir çalışmadır

Okullarımızda etkili eğitimin yapılamaması öğretiminde etkin şekilde yapılmasını engellemektedir. Bunun için karakter eğitiminin müfredat programıyla paralel olarak uygulanması gerekliliği vardır.

Öğrencilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okullarda geçirdiğini düşünecek olursak ve bu zamanlarını; sınıf içinde öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile etkileşim içinde, sınıf dışında arkadaş grubuyla birlikte etkileşim içinde olduğundan okulların öğrencilerin karakterlerinin oluşumunda ve gelişiminde çok etkin olduğu görülür. Bilhassa öğretmenler, öğrencilerin karakter gelişimlerinde çok etkin rol oynayan yapıtaşlarıdır.

Karakter eğitiminin amacı, temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Bu değerler; özgüven, dostluk, özdenetim, saygı ve adalet vb. değerlerdir. Gerek içinde yaşadığımız toplumun refahını koruyabilmesi gerekse toplumdaki her bir bireyin toplumda uyum içerisinde yaşayabilmesi için temel değerleri sergilemesi gerekmektedir. Bu bağlamda okulların, öğrencilerini mezun ederek topluma kazandırdığını düşünecek olursak, birincil görevleri; öğrencilerini bu temel değerlere sahip iyi birer birey olarak yetiştirmektir.

Günümüz toplumunda artan şiddet olayları, kapkaç olayları, yolsuzluklar vb. toplumumuzda bazı değerlerin kaybolmaya yüz tuttuğunun işaretidir. Bu amaçla temel bazı manevi değerlerin toplumumuzda daha çok konuşulmasına ve bu değerleri sergileyen insanların daha çok olmasına ihtiyaç vardır. Bu ise her geçen gün topluma yeni bireyler kazandıran okullarımızda bu manevi değerlerin öğrencilere özümsetilmesiyle mümkün olacaktır.

Öğrencilerimizin karakter eğitimi uygulamaları ile kazanacakları ve sergileyecekleri olumlu karakter özellikleriyle; basta onların kişisel hayatları olmak üzere, toplumda insanlarla olan iliksilerinde de bu eğitimin olumlu sonuçlarını alacaklardır. Karakter eğitiminde öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler her ne kadar evrensel olsa da toplumumuzdaki bireylerden sergilenmesi beklenen değerler (karakter özellikleri) ufak da olsa farklılıklar gösterebilir. Bu amaçla bu çalışmada; ortaöğretim kurumlarında görev

yapmakta olan öğretmenlere “Eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması gerekli değerler” i ölçen bir ölçek uygulanmıştır. Böylelikle okullarımızda eksikliği hissedilen, ihtiyaç duyulan, öğrencilerden sergilenmesi beklenen değerler belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen değerleri içeren bir karakter eğitimi programı müfredat programına entegre edilerek uygulandığında gençlerimiz ve toplumumuz bu eğitim programından olumlu yönde etkilenecektir.

Okullarımızda artan şiddet olayları, öğretmenlere karşı saygısız davranışlar, okul devamsızlığı, öğrenci başarısındaki belirgin azalma eğitim öğretim sistemimizi gözden geçirmeyi gerekli kılmıştır. Yaşanan bu gibi sorunlar eğitim-öğretim kurumları olan okulların, öğretimin yanı sıra verilecek olan eğitimle öğrencilerin karakter gelişimi üzerine de yoğunlaşması gerektiğine işaret etmektedir. Yapılacak karakter eğitimiyle öğrencilere temel karakter değerleri benimsetilmeli, özümsetilmelidir.

## **1.2 Problem Cümlesi**

Genel liselerde, öğretmen algılarına göre karakter eğitiminde hangi değerlerin öncelikli olarak kazandırılması gerekmektedir?

## **1.3. Alt Problemler**

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

4. Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin branşlarına göre farklılık göstermekte midir?
6. Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre farklılık göstermekte midir?

#### **1.4 Araştırmanın Önemi**

Bu çalışma, ortaöğretim kurumlarında gerek eğitimin kalitesini arttırmayı gerekse gençlerin karakter gelişimlerini sağlamayı, iyi vatandaş ve mutlu birer birey olmalarını amaçlayan karakter eğitiminin gerekliliğini vurgulamak ve karakter eğitiminde hangi değerlerin öncelikli olarak öğrencilere kazandırılması gerekliliğini saptamak yönünden oldukça önemlidir. Bu çalışmada, öğretmenlere uygulanmış olan anket vasıtasıyla karakter eğitiminde hangi değerlerin öncelikli olarak kazandırılması gerekliliği araştırılmakta ve bu anlamda çalışma, öğrencilere hangi değerlerin öğretilmesi gerekliliği karmaşasına bir rehber olmaktadır. Bu çalışma kapsamında belirlenen değerleri içeren bir karakter eğitimi programı, bu değerleri yaşam biçimi haline getirmiş bireyler yetiştirerek yarınımızın sağlıklı toplumunu oluşturacaktır.



## 1.5 Sayılılar

- Örnekleme evreni temsil edebilecek büyüklüktedir.
- Katılımcıların anket ve ölçekte bulunan sorulara verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

## 1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Zaman açısından 2006-2007 eğitim-öğretim yılı ile,
- İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan Pendik, Kartal ve Kadıköy ilçelerindeki devlet liseleriyle,
- “Schwartz Değerler Ölçeği” ile sınırlıdır.

## 1.7 Tanımlar

Bu araştırmada açıklanması gereken tanımlar şunlardır:

**Karakter eğitimi;** en genel anlamıyla ortak veya açık program aracılığıyla yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır (Eksi,2003).

**Değer;** değerler manevi ve manevi olmayan diye ikiye ayrılır. Manevi (ahlaki) değerler; dürüstlük, sorumluluk ve iyilik gibi zorunluluk taşır. Sözümüzü tutmak, faturalarımızı ödemek, çocuklarımıza bakmak ve başkalarıyla olan ilişkilerimizde dürüst olmak zorunluluğu gibi..... İstemek de bu tür değerlere riayet etmek zorundayızdır. Manevi olmayan değerler zorunluluk ya da yükümlülük taşımazlar. Bu değerler ne yapmak istediğimizi ya da ne yapmak istemediğimizi anlatırlar. Örneğin; benim kişisel değerimin klasik müzik dinlemek ya da iyi bir roman okumak olduğunu farzedelim. Bunları yapma zorunluluğum yoktur (Thapor, 2001).

**Değer eğitimi;** bireylerin kişilik yapılarını geliştirirken, sağlıklı kişiliğin temel taşlarını oluşturan toplumsal ve evrensel değerlerin kazandırılmasına yönelik verilen eğitimidir.

Sevgi, saygi, barış, güven, dostluk gibi temel değerlerin yanısıra iyi vatandaş, iyi insan olarak bu değerleri yaşam biçimi haline getirmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Thapor, 2001).

### **Schwartz`a Gore Bireysel Seviyede 10 Değer Tipi:**

**1) Güç:** Güç değerinin motivasyonel amacı, sosyal statüdeki beceriklilik ve saygınlık ve insanlar ile kaynaklar üzerinde kontrol veya hakimiyet kurmaktır.

**2) Başarı:** Bu değerın motivasyonel amacı, yeteneklerin gösterilmesiyle kişisel başarıdır. Yetenek, sistem veya organizasyonlar tarafından verilen değerlerin kişisel düzeyde yerleştirildiği bir terim olarak değerlendirilir.

**3) Hazcılık (Zevk):** Bu değer türünün motivasyonel amacı, insanın kendi kendisinden memnun olması ya da duygulara hitap eden tatmindir. Bu değer türü fiziksel ihtiyaçlardan ve bu fiziksel ihtiyaçların tatmin edilmesi ile ilişkili memnuniyetten ortaya çıkmıştır.

**4) Uyarılma (Teşvik):** Bu değerın motivasyonel amacı; heyecan, yenilik ve hayata meydan okumadır. Bu değer tipi farklılık ihtiyacını karşılamak ve en iyi şekilde harekete geçirmeyi sağlamak için teşvik etmekten türetilmiştir. Güçlü teşvik ihtiyaçlarının heyecan verici sonuçları olabilir.

**5) Öz-Denetim:** Bu değer tipinin motivasyonel amacı; özgür düşünce ve harekettir (örneğin; seçmek, yaratmak, keşfetmek gibi...). Özdenetim kendi kendini yönetme ve özgürlük ihtiyaçları dolayısıyla kontrol ve otorite ihtiyacından gelir.

**6) Evrensellik:** Evrenselliğin motivasyonel amacı; tüm insanlar ve doğa için anlayış, tolerans ve refahı korumaktır.

**7) Yardımseverlik:** Yardımseverlik değerinin motivasyonel amacı; insanlarla sıkı ilişkiler kurarak refah seviyesini korumak ve geliştirmektir.

**8) Geleneksellik:** Geleneksellik değerinin motivasyonel amacđ; fikirlere ve geleneklere saygđ, sorumluluk ve rıza gostermeektir. Geleneksel tarzda davranış, grupların dayanışmasında ve onun yegane değerini ifade etmede semboldür.

**9) Uyum:** Bu değerin motivasyonel amacı; insanlara karşı olası bozguna uğratma ve zarar verme gibi tahrikleri ve sosyal beklentilere ya da sosyal normlara karşı aykırı davranışları dizginlemektir.

**10) Güvenlik:** Bu değerin motivasyonel amacı; güvenlik, uyum ve toplumda ya da ilişkilerde istikrardır.

## BÖLÜM 2

### İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1. KARAKTER EĞİTİMİ

##### 2.1.1. Karakter Tanımı

Karakter terimi birçok farklı şekilde tanımlanmasına rağmen tam olarak anlaşılammaktadır. Bunun başlıca sebebi, karakterin dokunulamayan ya da gözle görülemeyen bir şey olmasındandır. Bugüne kadar çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan başlıca karakter tanımları aşağıdaki gibidir.

Karakter; doğru şeyleri yapmayı kabul etmek ve bunları menfaatten ziyade doğru olmak amacıyla yapmaktır. Karakter doğal nitelikleri (vasıfları) birleştirir ve bireye değer kazandırır. Karakter eğitimi üzerine yapılan bir çok tanımlamalara göre; iyi karakterin var oluşu için en mükemmel kanıt, zamana karşı düzenlilikdir. (Hall, 2000)

Diğer bir tanımlamaya göre karakter; Karakter sahibi olmak; iyi niteliklere sahip insan olmak, doğru ve uygun şeyleri yapmak, hissetmek ve düşünmek anlamına gelir. Bir insanın karakteri ahlak kuralları ve uygun hislerden (vicdan) oluşturulur. Ahlaki ve etik durumlarda davranmak, düşünmek ve hissetmek bir insanın yeteneğidir.

Her insanın kişiliğinde aksilik, sabır, hoşgörü, düşüncesizlik ve nezaket karışımı özellikleri, nitelikleri vardır. Bu bize hayatta karşılaştığımız olaylara karşı nasıl tepki vereceğimizi ve nasıl davranacağımızı önceden gösterir. Karakter; olumsuz güdülerin (isteklerin) üstesinden nasıl geldiğimiz ve herkesin zihninde en çok ilgilendikleri şeylere karşı nasıl davrandığımızın bir seçimidir.

İyi karakter, hayat olayları karşısında hüküm verme, dikkatli düşünme, uygulamak (yapmak) için doğru şeyleri seçme ve bunları harekete geçirme, yapma yeteneğidir (Ryan ve Bohlin, 1999). Öğrencilerin, kendi hafta sonlarını bir plan dahilinde düzenleyebilmeleri onların yeteneğidir. Öğrencilerin ödevlerini bitirmek, ufak-tefek gündelik işleri tamamlamak ve arkadaşları ve aileleri ile zaman geçirmek gibi bütün bu aktiviteleri yerine getirebilecekleri yeterli zamanları vardır. Sonuçta, karakter sahibi olmak mantıklı kararlar almak ve onlara uymak ve sonucunda kendini iyi hissetmekle alakalıdır. (Ryan ve Bohlin, 1999).

Bu konuda anonim bir söz vardır: "Karakter, hiç kimse bize bakmıyorken, bizim ne söylediğimiz ve ne yaptığımızdır."

Diğerleri karakteri benzer şekillerde şöyle tanımlarlar. Ahlaksal açıdan uygun sözler ve davranışlarda bulunmaya söz vermek ya da ahlaka uygun olmayan söz ve davranışlardan sakınmak olarak tanımlamışlardır. Geleneksel bakış açısına göre iyi karakter; erdemli davranışlarda bulunmaktır (Murphy, 1998). Dürüstlük, hoşgörü, saygı, çalışkan olmak ve nezaket birkaç erdem örnekleridir.

### **2.1.2. Değer Tanımı**

Değer; değerler manevi ve manevi olmayan diye ikiye ayrılır. Manevi (ahlaki) değerler; dürüstlük, sorumluluk ve iyilik gibi zorunluluk taşır. Sözümüzü tutmak, faturalarımızı ödemek, çocuklarımıza bakmak ve başkalarıyla olan ilişkilerimizde dürüst olmak zorunluluğu gibi. İstemesek de bu tür değerlere riayet etmek zorundayızdır. Manevi olmayan değerler zorunluluk ya da yükümlülük taşımazlar. Bu değerler ne yapmak istediğimizi ya da ne yapmak istemediğimizi anlatırlar. Örneğin; benim kişisel değerimin klasik müzik dinlemek ya da iyi bir roman okumak olduğunu farzedelim. Bunları yapma zorunluluğum yoktur (Thapor, 2001).

### **2.1.3. Karakter Eğitimi Tanımı**

Karakter eğitimi; değerler eğitimi, ahlak eğitimi, karakter gelişimi, etkin eğitim, vatandaşlık gelişimi gibi birçok farklı isim altında uygulanmaya çalışılsa da hepsindeki amaç, çoğunlukla aynıdır: "çocukları topluma kazandırmaya yardımcı olmak" (Hall, 2000). Buna göre yapılan bazı karakter eğitimi tanımları aşağıdaki gibidir:

Yüzyıllardır eğitimciler, değerleri öğrenmede eğitimin rolünü tartışmışlardır. Ayrıca karakter eğitimi terimi yıllardır tartışılmış ve karakter eğitimi "öz saygıyı, sorumluluğu, dürüstlüğü ve iyi bir vatandaş olmayı sağlamak için geliştirilmiş planlı, modern ve sistematik bir yaklaşım" olarak tanımlanmıştır (Gholar, 1997).

Amerika başbakanı Clinton "tüm okulları karakter eğitimi vermeye yani; iyi değerleri öğretmeye ve iyi vatandaşlar yetiştirmeye davet ediyorum" demiştir (Cunningham, 1997). Eğitimciler bu kapsamda karakter eğitimi kaynaklarını ve bilgilerini içeren yüzlerce Internet sitesi kurarak karakter eğitimine rehberlik etmişlerdir.

Birçok eğitimci karakterin çok önemli olduğu konusunda hem fikirdir. Fakat burada

asil soru; karakter öğretilbilir mi ve nasıl öğretilmelidir. Bu sorular günümüze kadar devam eden sorulardır. Rusnak (1998), karakterin öğretilbileceğine ve bazı özel ilkelerin (yöntemlerin) karakter eğitimini kolaylaştıracağına inanmaktadır. Birinci ilke (yöntem), eğitimcilere karakter eğitiminin bir ders (konu) olmadığını ve onu her yerde görebileceklerini (bulabileceklerini) hatırlatır. Örneğin; sorumluluk ve işbirliği gibi karakter özellikleri tüm derslerin ve öğrenme deneyimlerinin içeriğini oluşturabilirler. İkinci ilke; karakter eğitiminin "aktif" bir eğitim olduğunu belirtir. Karakter eğitimi öğrencilerin karakter gelişimi için gerçek ve ilgili olayları, günlük uygun zamanlarda onların aktif rol almalarını sağlayarak ve günlük düşüncelerini paylaşarak bütünleştirmelidir.

Ek olarak, karakter eğitimi fikirleri değiştirme ve duyguları keşfetme üzerine odaklanmamalıdır. Karakter eğitimi; hayali, bilinçdışı, tepkisel, bilinçaltı ile algılanan ya da rasgele olmaktan ziyade maksatlı, bilinçli, planlı, inisiyatifli ele alan, düşünceli ve organize edilmiştir (Wiley, 1998). Örneğin, eğer öğretmenler öğrencilere bir ahlak ikileminde doğru ya da yanlış cevabın olmadığını belirtirlerse, öğrenciler inançlı olmaktan uzaklaşabilir, bütün kararlar tartışma nedeni olabilir.

Araştırmalar değişik tekniklerde günlük öğrenme aktiviteleri ile karakterin, en iyi şekilde kazanıldığını göstermektedir. Düşünme, deneyim edinme, liderlik fırsatları, hikayeler, kuralları sergilemek ve hayal gücünü kullanmak günlük eğitimin birer parçasıdır. Bunlar karakterin oluşturulmasını kolaylaştırır.

Karakter eğitiminin zengin ve uzun zamana yayılan bir tarihi vardır. ve karakter eğitimi hangi bilim adamının bahsettiğine bağlı olarak birbirinden biraz farklı şekillerde tanımlanır.

Lickona (1991) durumlara, olaylara ahlaklı bir şekilde cevap vermek için bir erdemden, güvenilir bir istekten gelen bir değer olarak karakterimizi geliştirdiğimizi, karakterin iyiyi bilmek, iyi olanı hissetmek, istemek ve iyi olanı yapmaktan ibaret olduğunu, başka bir deyişle karakterin zihindeki, kalpteki ve davranışlardaki alışkanlıklar olduğunu söylemiştir. Vessels ve Boyd (1996)'e göre, karakter eğitimi, stratejik bir eğitim olarak tanımlanır. Karakter eğitimi, toplumu ve kişisel sorumluluğu geliştirmeye yardımcı olur. İyi karakter özelliklerinin gelişimi ve ahlaki erdemler bunu olanaklı kılar. İlk önceleri, karakter eğitiminden ahlak eğitimi olarak bahsedildi.

Karakter eğitiminin düzen içinde çalışması için, ahlak eğitiminin amaçlarını ve

fikirlerini anlayan ve onaylayan öğretmenler tarafından yönetilmelidir (Willson et al., 1967).

Yine, karakter eğitimi; ahlak eğitiminin yanı sıra değerler eğitimi adıyla da anılmakta ve uygulanmaya çalışılmaktadır. Değer eğitimi; bireylerin kişilik yapılarını geliştirirken, sağlıklı kişiliğin temel taşlarını oluşturan toplumsal ve evrensel değerlerin kazandırılmasına yönelik verilen eğitimidir. Sevgi, saygı, barış, güven, dostluk gibi temel değerlerin yanısıra iyi vatandaş, iyi insan olarak bu değerleri yaşam biçimi haline getirmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Ailelerin ve eğitimcilerin çocukların hayatındaki en önemli rolleri, onların ahlak gelişimleri üzerindeki etkileridir. Martin Luther King Jr.'nin de belirttiği gibi; “zeka+karakter=doğru eğitimin amacı” (Singh, 2001). Ahlak değerlerinin geliştirilmesi, öğretilmesi ihtiyacının birçok insan tarafından kabul edilmesi ve son zamanlarda okullardaki şiddet olaylarının artması sonucu birçok okul karakter eğitimi programını uygulama ihtiyacı içindedir (Kagan, 2001). Karakter eğitimi programları temel değerleri öğrencilere aşlamak için uğraşır. Bu başlıca değerler; saygı, dürüstlük ve nezakettir (Schaeffer, 2003).

## **2.2. HANGİ DEĞERLER ÖĞRETİLMELİDİR?**

### **2.2.1. Ahlak Değerlerinin Başlangıcı (Kökene)**

Socrates, klasiklerinden biri olan ‘Nichomachean Ethics’ adlı eserinde bahsettiği üzere, sadece toplumun iyiliği için erdemlerin önemini tartışmamış aynı zamanda “iyi yaşamı” elde etmek ve bütünüyle gelişimi sağlamak için erdemlerin önemini anlatmıştır. Ahlak olmadan, bireyler iyi bir yaşam sürmekte başarılı olamaz ve mutsuzluk baş gösterir. Sokrates, Galucan ile kurumsal müzakerelerinde ahlakı, ahlak değerlerini tartışmada iki durum üzerinde odaklandı. Sokrates’in birinci sorusu temel ahlaki değerlerin hangileri olduğu ve ikincisi ise değerlerin nasıl öğretilebileceği idi. Birinci sorunun cevabı için, Sokrates ahlak değerlerini, erdemleri listeledi ve kendine ait soru tekniği ile bunları düzenledi. Sonuçta, Sokrates ve Galucan diğer tüm erdemlerin önemli bir erdeme göre ikincil (arka) planda kaldığı sonucuna vardılar. Bu önemli değer ise, adalet (doğruluk) idi. İkinci sorunun cevabı olarak, Sokrates ve Galucan bu erdemlerin geometri gibi öğretilmeyeceği sonucuna vardı. Bu erdemler, çocukların yaşlarına bağlı olarak iki farklı

şekilde öğretilmesi gerekliliği kararına vardılar. Kişinin doğumundan yedi yaşına kadar olan gelişme döneminde, aileler tarafından uygun davranışlarla desteklenerek ahlaki değerler öğretilmelidir. Yedi yaşından sonra ise, belirli yöntemler ile akademik sürece bağlı olmalıdır. Öğrencilere örnek oluşturması için, öğretmenler ve aileler belli bir düzen içinde ahlaki davranışlar ile iyi bir yaşam sürdürmek konusunda mecbur bırakıldılar.

Sokrates'in en iyi öğrencisi olarak bilinen Plato tarafından ahlak değerleri birçok çalışmasında kaydedilmiş ve listelenmiştir. Plato, insanoğlunun iyiliğini (huzurunu); ahlaki düşünce ve davranışların en yüksek amacı olarak tanımlamıştır. (Frede, 2003). Plato, erdemler olmadan hiç kimsenin iyi bir yaşam sürdüremeyeceğini ve mutlu olamayacağını belirtmiştir. Plato'ya göre dört önemli erdem; akıllılık, mertlik, öz-denetim ve adalettir. (Frede, 2003).

Plato'nun öğrencisi, Aristotile Plato'dan farklı bir görüşe sahiptir. Aristotile, erdemlerin gözlem, eğitim ve uygulama yoluyla kazanıldığını belirtmiştir. Erdemleri uygulama becerileri zamanla gelişecektir (Kraut, 2001).

### **2.2.2. Eğitimde Global Değerler ve Karakter Eğitimi**

Doğruluğu kabul edilen bir gerçek var ki; bütün dünyada benzeri görülmemiş bir değişim söz konusudur. Bu değişimler hemen hemen her şeyi etkilemekte ve gelecekte oldukça farklı bir dünya önermektedir.

Teknolojik ilerlemeler ile şimdilerde her çeşit bilgiye ulaşılabilir; ekonomik ilerlemeler ile yeni, yaygın, küresel ekonomiler oluşturulabilir; sosyal değişimler ile her bir sosyal sistem büyük çapta değiştirilebilir. Bunlar iletişime ve sosyal sözleşmelere yeni biçimler getirebilir. Bu yeni yapılanma küreselleşme sayesinde ortaya çıkmıştır. Küreselleşme insanların görüş ayrılıkları konusunda köprü oluşturmaktadır. Günümüzde küreselleşme; sosyal ilişkilerdeki toplanma ,birleşme olarak tanımlanmaktadır.

Küreselleşme terimi şu oluşuma işaret ekmektedir; toplumların biri bir diğerine benzemeye başlar ve böylece bir tek yaygın küresel kültür belirir. Diğer bir deyişle, küreselleşme terimi; “toplumları, cemiyetleri ve bireyleri onların farklılıkları ve benzerlikleri ile tanımlar ve açıklar” olarak tanımlanmaktadır. (Sarıbay, 1997)

Küreselleşme, insanların fiziksel ve ahlaki-kültürel öğelerini verilen coğrafi alanda korumayı deneyecek ve insanlar kendi kimliklerini korumak ve desteklemek zorunda kalacaktır. Hirst ve Thomson'ında işaret ettiği gibi; kozmopolit kültürün yanı sıra, değişik



yerel-kültürel gelenekler varolmaya devam edecektir. Başka bir deyişle, küreselleşme oluşumunda insanlar dünyanın değişik yerlerinde ve farklı kültürel çevreler içerisinde, kendi kültürel değerlerini yaşamak ve korumak zorundadırlar.

Küreselleşmenin bir sonucu olarak; bilgi, haber ve görüntüler son derece hızlı bir şekilde dalgalanmaya başladı. Bu hareketlilik ise toplumlar arası karşılıklı güçlü iletişim ve etkileşimi doğurdu. Her nerede ortak etkileşim olursa olsun, orada muhakkak karşılıklı dayanışma varolur, bu ise doğal olarak sosyal etkileşimi yönetir. Sosyal etkileşim ise ortak dil gerektirir. (Cafo, 2000)

Küreselleşme, toplumlar arası güçlü iletişim ve ortak dili gerekli kılmaktadır. Küreselleşme, toplumlar için çok önemli bir noktada, örneğin eğitimde, birçok problemle mücadelede yol gösterir. Kabul edilen bir gerçektir ki, şimdiye kadar okulların birincil önem verdikleri; akademik başarıydı. Böylelikle asıl problem hep ihmal edildi. Henri Benozus (1997)'ninde belirttiği gibi, bizler çevremizdeki insanlardan habersiz hale geldik, insan gibi yaşamak olanaksızlaştı ve hatta çocuklarımızın yüzünde gülümseme görmek bile olanaksız hale geldi. Açıkça görülebileceği gibi; okullar, öğrencilere gerekli olan değerleri kazandırmak konusunda yardımda başarısızdır, ki bu değerler öğrencilere insan olmayı açıklar. Bu sorunun çözümü için, geleceğin toplumlarında eğitim kurumlarının sorumluluğu çerçevesinde, öğrencilerde akademik başarının beraberinde karakter gelişimi de sağlanmalıdır. Bu ise karakter eğitimini geliştirecek ve ortak dilde ahlak değerlerini tanımlayacaktır ki bu her zamankinden çok daha zor olacaktır.

Özellikle, okulların değerlerin sergilenmesinde çok önemli bir yeri vardır; sevgi, hoşgörü, mertlik, saygı, mutluluk, kendine güven... gibi. Bunlar her insanoğlunun sahip olması gereken değerlerdir. Toplumlar bu değerlerle eğitilmelidirler. Eğer çocuklarınıza pozitif değerler aşıyorsanız, kendi toplumunuz için pozitif bir gelecek hazırlarsınız. Eğer çocuklarınıza negatif değerler aşıyorsanız, kendi toplumunuz için negatif bir gelecek hazırlarsınız. Aristotle'in açıkladığı gibi; paradan çok daha değerli şeyler vardır: Paradan dahası onur ve erdemdir.

Okullar öğrencilere, içinde buldukları toplumun yerel değerleri ile birlikte ortak evrensel değerlerin kazandırılmasına da yardımcı olmalıdır.

Örneğin bir eğitim sisteminde, öğrenciler onların kültürel değerlerine göre yaşamaları için eğitilir (yaşam tarzları, giyinme şekilleri, eğlence tarzları gibi), bu değerleri korurken bir yandan da aynı eğitim sistemi onlara tüm dünyadaki insanlar tarafından

onaylanmış değerleri kazanmak konusunda yardımcı olacaktır. Böylece onlar ortak dilde konuşabilecekler, barış içerisinde mutlu yaşayabilecekler ve hoşgörölü evrensel bireyler olacaklardır (Cafo, 2000).

Gibbs ve Earley (1994), kesin evrensel değerleri tanımlamışlardır. Bunlar; şefkat, mertlik, iyilik, dürüstlük, nezaket, sadakat, azim, saygı ve sorumluluk ruhu. Phi Delta Kappa'daki çalışmada aşağıda listelenen başlıcaları gençlere öğretilmesi hedeflendi:

Öğretilmesi doğru olanlar

- Demokrasi
- Dürüstlük
- Sorumluluk
- İfade özgürlüğü
- Nezaket
- Hoşgörü
- İnanç özgürlüğü
- Kurallara, kanunlara saygı
- Birlik ruhu

Öğrenilmesi doğru olmayanlar

- Otoriterlik
- Sahtekarlık (namussuzluk)
- Sorumsuzluk
- Kabalık
- Konuşma özgürlüğünü engellemek
- Hoşgörüsüzlük
- Katı kuralcılık
- Kanunlara, yasalara uymamak
- Bölücülük ruhu

Benzer şekilde, Kinnier ve Kernes (2000) tarafından evrensel ahlaki değerler dört başlıkta toplanmıştır.

- 1- Verilen sözün önemi,
- 2- Öz saygı, alçak gönüllülük, öz-disiplin ve kişisel sorumluluklarını kabul etme
- 3- Başkalarına karşı saygılı ve yardımsever olmak

#### 4- Yaşayan tüm canlıları ve çevreyi korumak

Eğitimciler için; değerlere meyilli bir çevre yaratmadan karakterin nasıl öğretilbileceği sorusu çok önemli bir sorudur. Eleştirmenler, karakter eğitiminin öğrencilere belirli değerleri ve kişilik özelliklerini zorla kabul ettirmeye çalıştığını iddia eder (Ryan, 1999).

Karakter eğitimi, uygar toplumlar tarafından onaylanan (desteklenen) evrensel değerleri, özellikleri tanımlama (belirleme) üzerine odaklanmalıdır. Örneğin; bir uygar toplum, o toplumu yükseltme ve geliştirme esaslarına dayanan doğruları ve yanlışları belirler. Wiley (1998), bütün büyük uygarlıklar ve dinler üzerine yapılan çalışmasında, tüm bunların kesin, ortak inançlar içerdiğini ve bunların karakter eğitimi için temel oluşturabileceğini belirtmiştir. Kirkpatrick (1992)'de Yunanlılardan gelme en önemli dört erdem olan; öngörü (mantıklı düşünüş), adalet, mertlik ve öz-denetim değerlerine karakter eğitiminin odaklanması gerektiği konusunda hemfikiridir.

Uygulanışları ya da isimleri farklı olabilmesine rağmen, en yaygın müfredat programı bu evrensel değerleri benimsemişlerdir. Bu evrensel karakter değerleri; saygı, sorumluluk, vatandaşlık, yardımseverlik, güvenilirlik, dürüstlüktür. Lickona (1991) bu değerleri öğretme zorunluluğumuz olduğunu çünkü bu değerlerin insanları birleştirdiğini ve her yerde insanların önemli insani değer ve saygınlığı tasvip ettiklerini belirterek, bu değerler konusunda hemfikir olduğunu söylemiştir.

Lickona (1991), bu evrensel değerlerin daima saygı ve sorumluluğu içermesi gerektiğini, çünkü onların “halkın ahlaklılığı, ve bireylerin ve tüm toplumun iyiliğinin gelişmesini” sağladığını belirtmektedir. Amerika’da yayınlanan “character counts” adlı derginin müfredat programında saygı ve sorumluluk tanımlamaları birbirine benzerdir. Saygı; “altın kural” olarak tanımlanır, itibar göstermek ya da birisine veya bir şeye değer vermek anlamına gelir. Sorumluluk; bizi temsil eden seçimlerimizden sorumlu olmak ve diğerlerinin ve bizim refahımız için en uygun olanı seçmek olarak tanımlanır.

Öğrenciler cebir ve okuma bilgileri gibi her çeşit bilgi için öğretmenlerine güvenirlir. O halde bizler neden onları bu konuda eğitmeden, öğrencilerden iyi karakter sergilemelerini ve ahlaklı davranmalarını bekleriz? Onların kendilerini bireyler olarak geliştirmelerine rağmen, asıl gelişim çaba harcamadan, desteklemeden ve uygulamadan olmaz (Ryan ve Bohlin, 1999). İyi karakter eğitimi; iyi olanı bilmek, iyi olanı istemek ve iyi olanı yapmakla oluşur. (Lickona, 1993). Özellikle okullar öğrencilerin önemli değerleri

anlamalarına yardımcı olmalılar, öğrencileri bu konuda işlemeliler ve günlük yaşamda bu değerleri sergilemelerine yardımcı olmalılar.

### **2.2.3. Kimin Değerleri Öğretilmeli?**

Ahlak davranışı, günlük hayattaki en önemli konudur. İnsanlar arasındaki ilişkiler nasıl olmalı? İyi davranmak için ne yaparız? Kötü davranmak için ne yaparız? İyi davranışların gelişmesi için ne yapabiliriz ve bu iyi davranışları çocuklarımıza öğretmek için ne yapabiliriz? Kötü davranışların yerine iyi davranışlara geçmek için en uygun yollar nelerdir? Pepper (1958)'e göre; ahlak değerleri, doğal sistemin doğal zorunluluğu olarak ortaya çıkmaktadır.

Okullarda uygulanacak karakter eğitimi ile öğrencilere temel evrensel değerler öğretilmelidir. Fakat burada akla gelen ilk soru okullarda verilecek olan karakter eğitimi ile hangi değerlerin ya da kimin değerlerinin öğretileceği sorusudur. Ailelerin değerleri mi yoksa öğretmenlerin değerleri mi? Öğretilmesi gereken değerler evrensel olmalı. Bunlar toplumların doğal kuralları olarak kabul edilmeli, onaylanmalıdır (Cafu, 2000).

Locke (1960); farklı kültürler arasında evrensel ahlak değerleri daima bulunabildiğini belirtmiştir. Benzer olarak Peter Drucker (1999) vurgulamaktadır ki; ahlak kuralları herkes için aynı olmalıdır, insanların ve organizasyonların değerleri olmalıdır ve Peter Drucker değerler üzerinde fikir birliğinin olması gerekliliğinin de önemini vurgular.

Dünyanın baştan sona her yerinde meydana gelen değişimdeki güçlü etki ile, toplumlar şimdilerde birçok problemle başa çıkmak zorunda kalıyor. Dale (1995) ve Kirschenbaum (1992)'in belirttikleri gibi; ahlak eğitimi yeniden popüler hale geliyor. Bunun sebebi olarak; bugün sosyal bozulma (çürüme) üzerine dikkate değer olayları gösterebiliriz. Gençler arasında kötü davranışlar hızla yayılmaktadır (Harrisan et al, 2000).

Problemleri aşağıdaki şekilde gruplayabiliriz:

- Boşanma oranlarındaki artış,
- Hırsızlık oranlarındaki artış,
- Uyuşturucu kullanımındaki artış,
- Değişik disiplin problemlerinin ortaya çıkması,
- Sorumsuzca cinsel davranışlar,
- Evlilik dışı hamilelik,

➤ Şiddet ve cinayet olaylarındaki inanılmaz artış, bütün bunlar çocukları ve gençleri etkilediği için geniş kapsamda dikkate alınabilir.

Farklı ülkelerde yapılan araştırmalar sosyal parçalanma ve çatışmanın temel olarak ahlaki değerlerin çökmesinden ileri gelmekte olduğunu göstermektedir. Bahsedilen bu problemlerin çözümü; genel olarak eğitimden ve özel olarak karakter eğitiminden geçmektedir (Cafo, 2000). Lickona (1993) belirtmektedir ki; iyi karakter, gerçekleri (olguları) bilmek, bunları uygulamayı istemek ve böylece onları gerçekleştirmekten oluşur. Karakter eğitimindeki temel konu, insanoğlunun mutluluğuna yardım etmek için olgular (gerçekler) üzerine odaklanır. Bireyler arasındaki etkileşim karakter eğitimi sürecinde önemli rol oynar.

Bireylerin dinleri, ırkları ve dilleri ne olursa olsun, ortak temel değerler "insan olma" esasına göre tespit edilmelidir. Hiçbir dinin, inancın ve öğretimin bireye karşı kötü davranışları hoş görmeyeceği açıktır.

Ling (2000)'in belirttiği gibi; dünyadaki bütün büyük dinler insanlara sevgi, merhamet, hoşgörü, bağışlama, tövbe etmek ve tolerans gösterme çabası içindedirler. Aynı zamanda bunlar mutluluk ve refah yollarıdır.

Yıllar önce Aristotle iyi ahlak ve öz-disiplin üzerine dikkatleri çekmiştir ve bir insan ne yapar ve ne söylerse bunların birbirleriyle tutarlı olması gerektiği olgusunu vurgulamıştır. Bu yüzden, Aristotle "insan olma" nın karakteristiklerini tanımlamaya çalışmıştır. Bunlar bugünün insanlarına birer mesaj niteliğindedir. Ahlak değerleri, bireylerin değerler sisteminde ayrı bir bölüm oluşturur. Ekonomik, entelektüel ve politik değerlerin ahlaki değerler ile yakın ilişkisi vardır. Ve bunlar hep birlikte davranışları şekillendirir.

Yapılan bir araştırmada, araştırmacı toplumdaki karakter değerlerini tanımlamaları için aileler, öğretmenler ve ruhban sınıfı (rahipler sınıfı) çapında araştırma yapmıştır (Bulach, 2002). Ve onlardan okullarda öğrencilere öğretilmesi gereken karakter özelliklerini listelemelerini istemiştir. Bu verileri sıkça tekrarlanan karakter özellikleri boyutunda incelemiştir. Bu verilerin sonucuna göre toplum tarafından sıkça belirtilen 27 karakter özelliği saptamıştır. Bunların bazıları aynı anlama geldiğinden bu karakter özelliklerini 16 başlık altında toplamıştır. Oluşturmuş olduğu bu 16 karakter özelliğinden oluşan listeyi tekrar ailelere, öğretmenlere ve ruhban grubuna verip onlara göre en önemli

olandan en önemsiz olana doğru bu 16 özelliği sıraya koymalarını istemiştir.

Bunun sonucunda; öğretmenlerin ve ailelerin en önemli üç karakter özelliği konusunda hemfikir oldukları ortaya çıkmıştır. Bunlar;

- kendine, başkalarına ve mülkiyete karşı saygılı olmak
- dürüstlük
- özdenetim-öz disiplin

Ruhban sınıfı üyeleri ise aşağıdaki değerleri en önemli değerler olarak görmüştür;

- azim
- motivasyon
- empati

genel olarak diğer 13 değer ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

işbirliği, sorumluluk, güvenilirlik, doğruluk, iyilik, kibarlık, bağışlayıcı olmak, azim, caba, motivasyon, empati, nezaket, vatanseverlik, farklılıklara karşı toleranslı olmak, alçakgönüllülük, cömertlik, hayırseverlik ve sportmenlik.

Yine araştırmacı bu araştırması kapsamında, 130 öğretmene ve 462 öğrenciye, öğrencilerin bu karakter özelliklerini sergileyip sergilemediklerini sormuştur. Bu örnek çalışmada, öğretmenlere ve öğrencilere sorulan sorulardan alınan cevaplara göre; ilköğretim seviyesindeki öğrenciler, öğrencilerin davranışları konusunda öğretmenlerden daha pozitif düşünmektedir. Bunun aksine ortaokul seviyesinde, öğretmenler öğrencilerden daha pozitif düşünmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin vermiş olduğu cevapların gerçekleri daha çok yansıttığını düşünmektedir. Bunun sebebi olarak; tuvaletlerde, koridorlarda, otobüslerde ve hatta öğretmenler arkasını döndüğünde sınıf içinde olanlardan öğrencilerin öğretmenlerden daha çok haberi olduğunu göstermektedir. Brendtro (2001), her gün binlerce öğrenciye zor kullanılıyor, rahatsız ediliyor ve öğretmenler gün içinde yaşanan 25 olaydan ancak birine karışıyor, araya giriyor. Öğretmenler ya nelerin olup bittiğini bilmiyor ya da aldırış etmiyor. Araştırmacı bu araştırma kapsamında uyguladığı anketi 220 den fazla ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyindeki okullarda uygulamıştır. Sonucunda, karakter eğitimi müfredat programına sahip öğrencilerle sahip olmayanlar öğrencilerin cevapları arasında önemli fark görülmüştür. Karakter eğitimi programına sahip öğrencilerin daha yüksek puanlar almışlardır (Bulach, 2002). Bu farklılık önemli bir işarettir.

#### **2.2.4. Değerlerin Öğretilmesinde Okullara Düşen Pay**

Okullar, öğrencilerin kişisel gelişimleri için yardımcı olurken öğrencilerin "ben kimim?" sorusu üzerinde düşünmelerini de sağlamalıdır. Bu soru çok kritik bir sorudur. Böylelikle kişi, ahlaklı olma terimi çerçevesinde kendi davranışlarını inceleyebilir. (Keenan, 1998). Bu gibi bir sınavla, öğrenci kendi gerçek kişiliğini keşfeder ve kişiliğini geliştirmek için ihtiyaçlarını tanımlamaya çalışır (Cafolu, 1998;1999).

Burada odaklanılacak nokta öğretmenlerin davranışlarıdır. Çünkü öğrenciler öğretmenlerin kendileri için birer model oluşturmasını isterler (Ryan, 1986; William 1993; De Roche ve William, 1999).

Ek olarak, öğrenciler öğretmenlerinin dürüst olmalarını, samimi olmalarını, çalışkan, nazik ve iyi birer dinleyici olmalarını istemektedirler. Karakter eğitimi, entelektüel alan ile duygusal alanı birleştirirken, karar verme ve davranış oluşturma arasında köprü oluşturur (Dale, 1995). Ahlak, öğrenme ve gelişme meselesi olarak bilinir.

Kişisel gelişimdeki en yüksek nokta ahlak yönetimidir (Güngör, 1993). Güngör (1993)'ün belirttiği gibi, ahlak bilgisi; duygular ve ahlak davranışları ile tamamlanır. Bilgi, hisler ve hareket birlikte gitmelidir. Okullar çok amaçlı vizyonlar geliştirmelidir. Bunlar ahlak değerleri ve insancıl mesajlar arasında sürdürülebilir. Aileler ile toplumu bütünleştirmeyi hedefleyen iş birliği ile hareket programlarında; okul liderleri ve öğretmenler kendi bölgelerinde (okullarında) ahlak değerlerini tanımlamalı ve bu değerler insancıl erdemlerle birleştirilmeli ve bu değerler okullarda öğretilmelidir (Haynes, 1999).

Sonuç olarak Ryan ve Bohlin (1998) ileri sürmektedir ki; insanlar ister değişik dinlere inansınlar, ister hiçbir dine inanmasınlar hepsi çocuklarına mutluluk ve uyum içinde yaşamının öğretilmesini isterler.

#### **2.2.5. Evrensel Karakter Özellikleri**

### **2.3. DEĞERLERİN ÖĞETİLMESİNDEN KİMLER SORUMLUDUR**

#### **2.3.1 Karakter Eğitiminden Kim Sorumludur?**

Benninga (1988); okullarda ahlak, etik, değerler ve iyi karakterin nasıl öğretileceği konusunun uzun zamandır süregelen bir tartışma olduğunu belirtmiştir. Karakter eğitimi

çabucak, kolayca kararlaştırılan bir program değildir, karakter eğitimi okul yaşamının bir parçasıdır. Bu konuyla ilgili olarak akla gelen ilk soru karakter eğitiminden, karakter özelliklerinin kuvvetlendirilmesinden kimin sorumlu olduğudur. Açıkçası tek bir çare yoktur. Bununla birlikte “ideal dünya” da aileler, okullar ve toplumlar gençlere pozitif karakter özelliklerini öğretmek için bir arada uyum içerisinde çalışmalıdırlar. Bu, toplumdaki şiddet olaylarının da azalmasını sağlar. Fakat bildiğimiz gibi, uyum içerisinde böyle bir işbirliği çabası yoktur. Sınıflar, öğrencilerin olumlu karakter özelliklerini kuvvetlendirecekleri, model alacakları ve uygulayacakları en önemli yerdir (Lickona, 1993). Bu yüzden öğretmenler karakter eğitiminin merkezini oluştururlar.

Öğretmenler, öğrencinin iyi donatılmış, üretken vatandaşlar olmalarını ister. Eğer öğretmenler öğrencilerden “sağlıklı ürün” elde etmek istiyorsa, öncelikle aşağıdakileri sergilemek ve birleştirmek konusunda içten olmalılar,;

- Zamanda cömertlik ve sorumluluk ruhu,
- Başkalarına karşı saygılı olmak ve karşılıklı güven atmosferi içerisinde çalışmak
- Öğrencileri öğrenmeye motive etmek için nelere ihtiyaç duyulacağını anlama becerisi (akıllılığı)
- Toplumda öğrencilere hizmet vermek için uygun zamanlar, fırsatlar temin etmek, sağlamak (Anderson, 2000).

Monroe (1997) makalesinde şunları belirtmiştir: “tüm iyi işler kendimizi adamamızı değer. Ve en çok değer ise yaşamı (akılda, vücutta ve ruhta) derinden değiştirir” Öğrencilerin yaşamını derinden değiştirebilmek için profesyonel eğitimcilerin zamanda cömert davranmaları ve sorumluluk ruhuna gereksinimleri vardır. Öğrenciler profesyonel öğretmenler tarafından kendilerine karşı birçok şekilde cömertçe davranıştan direkt olarak etkilenirler. Bu öğrencilere karşı verilen aktif cömertçe davranış profesyonelliği artırır ve öğrenci başarısı doğurur. Cömertlik aynı zamanda eğitimcilerin profesyonel gelişimleri için kişisel zamanlarını vermeleri ile sergilenir. Profesyonel (mesleki) gelişim her profesyonelin kalbinde olmalı ve ilerlemek, gelişmek için aktif bir plan geliştirilmeli ve yerine getirilmelidir.

Karakter eğitimi 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 iyi karakter yapma fırsatları sağlamak bu sorumluluklar arasındadır (DeRoche& Williams,1998; Lickona, 1991; Ryan ve Bohlin,1999; Wiley,1998; Wynne,1997).

Ancak karakter eğitimciliği konusunda öğretmenlere yönelik yüksek beklentilerle onların bu rol için aldıkları eğitim miktarı arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Jones, Ryan ve Bohlin (1988) Amerika Birleşik Devletlerindeki öğretmen eğitim programlarına ilişkin bir araştırmada sunu tespit etmişlerdir: karakter eğitimine yönelik yaygın desteğe rağmen bu konu halen öğretmen eğitimi müfredatında yüksek önceliğe sahip değildir.

Gençlerde karakter gelişimi hemen yada kolayca ölçülebilecek sonuçlar vermesi pek muhtemel olmayan karmaşık bir süreçtir. Bazı öğretmenler, öğrenciler arasında pek değişim gözleyemediklerinde karakter eğitimine kapıları kolaylıkla kapatabilecekleri gibi, bu gibi çabaların önemi konusunda da kuşku duymaya başlayacaklardır. Berkowitz'in (1999) dikkat çektiği gibi, her ne kadar bazı öğretmenler karakter eğitimcisi olmak için doğal bir eğilime sahip olsalar da diğerleri bütün projeyi bos olmayan bir konsept olarak görmektedirler ve karakter eğitimcisi olmak için gerekli bilgi ve motivasyondan yoksundurlar.

Karakter eğitimi öğretmenlerinden diğer öğretim dallarına göre çok daha fazla motivasyon, azim ve sebat istenmektedir. Ayrıca tüm bu fedakarlıklarının yani sıra öğretmenlerin karakter eğitimini verebilecek yetkinliklere de sahip olması gereklidir Öğretmen yetkinliğinin oluşturulması öğretmenlerin kendi yeteneklerine ve istenen sonuçları başarma kapasitelerine inanmalarını sağlamada geniş ölçüde kullanılmaktadır Eksi ve Milson'in, 2003de yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin, sonuçlardaki denetimlerini iç güdümlümü veya dış güdümlü değerlendirdikleri incelenmiştir. İçsel-dışsal denetim odağı ayrımı iki madde ile ölçülmektedir:

- 1) Öğrencinin motivasyonu ve performansı kendi ev ortamına bağlı olduğundan bir öğretmen fiilen çok şey yapamaz ve
- 2) Eğer gerçekten siki çalışırsam, en güç yada motivasyonsuz öğrencileri bile düzeltebilirim.

Birinci ifadeye katılan öğretmenler çabalarının evin, ailenin, yerel toplumun, yaşlıların, meydanın ve benzerlerinin etkileri gibi, kendileri dışında güçler tarafından baltalandığına inandıklarını göstererek bir dışsal denetim odağı düşüncesi sergilerler. Halbuki ikinci

ifadeye katılan öğretmenler bu dışsal etkileri yenme yeteneklerine güvenen bir içsel denetim odağı düşüncesi sergilemektedirler.

Yine Eksi ve Milson'un (2003)de yapmış olduğu araştırmaların sonucunda öğretmenlerin karakter bozukluğuna sahip öğrencilere karakter eğitimi verme konusunda kendi yetenekleri hakkında kuşkuları bulunduğunu göstermektedir.

Araştırmacılar bir dizi çalışma yoluyla; öğretmenin yetkinlik duygusunun, onun sevgi, azmi, çabası, hedefleri, planlaması, örgütlemesi, yeni fikirlere açıklığı, yeni metotları deneme istekliliği, engeller karşısında sebatı, sorunlu öğrenci karşısında esneklik ve beklide en önemlisi öğretmenin öğretim mesleğinde kalma olasılığı üzerinde etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Üstelik öğretmen yetkinliğinin öğrencinin başarısını, motivasyonunu ve kendisinin yetkinliği inancını etkilediği belirlenmiştir.

Öğretmen yetkinliği yapısının karakter eğitimi ile ilişkisi açıktır. Karakter eğitiminin etkili olabilmesi için öğretmenin mutlaka öğrencilerin karakterlerini etkileme yeteneğine inanması, aynı zamanda da genel olarak öğretmenlerin sınıf dışından gelen olumsuz etkileri bahsedebilme yeteneğine inanması gerekmektedir. Karakter eğitimi literatürü birçok öğretmenin bu inançtan yoksun olduğunu göstermektedir (Lickona,1993; Ryan ve Bohlin, 1999; Berkowitz, 1999).

Dobson (1970), "Saygılı ve sorumluluk sahibi öğrenciler, içerisinde disiplin ve sevginin olduğu ailelerin sonucudur. Disiplin ve sevgi malzemelerinin her ikisi de gerekli miktarda uygulanmalıdır. İkisinden herhangi birinin yokluğu kötü sonuçlar doğurabilir" diye belirtmiştir. Etkili eğitsel çevre; personel, öğrenciler ve ailenin karşılıklı güven ve saygı atmosferinde birlikte çalışmalarlarıyla mümkündür.

Diamond (1998) ve onun California üniversitesindeki araştırma ekibi; öğrencinin beyin gelişiminde ve öğrenmesinde zenginleşmiş çevrenin etkili olduğunu gösteren araştırma yapmışlardır. "Magic Trees of the Mind" adlı bu kitapta; çocuğunuzun doğumundan gençliğine zekasını, yaratıcılığını ve sağlıklı duygu gelişimini nasıl sağlayacağınız konusunda yol göstermektedir: "biyoloji ve aile geçmişi, kader(ailenin boşanmış olması, eğitim seviyesinin düşük olması) değildir. Birçok öğrenci cinsiyetine, aile kazancına, diline,ailenin eğitim seviyesine ve diğer birçok faktörlere rağmen başarılı olmuşlardır. Toplum kurallarını uymayan değişken motivasyondur ve bazı öğrenciler buna yüksek seviyede sahiptirler."

Brandt ve Wolfe beyin üzerine yaptıkları araştırmalarında aşağıdaki 4 buluşu ortaya çıkarmışlardır;

- Beyin; deneyimlerin sonucu olarak fizyolojik olarak değişir.
- IQ doğuştan belirlenen bir şey değildir.
- Bazı yetenekler yaşanmışlıkların, deneyimlerin sonucunda oluşur.
- Öğrenme eylemi; heyecan ve güçlü istek duygularından oldukça etkilenir.

Eğer profesyonel eğitimciler öğrenme ortamını değiştirmek istiyorlarsa; öğrencileri öğrenmeye motive edecek davranışların neler olduğunu düşünmeli, anlamalı, çalışmalı ve daha parlak nesiller yetiştirmelidir (Diamond ve Hopson, 1998). Eğer eğitimciler öğrencilerin olumlu karakter özelliklerini sergilemelerini istiyorlarsa; açıktır ki bunu sağlamanın birçok farklı sekli vardır; bunların en başında, karakter; üstün moral, sabır ve istikrarla tanımlanır.

Eğitimciler (öğretmenlerin) ve yöneticilerin karakter eğitiminin uygulanma kararında ve uygulama aşamasında çok önemli rolleri vardır.

### **2.3.2 Karakter Eğitiminde Etkili Okulu, Evi ve Toplumu Oluşturma**

Halk arasında, okullardaki karakter eğitiminin ahlak boyutunda uyuşmazlıklar olmasına rağmen, iki önemli noktada ortak anlaşma vardır:

1. Devletin cumhuriyetçi yapısı, erdemli ve kültürlü (akıllı) milleti olmaksızın sürdürülemez.
2. Bir toplumun başarısı yada başarısızlığı akıllı ve erdemli milletin varlığıyla bağlantılıdır. Bu ise gençliğin kültürünün ve karakterinin geliştirilmesiyle mümkündür (White, 1997).

Aileler, ocukların ilk öğretmenleri ve ahlak eğiticileridir. Aileler, okulların gençliğin ahlak gelişimine ortak olmaları gerektiğine inanır (Berman ve Berreth, 1997). Ailelerin inançlarıyla uyumlu olarak okullar; çocuklara negatif mesajlara karşı (medya yada toplumdaki negatif yönlendiren örnek modeller) savaşmaya yardımcı olmak için değerleri öğretme ihtiyacı duyarlar (Brooks ve Kann, 1993).

DeRoche ve Williams (1998)'e göre; okul personelinin tasarlanmış değerleri ve karakter gelişimini sağlamak için bir program çerçevesinde önemli rolleri vardır. Birincisi; öğretmenler, aileleri teşvik etme ihtiyacı duyar. Böylelikle tüm ailelerle bir iletişim ağı kurabilir ve onları tanıyıp toplumsal kaynakları karakter eğitimi çerçevesinde kullanabilir.. İkincisi; öğretmenler gelecek nesillerin ailelerini (ebeveynlerini) yetiştirmek zorundadır. Böylelikle, yeni yetişen neslin aile olmanın anlamını ve sorumluluklarını öğrenebilmesi için. Üçüncüsü; eğitimciler aileleri, okul personelinin ve topluma hizmet sağlayıcıları bir araya getirmek için çaba harcamalıdır. Dördüncüsü; öğretmenler, aileler ve toplum hep birlikte öğrencileri ortak değerleri öğrenmeye ve uygulamaya teşvik etmelidirler. Okullar ve aileler arasındaki ortaklık akademik başarıyı güçlendirmeli ve kişisel ve vatandaşlık değerlerini geliştirmelidir (DeRoche ve Williams, 1998).

Karakter eğitimine katılanlar bilmelidir ki; öğrencilerin eğitimine ailelerin de katılımı öğrencileri akademik başarı ve davranış açısından olumlu yönde etkiler (DeRoche ve Williams, 1998). DeRoche ve Williams (1998)'de yaptıkları araştırma çalışmaları sonucunda; ailelerle okul iş birliği içinde olduğunda öğrencilerin akademik başarıları yükselir, okula ve işlerine karşı daha olumlu davranışlar sergilerler, daha yüksek beklentileri olur ve toplum içinde daha pozitif davranışlar sergilediklerini belirtir. Karakter eğitiminde liderlerin rolü; aileler ve toplumun ortaklığını (desteğini) eğitimle birleştirmektir (DeRoche ve Williams, 1998).

### **2.3.3 Örnek Bir Karakter Eğitimi Uygulaması**

Etkili karakter eğitimi programı okul öğretmen kadrosunu, personeli, aileleri ve toplumu içerir. Eğer öğrenci davranışlarının olumlu etkilenmesi isteniyorsa karakter eğitimi programı asçıları, güvenlik görevlilerini, otobüs şoförlerini de içermeli, kapsmalıdır. Karakter özelliklerini sergileyiş için geçerli, güncel uygulamalar, haftada bir ya da ayda bir, bir karakter özelliğinin sergilenmesidir. Ama ayda bir uygulanması nispeten iyi sonuçlar vermemektedir. Çünkü bazı karakter özellikleri örneğin saygı gibi, herkes için farklı bir anlama gelmektedir. Bu davranış özelliği için öğrenciler karışık mesajlar alırlar. Diğer bir problem ise; bazı okullar tüm karakter özelliklerini bir yıl içerisinde vermeye çalışırlar. Eğer okulun belirlediği 25 karakter özelliği var ve bunu bir yıl içerisinde verip her yıl bunları tekrararlarsa bu öğrencilerin “biz bunu daha önce görmüştük” demelerine ve sıkılmalarına, ciddiye almamalarına sebep olur. Bu sebeple öğrencilerin davranışında

çok az bir değişim olur. Böylece hem karakter eğitimi programı etkili olamamış hem de öğrencilerin düzenli eğitsel çalışmalarından zamanlarını almış olur.

Öğrenciler karakter özellikleri ve bunların anlamları üzerine konuşmalıdırlar. Ancak aynı zamanda onların günlük hayatlarında bu karakter davranışlarının sergilendiğini görmeleri gerekir. Haftada yada ayda bir kelime üzerine odaklanmak yerine, haftada bir ya da iki davranış üzerine odaklanılmalıdır. Bu; bu davranışın neden önemli olduğuna dair periyodik olarak yapılacak olan tartışmalarla güçlendirilebilir. Her özelliğe dair davranışlar daha önceden belirlenmiş olup, her okul ayrıca kendi listesini oluşturabilir.

Örneğin; “saygı” karakter özelliğini düşünelim;

“öğrenciler okul mülkiyetinin görünüşünü geliştirmeye, güzelleştirmeye yardım etmelidir”: bu davranış, “mülkiyete saygı” ile ilişkili bir karakter davranışdır.

Eğer bu davranış üzerine bir hafta odaklanılırsa, okulun öğretmen kadrosu ve personeli hangi davranışların arandığını bilir. Öğrencilerden, öğretmenlerden yada herhangi birisi mülkiyete zarar verirse, bunu gören birisi tarafından uyarılır, uyarmak bir görev olarak addedilir. Bu sistem öğrencileri karakter davranışını örnek uygulayan bireyler kılar.

Diğer bir özellik ise; birçok karakter eğitimi programı, etkisiz müfredat programına katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler müfredat programını kaynak olarak kullanmaktadırlar. Bu belki öğrencilerin karakterlerinde belirli bir değişim yaratmaktadır. Fakat anlamlı ve belirgin bir değişimin olması için, müfredat programı bütün okul gününe aşılanmalı (yayılmalı, kapsamalı). Okul dışında karakter gelişiminde, karakter özelliklerini güçlendirmede aileler ve toplumda katkıda bulunmalı, dahil olmalıdır. Bir davranış üzerine odaklanıldığında, bundan herkesin haberi olmalıdır.

Üçüncü bir özellik ise; karakter eğitimi programını yönetmek için bu sorumluluk öğretmene yada danışmana verilir. Bu kişiye karakter eğitimi programını tamamlaması için sorumluluk verilir. Fakat bu kişinin, okul öğretmen kadrosunun bu programı izlemelerini sağlamak için hiçbir gücü, yaptırımı yoktur. Bu yüzden birçok öğretmen kadrosu karakter eğitimi programını ilerletmek için çok az şey yapar. Okul yöneticileri, bu konuda aktif rol almadıkça, öğretmenler karakter eğitimi programını yönetmekte kenarda kalacaklardır ve bu sağlanamayacaktır.

Okul toplumundaki herkes karakter eğitimi programını içermeli ve bu süreç ve gelişmeler değerlendirilmelidir. Eğer karakter eğitimi programı başarılı ise; kabadayılık davranışları ve şiddet olayları azalmalıdır. Çünkü öğrenciler daha sempatik, birbirlerine

karşı daha toleranslı, kibar, merhametli ve bağışlayıcı olur (Bulach, 2002).

## **2.4 KARAKTER EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

### **2.4.1 Karakter Eğitiminin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri**

Battishtich, ve arkadaşları tarafından (1995)'de yürütülen bir çalışmada yapılan istatistiklerin sonuçları; yapılan karakter eğitimi sonucunda öğrencilerin topluma karşı davranışları ve tutumlarının olumlu yönde etkilendiğini gösterdi. Ayrıca öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı da pozitif yönde etkilendikleri belirtilmiştir.

Cassell (1995)'te öz-denetimi geliştirme üzerine bir program yürütmüştür; vatandaşlık yapılandırma becerileri 237 tane 4.sınıftan 6. sınıfa kadar olan öğrencilere öğretildi. Bir karakter özelliği bir ay boyunca rol alma(rol yapma), literatür ve tartışma yöntemleriyle öğretildi. Bu çalışma sonucunda Cassell öğrencilerin kaba yada kötü (olumsuz) davranışlarının okul yönetimine iletilmesinde %34 azalma ve öğrencilerin kafeteryalarda, kütüphanelerde ve okul bahçesinde kontrol dışı davranışlarının %49 azaldığını bulmuştur.

Muscott ve O'Brien (2000) yürüttüğü çalışmada karakter eğitimi programının öğrencilerin davranışsal ve öğrenme yetersizlikleri üzerine etkilerini araştırmışlardır. Bu araştırmalar sonucunda toplanan bilgiler; öğrencilerin yaptıkları davranışların sorumluluklarını almaya daha çok meyilli oldukları, takım çalışması fikrine daha sıcak baktıklarını, yeni arkadaşlar edinebilmek için çevrelerine daha saygılı davrandıklarını ve ödüllendirilebilmek için karakter hakkında daha çok öğrenme isteği duydukları şeklinde idi.

ABD okullarında yapılan karakter eğitimiyle olumlu karakter özellikleri edinmiş öğrencilerin; okulu daha çok sevdikleri, öğretmenlerine karşı daha saygılı davrandıkları ve yaşlılarından daha çok öğrenme tutkusuna sahip oldukları gözlenmiştir (Howard, 2004).

Karakter eğitimi üzerine yapılan araştırmalar; bu eğitim programının etkili hizmet okullarını olanaklı kıldığı, öğrencilerin olumlu davranışlarını ve ahlak muhakemelerini ve özellikle karakter eğitimi programını başarıyla tamamlamada öğretmenlerin çok önemli rolleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıftaki eğitimcilerin öğretme-öğrenme eylemlerinde çok önemli rolleri vardır. Eğitimciler, neyin öğretileceği konusunda filtre görevi görürler. Karakter eğitimi ile eğitimciler, programın başlıca amacı olan öğrenciler için örnek model

olma ve eğitsel rehberler olarak hizmet verirler.

Ayrıca karakter eğitiminin öğrenci üzerindeki etkileri, onların akademik başarılarına da çok olumlu yönde yansımaktadır. Öğretmenlerin öğretmek için daha çok zamanları olduğunda ve içinde yaşanılan toplum daha saygılı olduğunda akademik gelişim ve başarı sağlanabilir (Abourjilie, 2003). Wynne ve Ryan'e göre; başarılı karakter eğitimi programı okullara bir çok yönden artış, gelişim sağlar ve böylelikle akademik başarıda gelişir (Wynne ve Ryan, 1997). Eğitim psikologu Eric Jensen, stres ve tehlikenin akademik başarıyı etkileyebileceğini çünkü bunların beyin üzerinde negatif etkileri olduğunu vurgular. Belirsizlik ve tehlike durumları azaltıldığı zaman öğrenciler akademik olarak daha iyi bir performans sergilerler (Jensen, 1998).

Amerika Birleşik Devletlerindeki Cravens orta öğretim okulunda uygulanan karakter eğitimi programı okulun öğretmenleri tarafından geliştirilmiştir. Oluşturulan okul komitesi öncelikle karakter eğitimini ve programın öncüllerini tanımlamışlar, daha sonra belirlenen değerler haftalık bazda çeşitli araçlarla uygulamaya alınmıştır. Müdürün, her gün Karakter Eğitimi Zamanı adı altında değerlerin tanıtımını içeren bir etkinliği, okulda yayımlanan Karakter Bülteni, salı günleri uygulanan tartışma zamanı, perşembe günleri anlatılan ve tartışılan kurgusal öykü, Cuma günleri ise etkinliklerin tetkiki programın uygulanmasında temel yöntem ve araçlar olarak yer almıştır. Yine komite, günün yirmi beş dakikasını ayırarak karakter eğitiminin gerçekleşmeyeceği bilinciyle düzenli ders programına entegre etkinliklerde geliştirilmiştir. Programla ilgili olarak yapılan ankete dayalı değerlendirmeler, programın oldukça geniş bir desteğe sahip olduğunu ve çocuklarda olumlu değişiklikler meydana getirdiğini göstermektedir (Milson, 2000).

Heartwood kurumu tarafından ilköğretimin ilk altı sınıfında uygulanmak üzere geliştirilen ve literatür merkezli bir yaklaşımla ahlaki değerleri kazandırmayı amaçlayan karakter eğitimi programı çocuklar için bir ahlak müfredatı adini taşımaktadır. Program üç ayrı parçadan oluşmakta ve her bir parçada iki ayrı değeri içeren, 14 resimli çocuk öyküsü bulunmaktadır. Her bir öykü için ayrıntılı ders planları hazırlanmış olup eve gönderilen bir not vasıtasıyla ailenin de etkinliklere katılımı sağlanmıştır. Program bir yıllık bir sureyi kapsamıştır. Programın etkililiğinin araştırıldığı, ABD'nin iki ayrı bölgesinde 965 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada program, bilisel ürünler açısından etkili bulunurken duygusal ve davranışsal ürünler açısından karışık sonuçlar ortaya çıkmıştır (Leming, 2000).

Karakter eğitimi ile ilgili beklide en çarpıcı sonuçların alındığı uygulamalardan birine ilköğretimin ilk altı sınıfına hizmet veren Allen Akademisi`nde rastlamaktayız. 1989`da Rodolfo Bernardo`nun müdür olarak atandığı okul, tam bir kaos içindeydi. Standartlaştırılmış akademik test sonuçları bölgenin en sonlarında ve ülke ortalamasının altındaydı. Öğrencilerin sadece %10`u ödevlerini yapıyor ve toplamı 537 olan öğrencilerden 150 si okuldan yıl içinde uzaklaştırma cezası almışlardı. Ayrıca öğretmen devamlılığı bölgenin en düşüğüdü. Öncelikle altı öğretmen, iki veli ve iki öğrenci temsilcisinden oluşan bir kurul okulun mevcut durumunun fotoğrafını çekmek için ise başladı. Ayrıca desteklerini sağlamak amacıyla yerel kilise ve topluluklarla ilişkiye geçildi. Toplanan bilgilerden en çarpıcı olanı, okulun bir misyonunun olmamasıydı. Bu tespitten sonra, komisyon, bu is üzerine çalıştı ve “klasik literatür ve karakter eğitimi vasıtasıyla bütün Allen ailesinin sorunlu, üretken ve bilgili vatandaşlar, sosyal, entelektüel ve ahlaki açıdan kendini gerçekleştiren bireyler” olmalarını içeren bir misyon belirledi. Bu çerçevede karakter temelli literatür oluşturulmasıyla ilgili öğretmenler gerekli çalışmaları yapıp her bir döneme uygun okumaları ortaya koydular. Okulda bunlarla birlikte disiplinle ilgili düzenlemeler gözden geçirilip, öğrencilere üniforma giyme zorunluluğu getirildi. Yine karakter eğitimi bağlamında her bir hafta için bir temel karakter özelliği belirlediler. Bütün bunların neticesinde 1995 yılında California başarı testinde 1989`da 36,5 olan okul ortalaması 62,0`a, Dayton devlet okullarında 33 okul arasında 28 olan sırası ise birinciliğe yükseldi. 1989`da 150 olan öğrenci uzaklaştırma sayısı da sekize indi. Benzer şekilde öğretmen devamı ve veli katılımında da önemli yükselmeler yaşandı (Bernardo ve Neal, 1997).

Sonuç olarak karakter eğitimi, özellikle öğretmen ve diğer okul personeli programı iyi bildiğinde, program materyallerine ve kaynaklarına rahat ulaştıklarında ve çocukların takip etmelerini istedikleri değerlere model olmayı öncelediklerinde olumlu sonuçlar vermektedir (Williams, 2000).



## **BÖLÜM 3**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama aracı ve verilerin analizi konuları incelenmiştir.

#### **3.1 Araştırma Modeli**

İstanbul'da devlet liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanan ve öğrencilere hangi değerlerin kazandırılması gerekliliğinin tespitine yönelik olan bu çalışma tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2004).

#### **3.2 Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı'nda İstanbul ili Anadolu Yakası ortaöğretim okullarında çalışmakta olan tüm öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul ili Anadolu Yakası'ndan tesadüfi seçilen 3 ilçe, ve bu üç ilçede oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 15 ortaöğretim okulunda çalışan 300 öğretmen oluşturmaktadır.

#### **3.3 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada 1 kişisel bilgi formu ve 1 ölçek kullanılmıştır. Bunlar;

**Kişisel bilgi formu :** Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekteki kıdem, branş, en son mezun olunan okul, en son mezun olunan fakülte ve çalışılan okul türünü belirlemek ve karakter eğitimi hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla geliştirilmiş dört sorudan oluşmaktadır.

**Schwartz Değerler Ölçeği :** Araştırmada kullanılan ölçekde Prof. Shalom Schwartz'ın belirlediği değerler bulunmaktadır. Bu ölçek 57 madde/değer içermektedir. Öğretmenlerden bu değerleri, önem derecesine göre 1 ile 7 arasında değerlendirmeleri istenmektedir. Bu ölçek yardımıyla çalışma kapsamında öğretmenlerin, öğrencilere öncelikli olarak kazandırılmasını gerekli gördükleri değerlere ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Schwartz Değer İncelemesi: Katılımcıların değer tercihleri Schwartz değer incelemesi tarafından ölçülmüştür. Birbirinden ayrı seviyelerde 10 değer tipini (bunlar; güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlidir.) temsil eden 57 maddeden ve kültürel seviyede 7 değer oryantasyonundan oluşmaktadır.

Bu incelemede kültürel önyargıya engel olmak için, bütün dünya dinlerinin değerleri ve kültürel-özel anketlerden maddeler yorumlamalarıyla birlikte birleştirilmiştir.

Tüm kıtalar üzerinde 64 millette 60 000 den fazla bireyi kapsayan bu anketin sonuçları bu araçları doğrulamak için diğer şeylere katkıda bulunmuştur.

Burada görev; yanıtlayanlar için, her değer ne kadar önemli olduğunu değerlendirmektir. Önem; 0 (önemli olmayan) ile 6 (çok önemli) arasında değerlendirilir. İlave önemli değerler sırasıyla anket çizelgesi üzerinde 1 ile 7 arasında puanlanarak değerlendirilebilirler. Bu çizelge Kusdil ve Kagitcibasi (2000) tarafından standardize edilmiştir.

Anketlerin tamamı araştırmacı tarafından dağıtılıp toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı, ortaöğretim okullarındaki tüm branşlardan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra, gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmıştır. Anketlere ad-soyad gibi özel bilgiler yazmadan cevaplandırmaları istenmiştir. Uygulama her okulda yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

### **3.4 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

İstatistiksel çözümlere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri değerlerini belirlemek için uygulanan ölçekler (Schwartz Değerler Ölçeği) puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, branş, öğrenim düzeyi, mezun olunan fakülte, okul türü) ayrıca “Okullarda karakter eğitiminin yapılmasında öncelikle kim sorumludur?”, “Var olan ve okullarımızda uygulanan eğitim programı ile bireylerin karakter gelişimlerinin ne derecede sağlandığını düşünüyorsunuz?”, “Karakter eğitiminin okullarımızda daha öncelikli bir eğitim programı olarak verilmesi gerekliliğine inanıyor musunuz?”, “Okullarda öğretim programının yoğunluğu karakter eğitiminde engel midir?”, “Okullarda yeterli materyalin olmaması karakter eğitiminde engel midir?”, “Okullarda bazı öğretmenlerin karakter eğitimi için uygun model olmamaları karakter eğitiminde engel midir?”, “Okullarda öğretmenlerin Yeterli bilgi sahibi olmamaları karakter eğitiminde engel midir?”, “Okullarda velilerin olumsuz tutumları karakter eğitiminde engel midir?”, “Okullarda diğer faktörler karakter eğitiminde engel midir?” sorularına verilen cevaplara ait betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin alt boyut puanları için  $\bar{x}$ , ss,  $Sh_{\bar{x}}$  değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ( $n < 30$ ) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan bireylerin Schwartz Değerler Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum, branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,

2. Örneklem grubunu oluşturan bireylerin Schwartz Değerler Ölçeğinden aldıkları puanların yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,

3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek bulunmuşsa *post-hoc LSD testi*,

4. Örneklem grubunu oluşturan bireylerin Schwartz Değerler Ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,

6. Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*, kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:13.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUM

#### 4.1 Grubun Genel Yapısına İlişkin Veriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubunu oluşturan bireylerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, branş, öğrenim düzeyi, mezun olunan fakülte, okul türü) ayrıca “Okullarda karakter eğitiminin yapılmasında öncelikle kim sorumludur?”, “Var olan ve okullarımızda uygulanan eğitim programı ile bireylerin karakter gelişimlerinin ne derecede sağlandığını düşünüyorsunuz?”, “Karakter eğitiminin okullarımızda daha öncelikli bir eğitim programı olarak verilmesi gerekliliğine inanıyor musunuz?”, “Okullarda öğretim programının yoğunluğu karakter eğitiminde engel midir?”, “Okullarda yeterli materyalin olmaması karakter eğitiminde engel midir?”, “Okullarda bazı öğretmenlerin karakter eğitimi için uygun model olmamaları karakter eğitiminde engel midir?”, “Okullarda öğretmenlerin Yeterli bilgi sahibi olmamaları karakter eğitiminde engel midir?”, “Okullarda velilerin olumsuz tutumları karakter eğitiminde engel midir?”, “Okullarda diğer faktörler karakter eğitiminde engel midir?” sorularına verilen cevaplara ait betimleyici frekans-yüzde dağılımları ve ölçeğin alt boyut puanları için  $\bar{x}$ , ss,  $Sh_{\bar{x}}$  değerleri saptanarak tablolar halinde sunulmuştur.

**Çizelge 4.1. Cinsiyet Değişkeni İçin  $f$ ,  $\%$ ,  $\%_{gec}$  ve  $\%_{yig}$  Değerleri**

	$f$	$\%$	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Erkek	167	55,7	55,7	55,7
Kadın	133	44,3	44,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgede görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 167’si (%55,7) erkek, 133’ü (%44,3) kadındır.

**Çizelge 4.2. Yaş Değişkeni İçin  $f$ ,  $\%$ ,  $\%_{gec}$  ve  $\%_{yig}$  Değerleri**

	$f$	$\%$	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
30 ve altı	104	34,7	34,7	34,7
31-35	74	24,7	24,7	59,3
36-40	61	20,3	20,3	79,7

41-45	33	11,0	11,0	90,7
46-60	28	9,3	9,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 104'ü (%34,7) 30 yaş ve altı yaş grubunda, 74'ü (%24,7) yaş grubunda, 61'i (%20,3) 36-40 yaş grubunda, 33'ü (%11,0) 41-45 yaş grubunda, 28'i de (%9,3) 46-60 yaş grubunda bulunmaktadır.

**Çizelge 4.3. Medeni Durum Değişkeni İçin  $f$ ,  $\%$ ,  $\%_{\text{gec}}$  ve  $\%_{\text{yig}}$  Değerleri**

	$f$	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Evli	212	70,7	70,7	70,7
Bekar	86	28,7	28,7	99,3
Dul	1	,3	,3	99,7
Boşanmış	1	,3	,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 212'si (%70,7) evli, 86'sı (%28,7) bekar, 1'i (%0,3) dul, 1'i de (%0,3) boşanmış olduklarını ifade etmişlerdir.

**Çizelge 4.4. Kıdem Değişkeni İçin  $f$ ,  $\%$ ,  $\%_{\text{gec}}$  ve  $\%_{\text{yig}}$  Değerleri**

	$f$	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
1-5 yıl	55	18,3	18,3	18,3
6-10 yıl	118	39,3	39,3	57,7
11-20 yıl	100	33,3	33,3	91,0
21 yıl ve üstü	27	9,0	9,0	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 55'i (%18,3) 1-5 yıllık, 118'i (%39,3) 6-10 yıllık, 100'ü (%33,3) 11-20 yıllık, 27'si de (%9,0) 21 yıldan daha uzun sürelik mesleki kıdeme sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

**Çizelge 4.5. Branş Değişkeni İçin  $f$ ,  $\%$ ,  $\%_{\text{gec}}$  ve  $\%_{\text{yig}}$  Değerleri**

$f$	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
-----	------	-------------------	-------------------

Branş	227	75,7	75,7	75,7
Meslek	73	24,3	24,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 227'si (%75,7) branş öğretmeni olduklarını, 73'ü ise (%24,3) meslek dersleri öğretmeni olduklarını ifade etmişlerdir.

**Çizelge 4.6. Mezun Olunan Okul Değişkeni İçin  $f$ ,  $\%$ ,  $\%_{\text{gec}}$  ve  $\%_{\text{yig}}$  Değerleri**

	$f$	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Yüksekokul	7	2,3	2,3	2,3
Üniversite	275	91,7	91,7	94,0
Yüksek lisans	16	5,3	5,3	99,3
Doktora	2	,7	,7	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 7'si (%2,3) yüksek okul, 275'i (%91,7) üniversite, 16'sı (%5,3) yüksek lisans, 2'si de doktora düzeyinde eğitimleri olduğunu ifade etmişlerdir.

**Çizelge 4.7. Mezun Olunan Fakülte Değişkeni İçin  $f$ ,  $\%$ ,  $\%_{\text{gec}}$  ve  $\%_{\text{yig}}$  Değerleri**

	$f$	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Eğitim Enstitüsü	4	1,3	1,3	1,3
Eğitim Fakültesi	157	52,3	52,3	53,7
Fen Edebiyat Fakültesi	100	33,3	33,3	87,0
Diğer	39	13,0	13,0	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 4'ü (%1,3) eğitim enstitüsü mezunu, 157'si (%52,3) eğitim fakültesi mezunu, 100'ü (%33,3) fen edebiyat fakültesi mezunu, 39'u da (%13,0) diğer fakültelerden mezun olduklarını ifade etmişlerdir.

**Çizelge 4.8. Görev Yapılan Okulun Türü Değişkeni İçin  $f$ ,  $\%$ ,  $\%_{\text{gec}}$  ve  $\%_{\text{yig}}$  Değerleri**

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yig</sub></i>
Özel okul	2	,7	,7	,7
Devlet okulu	298	99,3	99,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 2'si (%0,7) özel okulda, 298'i (%99,3) devlet okulunda görev yaptıklarını ifade etmişlerdir.

**Çizelge 4.9. “Okullarda Karakter Eğitiminin Yapılmasında Öncelikle Kim Sorumludur?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin *f*, *%*, *%<sub>gec</sub>* ve *%<sub>yig</sub>* Değerleri**

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yig</sub></i>
Okul yönetimi	30	10,0	10,0	10,0
Öğretmenler	156	52,0	52,0	62,0
Veliler	52	17,3	17,3	79,3
Rehberlik servisi	62	20,7	20,7	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, “Okullarda Karakter Eğitiminin Yapılmasında Öncelikle Kim Sorumludur?” sorusuna örneklem grubunu oluşturan bireylerin 30'u (%10) okul yönetimi; 156'sı (%52,0) öğretmenler, 52'si (%17,3) veliler, 62'si (%20,7) rehberlik servisi cevabını vermişlerdir.

**Çizelge 4.10. “Var olan Ve Okullarımızda Uygulanan Eğitim Programı İle Örencilerin Karakter Gelişimlerinin Ne Derecede Sağlandığını Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin *f*, *%*, *%<sub>gec</sub>* ve *%<sub>yig</sub>* Değerleri**

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<sub>gec</sub></i>	<i>%<sub>yig</sub></i>
Hiç	31	10,3	10,3	10,3
Çok az	134	44,7	44,7	55,0
Kısmen	124	41,3	41,3	96,3
Çoğunlukla	11	3,7	3,7	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, “Var olan Ve Okullarımızda Uygulanan Eğitim Programı İle Örencilerin Karakter Gelişimlerinin Ne Derecede Sağlandığını Düşünüyorsunuz?” sorusuna örneklem grubunu oluşturan bireylerin 31'i (%10,3) hiç,



134'ü (%44,7) çok az, 124'ü (%41,3) kısmen, 11'i (%3,7) çoğunlukla cevabını vermişlerdir.

**Çizelge 4.11. “Karakter Eğitiminin Okullarımızda Daha Öncelikli Bir Eğitim Programı Olarak Verilmesi Gerekliliğine İnanıyor Musunuz?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin  $f$  ,  $\%$  ,  $\%_{\text{gec}}$  ve  $\%_{\text{yig}}$  Değerleri**

	$f$	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Çok az	4	1,3	1,3	1,3
Ara sıra	18	6,0	6,0	7,3
Çoğu zaman	120	40,0	40,0	47,3
Her zaman	158	52,7	52,7	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, “Karakter Eğitiminin Okullarımızda Daha Öncelikli Bir Eğitim Programı Olarak Verilmesi Gerekliliğine İnanıyor Musunuz?” sorusuna örneklem grubunu oluşturan bireylerin 4'ü (%1,3) çok az, 18'i (%6,0) ara sıra, 120'si (%40,0) çoğu zaman, 158'i (%52,7) her zaman cevabını vermişlerdir.

**Çizelge 4.12. “Okullarda Öğretim Programının Yoğunluğu Karakter Eğitiminde Engel Midir?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin  $f$  ,  $\%$  ,  $\%_{\text{gec}}$  ve  $\%_{\text{yig}}$  Değerleri**

	$f$	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Evet	195	65,0	65,0	65,0
Hayır	105	35,0	35,0	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, “Okullarda Öğretim Programının Yoğunluğu Karakter Eğitiminde Engel Midir?” sorusuna örneklem grubunu oluşturan bireylerin 195'i (%65) evet, 105'i (%35,0) hayır cevabını vermişlerdir.

**Çizelge 4.13. “Okullarda Yeterli Materyalin Olmaması Karakter Eğitiminde Engel Midir?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin  $f$  ,  $\%$  ,  $\%_{\text{gec}}$  ve  $\%_{\text{yig}}$  Değerleri**

	$f$	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Evet	88	29,3	29,3	29,3

Hayır	212	70,7	70,7	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, “Okullarda Yeterli Materyalin Olmaması Karakter Eğitiminde Engel Midir?” sorusuna örneklem grubunu oluşturan bireylerin 88’i (%29,3) evet, 212’si (%70,7) hayır cevabını vermişlerdir.

**Çizelge 4.14. “Okullarda Bazı Öğretmenlerin Karakter Eğitimi İçin Uygun Model Olmaması Karakter Eğitiminde Engel Midir?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin  $f$ ,  $\%$ ,  $\%_{gec}$  ve  $\%_{yig}$  Değerleri**

	$f$	$\%$	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Evet	138	46,0	46,0	46,0
Hayır	162	54,0	54,0	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, “Okullarda Bazı Öğretmenlerin Karakter Eğitimi İçin Uygun Model Olmaması Karakter Eğitiminde Engel Midir?” sorusuna örneklem grubunu oluşturan bireylerin 138’i (%46,0) evet, 162’si (%54,0) hayır cevabını vermişlerdir.

**Çizelge 4.15. “Okullarda Öğretmenlerin Yeterli Bilgi Sahibi Olmaması Karakter Eğitiminde Engel Midir?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin  $f$ ,  $\%$ ,  $\%_{gec}$  ve  $\%_{yig}$  Değerleri**

	$f$	$\%$	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Evet	156	52,0	52,0	52,0
Hayır	144	48,0	48,0	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, “Okullarda Öğretmenlerin Yeterli Bilgi Sahibi Olmaması Karakter Eğitiminde Engel Midir?” sorusuna örneklem grubunu oluşturan bireylerin 156’sı (%52,0) evet, 144’ü (%48,0) hayır cevabını vermişlerdir.

**Çizelge 4.16. “Okullarda Velilerin Olumsuz Tutumları Karakter Eğitiminde Engel Midir?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin  $f$ ,  $\%$ ,  $\%_{gec}$  ve  $\%_{yig}$  Değerleri**

	$f$	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Evet	146	48,7	48,7	48,7
Hayır	154	51,3	51,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, “Okullarda Velilerin Olumsuz Tutumları Karakter Eğitiminde Engel Midir?” sorusuna örneklem grubunu oluşturan bireylerin 146’sı (%48,7) evet, 154’ü (%51,3) hayır cevabını vermişlerdir.

**Çizelge 4.17. “Okullarda bunların dışında etkenler var mı?” Sorusuna Verilen Cevaplar İçin  $f$ ,  $\%$ ,  $\%_{\text{gec}}$  ve  $\%_{\text{yig}}$  Değerleri**

	$f$	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Evet	37	12,3	12,3	12,3
Hayır	263	87,7	87,7	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, “Okullarda Velilerin Olumsuz Tutumları Karakter Eğitiminde Engel Midir?” sorusuna örneklem grubunu oluşturan bireylerin 37’si (%12,3) evet, 263’ü (%87,7) hayır cevabını vermişlerdir.

**Çizelge 4.18. Karakter Eğitiminde Kazandırılması Tercih Edilen Değerlere Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Boyutlar	$N$	$\bar{x}$	$ss$	$Sh_{\bar{x}}$
Evrensellik	300	6,160	0,928	0,054
Özdenetim	300	6,116	0,852	0,049
Yardımseverlik	300	6,089	0,861	0,050
Uyum	300	6,043	0,906	0,052
Güvenlik	299	5,982	0,888	0,051
Başarı	300	5,665	1,027	0,059
Geleneksellik	300	5,445	0,998	0,058
Hazcılık	300	4,811	1,198	0,069
Uyarılma	300	4,753	1,159	0,067
Güç	300	4,399	1,134	0,065

Çizelgede örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin karakter eğitiminde kazandırılması tercih edilen değerler, ortalaması en yüksek olandan en düşük olana doğru

sıralanarak sunulmuştur. Buna göre, evrensellik değeri puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=6,160$ , standart sapması  $ss=0,928$ , aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,054$  olarak; özdenetim değeri puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=6,116$ , standart sapması  $ss=0,852$ , aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,049$  olarak; yardımseverlik değeri puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=6,089$ , standart sapması  $ss=0,861$ , aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,050$  olarak; uyum değeri puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=6,043$ , standart sapması  $ss=0,906$ , aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,052$  olarak; güvenlik değeri puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=5,982$ , standart sapması  $ss=0,888$ , aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,051$  olarak; başarı değeri puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=5,665$ , standart sapması  $ss=1,027$ , aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,059$  olarak; geleneksellik değeri puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,445$ , standart sapması  $ss=0,998$ , aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,058$  olarak, hazcılık değeri puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,811$ , standart sapması  $ss=1,198$ , aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,069$  olarak, uyarılma değeri puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,753$ , standart sapması  $ss=1,159$ , aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,067$  olarak, güç değeri puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,399$ , standart sapması  $ss=1,134$ , aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,065$  olarak hesaplanmıştır.

#### **4.2 Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun olarak örneklem grubunu oluşturan bireylerin öğretmenlerin karakter eğitiminde kazandırılması tercih edilen değerlere ait puanların cinsiyet, medeni durum, branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*; yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*; ANOVA sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek için *post-hoc LSD testi*, öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*, Kruskal Wallis-H testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere

non parametrik Mann Whitney-U testi sonuçlarına ait değerler çizelgeler halinde sunulmuştur.

**4.2.1 I. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum:** Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

**Çizelge 4.19. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Bireyin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güç	Erkek	167	4,419	1,139	0,088	,342	298	,733
	Kadın	133	4,374	1,132	0,098			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güç değeri puanlarının bireyin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,342; p>.05$ ).

**Çizelge 4.20. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Başarı	Erkek	167	5,487	1,099	0,085	-3,410	298	,001
	Kadın	133	5,887	0,882	0,076			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri başarı değeri puanlarının bireyin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak

anamlı bulunmuştur ( $t=-3,410$ ;  $p<.01$ ). Başarı değerine kadınlar erkeklerden daha fazla önem vermişlerdir.

**Çizelge 4.21. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Hazcılık	Erkek	167	4,727	1,245	0,096	-1,372	298	,171
	Kadın	133	4,917	1,131	0,098			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri hazcılık değeri puanlarının bireyin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,372$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.22. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Uyarılma	Erkek	167	4,745	1,140	0,088	-,147	298	,883
	Kadın	133	4,764	1,188	0,103			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyarılma değeri puanlarının bireyin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-0,147$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.23. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p

Özyönetim	Erkek	167	6,000	0,925	0,072	-2,670	298	,008
	Kadın	133	6,262	0,727	0,063			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri özyönetim değeri puanlarının bireyin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,670$ ;  $p<.01$ ). Özyönetim değerine kadınlar erkeklerden daha fazla önem vermişlerdir.

**Çizelge 4.24. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Evrensellik	Erkek	167	6,132	0,973	0,075	-,598	298	,550
	Kadın	133	6,196	0,871	0,076			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri evrensellik değeri puanlarının bireyin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-0,598$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.25. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımseverlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yardımseverlik	Erkek	167	6,015	0,877	0,068	-1,687	298	,093
	Kadın	133	6,183	0,836	0,072			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri yardımseverlik değeri puanlarının bireyin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,687$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.26. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Geleneksellik	Erkek	167	5,491	0,952	0,074	,894	298	,372
	Kadın	133	5,387	1,054	0,091			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri geleneksellik değeri puanlarının bireyin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,894$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.27. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Uyum	Erkek	167	5,910	0,875	0,068	-2,867	298	,004
	Kadın	133	6,209	0,921	0,080			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyum değeri puanlarının bireyin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,867$ ;  $p<.01$ ). Uyum değerine kadınlar erkeklerden daha fazla önem vermişlerdir.

**Çizelge 4.28. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**



Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güvenlik	Erkek	166	5,847	0,921	0,071	-2,976	297	,003
	Kadın	133	6,150	0,818	0,071			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güvenlik değeri puanlarının bireyin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,976$ ;  $p<.01$ ). Güvenlik değerine kadınlar erkeklerden daha fazla önem vermişlerdir.

**4.2.2 II. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum:** Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

**Çizelge 4.29. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Bireyin Yaşı 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
Güç	30 ve altı	104	4,452	1,104	G.Arası	14,007	4	3,502	2,786	,027
	31-35	74	4,064	1,137	G.İçi	370,755	295	1,257		
	36-40	61	4,590	1,156	Toplam	384,762	299			
	41-45	33	4,348	0,992						
	46-60	28	4,732	1,206						
	Toplam	300	4,399	1,134						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güç değeri puanlarının bireyin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,786$ ;  $p<.05$ ).

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 homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma

tekniki tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.30. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
30 ve altı	31-35	0,388	0,170	<b>0,024</b>
	36-40	-0,138	0,181	0,445
	41-45	0,103	0,224	0,645
	46-60	-0,280	0,239	0,241
31-35	30 ve altı	-0,388	0,170	<b>0,024</b>
	36-40	-0,526	0,194	<b>0,007</b>
	41-45	-0,284	0,235	0,227
	46-60	-0,668	0,249	<b>0,008</b>
36-40	30 ve altı	0,138	0,181	0,445
	31-35	0,526	0,194	<b>0,007</b>
	41-45	0,242	0,242	0,319
	46-60	-0,142	0,256	0,579
41-45	30 ve altı	-0,103	0,224	0,645
	31-35	0,284	0,235	0,227
	36-40	-0,242	0,242	0,319
	46-60	-0,384	0,288	0,184
46-60	30 ve altı	0,280	0,239	0,241
	31-35	0,668	0,249	<b>0,008</b>
	36-40	0,142	0,256	0,579
	41-45	0,384	0,288	0,184

Çizelgede görülebileceği gibi, karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güç değeri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda güç değerini 30 ve altı yaş grubunun 31-35 yaş grubundan; 31-35 yaş grubunun 36-40 yaş grubundan; 31-35 yaş grubunun 46-60 yaş grubundan daha fazla önem verdiği saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasında farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Çizelge 4.31. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp**

**Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Başarı	30 ve altı	104	5,704	1,003	<b>G.Arası</b>	11,403	4	2,851		
	31-35	74	5,378	1,146	<b>G.İçi</b>	303,702	295	1,029		
	36-40	61	5,892	0,962	<b>Toplam</b>	315,105	299			
	41-45	33	5,879	0,618					2,769	,028
	46-60	28	5,529	1,161						
	Toplam	300	5,665	1,027						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri başarı değeri puanlarının bireyin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,769$ ;  $p<.05$ ).

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 homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.32. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
30 ve altı	31-35	0,325	0,154	<b>0,036</b>
	36-40	-0,188	0,164	0,252
	41-45	-0,175	0,203	0,389
	46-60	0,175	0,216	0,418
31-35	30 ve altı	-0,325	0,154	<b>0,036</b>
	36-40	-0,513	0,175	<b>0,004</b>
	41-45	-0,500	0,212	<b>0,019</b>
	46-60	-0,150	0,225	0,505
36-40	30 ve altı	0,188	0,164	0,252
	31-35	0,513	0,175	<b>0,004</b>
	41-45	0,013	0,219	0,953
	46-60	0,363	0,232	0,118

	30 ve altı	0,175	0,203	0,389
41-45	31-35	0,500	0,212	<b>0,019</b>
	36-40	-0,013	0,219	0,953
	46-60	0,350	0,261	0,180
46-60	30 ve altı	-0,175	0,216	0,418
	31-35	0,150	0,225	0,505
	36-40	-0,363	0,232	0,118
	41-45	-0,350	0,261	0,180

Çizelgede görülebileceği gibi, karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri başarı değeri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda başarı değerini 30 ve altı yaş grubunun 31-35 yaş grubundan; 36-40 yaş grubunun 31-35 yaş grubundan; 41-45 yaş grubunun 31-35 yaş grubundan daha fazla önem verdiği belirlenmiştir. Diğer grupların ortalamaları arasında farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Çizelge 4.33. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Hazcılık	30 ve altı	104	4,811	1,231	<b>G.Arası</b>	5,819	4	1,455		
	31-35	74	4,617	1,291	<b>G.İçi</b>	423,033	295	1,434		
	36-40	61	5,000	1,135	<b>Toplam</b>	428,852	299			
	41-45	33	4,758	1,087					1,014	,400
	46-60	28	4,976	1,054						
	Toplam	300	4,811	1,198						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri hazcılık değeri puanlarının bireyin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,014$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.34. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Uyarılma	30 ve altı	104	4,776	1,231	G.Arası	6,304	4	1,576		
	31-35	74	4,608	1,079	G.İçi	395,665	295	1,341		
	36-40	61	5,005	1,179	Toplam	401,969	299		1,175	,322
	41-45	33	4,657	0,977						
	46-60	28	4,619	1,226						
	Toplam	300	4,753	1,159						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyarılma değeri puanlarının bireyin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,175$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.35. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Özyönetim	30 ve altı	104	6,225	0,862	G.Arası	6,758	4	1,690		
	31-35	74	5,865	1,018	G.İçi	210,245	295	,713		
	36-40	61	6,226	0,629	Toplam	217,003	299		2,371	,053
	41-45	33	6,164	0,607						
	46-60	28	6,079	0,916						
	Toplam	300	6,116	0,852						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri özyönetim değeri puanlarının bireyin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,371$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.36. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Evrensellik	30 ve altı	104	6,267	0,946	G.Arası	9,617	4	2,404	2,860	,024
	31-35	74	5,907	1,099	G.İçi	247,988	295	,841		

36-40	61	6,337	0,739	<b>Toplam</b>	257,605	299
41-45	33	6,259	0,511			
46-60	28	5,933	0,992			
Toplam	300	6,160	0,928			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri evrenselik değeri puanlarının bireyin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,860$ ;  $p<.05$ ).

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 homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. LSD testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı daha az duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.37. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
30 ve altı	31-35	0,360	0,139	<b>0,010</b>
	36-40	-0,070	0,148	0,637
	41-45	0,008	0,183	0,966
	46-60	0,335	0,195	0,088
	30 ve altı	-0,360	0,139	<b>0,010</b>
31-35	36-40	-0,430	0,159	<b>0,007</b>
	41-45	-0,352	0,192	0,067
	46-60	-0,026	0,203	0,900
	30 ve altı	0,070	0,148	0,637
	36-40	0,430	0,159	<b>0,007</b>
36-40	41-45	0,078	0,198	0,695
	46-60	0,404	0,209	0,054
	30 ve altı	-0,008	0,183	0,966
	31-35	0,352	0,192	0,067
41-45	36-40	-0,078	0,198	0,695
	46-60	0,327	0,236	0,167
	30 ve altı	-0,335	0,195	0,088
46-60	31-35	0,026	0,203	0,900

36-40	-0,404	0,209	0,054
41-45	-0,327	0,236	0,167

Çizelgede görülebileceği gibi, bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri evrensellik değeri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda 30 ve altı yaş grubunun 31-35 yaş grubundan; 36-40 yaş grubunun 31-35 yaş grubundan daha fazla önem verdiği saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasında farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Çizelge 4.38. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımseverlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yardımseverlik	30 ve altı	104	6,199	0,912	G.Arası	5,443	4	1,361	1,855	,118
	31-35	74	5,913	0,969		G.İçi	216,377	295		
	36-40	61	6,180	0,781	Toplam		221,820	299		
	41-45	33	6,152	0,413						
	46-60	28	5,877	0,861						
	Toplam	300	6,089	0,861						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri yardımseverlik değeri puanlarının bireyin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,855; p>.05$ ).

**Çizelge 4.39. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>

<b>Geleneksellik</b>	30 ve altı	104	5,579	0,887	<b>G.Arası</b>	5,114	4	1,279	1,288 ,275
	31-35	74	5,264	1,248	<b>G.İçi</b>	292,950	295	,993	
	36-40	61	5,516	0,941	<b>Toplam</b>	298,065	299		
	41-45	33	5,323	0,665					
	46-60	28	5,417	1,071					
	Toplam	300	5,445	0,998					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri geleneksellik değeri puanlarının bireyin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,288; p>.05$ ).

**Çizelge 4.40. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<b><math>f, \bar{x}</math> ve <math>ss</math> Değerleri</b>			<b>ANOVA Sonuçları</b>					
		<b><math>N</math></b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><math>ss</math></b>	<b>Var. K.</b>	<b><math>KT</math></b>	<b><math>Sd</math></b>	<b><math>KO</math></b>	<b><math>F</math></b>	<b><math>P</math></b>
<b>Uyum</b>	30 ve altı	104	6,202	0,874	<b>G.Arası</b>	11,946	4	2,987	3,770 ,005	
	31-35	74	5,733	1,220	<b>G.İçi</b>	233,699	295	,792		
	36-40	61	6,189	0,598	<b>Toplam</b>	245,646	299			
	41-45	33	6,106	0,600						
	46-60	28	5,875	0,705						
	Toplam	300	6,043	0,906						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyum değeri puanlarının bireyin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,976; p<.05$ ).

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 homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.



**Çizelge 4.41. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
30 ve altı	31-35	0,469	0,135	<b>0,001</b>
	36-40	0,013	0,144	0,926
	41-45	0,096	0,178	0,590
	46-60	0,327	0,189	0,086
31-35	30 ve altı	-0,469	0,135	<b>0,001</b>
	36-40	-0,455	0,154	<b>0,003</b>
	41-45	-0,373	0,186	<b>0,046</b>
	46-60	-0,142	0,197	0,473
36-40	30 ve altı	-0,013	0,144	0,926
	31-35	0,455	0,154	<b>0,003</b>
	41-45	0,082	0,192	0,668
	46-60	0,314	0,203	0,124
41-45	30 ve altı	-0,096	0,178	0,590
	31-35	0,373	0,186	<b>0,046</b>
	36-40	-0,082	0,192	0,668
	46-60	0,231	0,229	0,313
46-60	30 ve altı	-0,327	0,189	0,086
	31-35	0,142	0,197	0,473
	36-40	-0,314	0,203	0,124
	41-45	-0,231	0,229	0,313

Çizelgede görülebileceği gibi, bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyum değeri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda uyum değerini 31-35 yaş grubunun 30 ve altı, 36-40 ve 41-45 yaş gruplarından daha fazla önem verdiği saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasında farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Çizelge 4.42. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güvenlik	30 ve altı	103	6,133	0,879	G.Arası	9,802	4	2,450	3,198	,014
	31-35	74	5,687	0,950	G.İçi	225,243	294	,766		

36-40	61	6,089	0,812	<b>Toplam</b>	235,044	298
41-45	33	6,043	0,611			
46-60	28	5,898	1,039			
<b>Toplam</b>	<b>299</b>	<b>5,982</b>	<b>0,888</b>			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güvenlik değeri puanlarının bireyin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,976; p<.05$ ).

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 homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.43. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
30 ve altı	31-35	0,446	0,133	<b>0,001</b>
	36-40	0,044	0,141	0,755
	41-45	0,090	0,175	0,608
	46-60	0,235	0,187	0,208
31-35	30 ve altı	-0,446	0,133	<b>0,001</b>
	36-40	-0,402	0,151	<b>0,008</b>
	41-45	-0,356	0,183	0,053
	46-60	-0,211	0,194	0,279
36-40	30 ve altı	-0,044	0,141	0,755
	31-35	0,402	0,151	<b>0,008</b>
	41-45	0,046	0,189	0,809
	46-60	0,191	0,200	0,340
41-45	30 ve altı	-0,090	0,175	0,608
	31-35	0,356	0,183	0,053
	36-40	-0,046	0,189	0,809
	46-60	0,145	0,225	0,519
46-60	30 ve altı	-0,235	0,187	0,208
	31-35	0,211	0,194	0,279
	36-40	-0,191	0,200	0,340
	41-45	-0,145	0,225	0,519

Çizelgede görülebileceği gibi, öğretmenlerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güvenlik değeri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda güvenlik değerini 31-35 yaş grubunun 30 ve altı ve 36-40 yaş gruplarından daha fazla önem verdiği saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasında farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**4.2.3 III. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum:** Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

**Çizelge 4.44. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Bireyin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güç	Evli	212	4,409	1,034	0,071	,015	296	,988
	Bekar	86	4,407	1,350	0,146			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güç değeri puanlarının bireyin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,015$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.45. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Başarı	Evli	212	5,675	1,068	0,073	,184	296	,854
	Bekar	86	5,651	0,931	0,100			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri başarı değeri puanlarının bireyin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,184$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.46. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Hazcılık	Evli	212	4,821	1,151	0,079	,095	296	,925
	Bekar	86	4,806	1,318	0,142			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri hazcılık değeri puanlarının bireyin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,095$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.47. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Uyarılma	Evli	212	4,747	1,150	0,079	-,269	296	,788
	Bekar	86	4,787	1,187	0,128			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyarılma değeri puanlarının bireyin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-0,269$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.48. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Özyönetim	Evli	212	6,027	0,881	0,061	-2,784	296	,006
	Bekar	86	6,328	0,745	0,080			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri özyönetim değeri puanlarının bireyin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,784$ ;  $p<.01$ ). Bekar olanlar özyönetim değerine daha fazla önem vermişlerdir.

**Çizelge 4.49. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Evrensellik	Evli	212	6,102	0,978	0,067	-1,676	296	,095
	Bekar	86	6,301	0,791	0,085			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri evrensellik değeri puanlarının bireyin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,676$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.50. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımseverlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p

<b>Yardıms severlik</b>	Evli	212	6,039	0,930	0,064	-1,613	296	,108
	Bekar	86	6,217	0,661	0,071			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri yardıms severlik değeri puanlarının bireyin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,613; p>.05$ ).

**Çizelge 4.51. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

<b>Puan</b>	<b>Gruplar</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<b><i>t</i> Testi</b>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
<b>Geleneksellik</b>	Evli	212	5,443	0,982	0,067	-,237	296	,813
	Bekar	86	5,473	1,043	0,113			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri geleneksellik değeri puanlarının bireyin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-0,237; p>.05$ ).

**Çizelge 4.52. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

<b>Puan</b>	<b>Gruplar</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<b><i>t</i> Testi</b>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
<b>Uyum</b>	Evli	212	6,015	0,874	0,060	-,997	296	,320
	Bekar	86	6,131	0,982	0,106			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyum değeri puanlarının bireyin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-0,997$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.53. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güvenlik	Evli	212	5,935	0,971	0,067	-1,562	295	,119
	Bekar	85	6,113	0,632	0,069			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güvenlik değeri puanlarının bireyin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,562$ ;  $p>.05$ ).

**4.2.4 IV. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum:** Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

**Çizelge 4.54. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Bireyin Kıdemi 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
Güç	1-5 yıl	55	4,241	1,258	<b>G.Arası</b> <b>G.İçi</b> <b>Toplam</b>	2,990	3	,997		
	6-10 yıl	118	4,422	1,114						
	11-20 yıl	100	4,395	1,100						
	21 yıl ve üstü	27	4,639	1,097						
	Toplam	300	4,399	1,134						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güç değeri puanlarının bireyin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,773$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.55. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Başarı	1-5 yıl	55	5,775	0,845	<b>G.Arası</b>	3,550	3	1,183		
	6-10 yıl	118	5,575	1,061	<b>G.İçi</b>	311,556	296	1,053		
	11-20 yıl	100	5,762	1,073	<b>Toplam</b>	315,105	299		1,124	,339
	21 yıl ve üstü	27	5,474	1,026						
	Toplam	300	5,665	1,027						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri başarı değeri puanlarının bireyin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,124$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.56. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Hazcılık	1-5 yıl	55	4,788	1,416	<b>G.Arası</b>	,152	3	,051		
	6-10 yıl	118	4,794	1,146	<b>G.İçi</b>	428,700	296	1,448		
	11-20 yıl	100	4,837	1,164	<b>Toplam</b>	428,852	299		,035	,991
	21 yıl ve üstü	27	4,840	1,122						
	Toplam	300	4,811	1,198						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri hazcılık değeri puanlarının bireyin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,035$ ;  $p>.05$ ).



**Çizelge 4.57. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Uyarılma	1-5 yıl	55	4,497	1,255	<b>G.Arası</b>	7,936	3	2,645		
	6-10 yıl	118	4,907	1,081	<b>G.İçi</b>	394,033	296	1,331		
	11-20 yıl	100	4,777	1,220	<b>Toplam</b>	401,969	299		1,987	,116
	21 yıl ve üstü	27	4,519	0,980						
	Toplam	300	4,753	1,159						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyarılma değeri puanlarının bireyin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,987$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.58. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Özyönetim	1-5 yıl	55	6,160	0,760	<b>G.Arası</b>	1,890	3	,630		
	6-10 yıl	118	6,127	0,924	<b>G.İçi</b>	215,114	296	,727		
	11-20 yıl	100	6,146	0,810	<b>Toplam</b>	217,003	299		,867	,459
	21 yıl ve üstü	27	5,867	0,858						
	Toplam	300	6,116	0,852						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri özyönetim değeri puanlarının bireyin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,867$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.59. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Evrensellik	1-5 yıl	55	6,208	0,718	G.Arası	2,633	3	,878		
	6-10 yıl	118	6,180	1,001	G.İçi	254,973	296	,861		
	11-20 yıl	100	6,191	0,929	Toplam	257,605	299		1,019	,385
	21 yıl ve üstü	27	5,864	0,967						
	Toplam	300	6,160	0,928						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri evrensellik değeri puanlarının bireyin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,019$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.60. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımseverlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yardımseverlik	1-5 yıl	55	6,246	0,616	G.Arası	4,233	3	1,411		
	6-10 yıl	118	6,032	0,986	G.İçi	217,587	296	,735		
	11-20 yıl	100	6,147	0,807	Toplam	221,820	299		1,919	,126
	21 yıl ve üstü	27	5,807	0,852						
	Toplam	300	6,089	0,861						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri yardımseverlik değeri puanlarının bireyin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,919$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.61. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>

<b>Geleneksellik</b>	1-5 yıl	55	5,588	0,744	<b>G.Arası</b>	1,663	3	,554		
	6-10 yıl	118	5,442	1,149	<b>G.İçi</b>	296,402	296	1,001		
	11-20 yıl	100	5,372	0,955	<b>Toplam</b>	298,065	299		,554	,646
	21 yıl ve üstü	27	5,438	0,917						
	Toplam	300	5,445	0,998						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri geleneksellik değeri puanlarının bireyin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,554$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.62. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<b>Uyum</b>	1-5 yıl	55	6,409	0,539	<b>G.Arası</b>	13,004	3	4,335		
	6-10 yıl	118	5,873	1,073	<b>G.İçi</b>	232,642	296	,786		
	11-20 yıl	100	6,110	0,834	<b>Toplam</b>	245,646	299		5,515	,001
	21 yıl ve üstü	27	5,787	0,716						
	Toplam	300	6,043	0,906						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyum değeri puanlarının bireyin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=5,515$ ;  $p<.01$ ).

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 homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.63. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında**

**Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

<b>Kıdem (i)</b>	<b>Kıdem (j)</b>	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1-5 yıl	6-10 yıl	0,536	0,145	<b>0,000</b>
	11-20 yıl	0,299	0,149	<b>0,045</b>
	21 yıl ve üstü	0,622	0,208	<b>0,003</b>
6-10	1-5 yıl	-0,536	0,145	<b>0,000</b>
	11-20 yıl	-0,237	0,120	0,050
	21 yıl ve üstü	0,086	0,189	0,650
11-20	1-5 yıl	-0,299	0,149	<b>0,045</b>
	6-10 yıl	0,237	0,120	0,050
	21 yıl ve üstü	0,323	0,192	0,094
21 ve üstü	1-5 yıl	-0,622	0,208	<b>0,003</b>
	6-10 yıl	-0,086	0,189	0,650
	11-20 yıl	-0,323	0,192	0,094

Çizelgede görülebileceği gibi, bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyum değeri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda uyum değerini 1-5 yıl kıdemi olanların 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl üstü olanlardan daha fazla önem verdiği saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasında farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Çizelge 4.64. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<b>Var. K.</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Güvenlik</b>	1-5 yıl	55	6,138	0,586	<b>G.Arası</b>	2,597	3	,866	1,099	,350
	6-10 yıl	117	5,915	0,990	<b>G.İçi</b>	232,447	295	,788		
	11-20 yıl	100	6,016	0,843	<b>Toplam</b>	235,044	298			
	21 yıl ve üstü	27	5,831	1,073						
	Toplam	299	5,982	0,888						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güvenlik değeri puanlarının bireyin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,288; p>.05$ ).

**4.2.5 V. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum:** Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

**Çizelge 4.65. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güç	Branş Öğrt.	227	4,455	1,111	0,074	1,502	298	,134
	Meslek Öğrt.	73	4,226	1,197	0,140			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güç değeri puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,502; p>.05$ ).

**Çizelge 4.66. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Başarı	Branş Öğrt.	227	5,757	0,995	0,066	2,773	298	,006
	Meslek Öğrt.	73	5,378	1,076	0,126			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri başarı değeri puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı

bulunmuştur ( $t=2,773$ ;  $p<.01$ ). Başarı değerine branş öğretmenleri meslek dersleri öğretmenlerinden daha fazla önem vermişlerdir.

**Çizelge 4.67. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Hazcılık	Branş Öğrt.	227	4,949	1,095	0,073	3,575	298	,000
	Meslek Öğrt.	73	4,384	1,395	0,163			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri hazcılık değeri puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=3,575$ ;  $p<.001$ ). Hazcılık değerine branş öğretmenleri meslek dersleri öğretmenlerinden daha fazla önem vermişlerdir.

**Çizelge 4.68. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Uyarılma	Branş Öğrt.	227	4,802	1,139	0,076	1,277	298	,203
	Meslek Öğrt.	73	4,603	1,218	0,143			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyarılma değeri puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,277$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.69. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Özyönetim	Branş Öğrt.	227	6,216	0,833	0,055	3,653	298	,000
	Meslek Öğrt.	73	5,805	0,841	0,098			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri özyönetim değeri puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=3,653$ ;  $p<.001$ ). Özyönetim değerine branş öğretmenleri meslek dersleri öğretmenlerinden daha fazla önem vermişlerdir.

**Çizelge 4.70. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Evrensellik	Branş Öğrt.	227	6,207	0,949	0,063	1,523	298	,129
	Meslek Öğrt.	73	6,017	0,849	0,099			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri evrensellik değeri puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,523$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.71. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımseverlik Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yardımseverlik	Branş Öğrt.	227	6,132	0,904	0,060	1,525	298	,128
	Meslek Öğrt.	73	5,956	0,702	0,082			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri yardımseverlik değeri puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız

grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,525$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.72. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Geleneksellik	Branş Öğrt.	227	5,454	1,017	0,068	,290	298	,772
	Meslek Öğrt.	73	5,416	0,943	0,110			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri geleneksellik değeri puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,290$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.73. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Uyum	Branş Öğrt.	227	6,109	0,931	0,062	2,257	298	,025
	Meslek Öğrt.	73	5,836	0,797	0,093			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyum değeri puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=2,257$ ;  $p<.05$ ). Uyum değerine branş öğretmenleri meslek dersleri öğretmenlerinden daha fazla önem vermişlerdir.

**Çizelge 4.74. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**



Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güvenlik	Branş Öğrt.	226	6,051	0,903	0,060	2,395	297	,017
	Meslek Öğrt.	73	5,767	0,810	0,095			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güvenlik değeri puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=2,395$ ;  $p<.05$ ). Güvenlik değerine branş öğretmenleri meslek dersleri öğretmenlerinden daha fazla önem vermişlerdir.

**4.2.6 VI. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum:** Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

**Çizelge 4.75. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Güç	Y.Okul	7	236,21	8,255	2	,016
	Lisans	275	149,88			
	Lisansüstü	18	126,58			
	Toplam	300				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güç değeri puanlarının bireylerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=8,255$ ;  $p<.05$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda

yükseköğretim mezunu olan grubun güç değerini lisans mezunu olan gruptan daha fazla önem verdiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Çizelge 4.76. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
<b>Başarı</b>	Y.Okul	7	208,86	3,809	2	,149
	Lisans	275	150,06			
	Lisansüstü	18	134,47			
	Toplam	300				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri başarı değeri puanlarının bireylerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,809$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.77. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
<b>Hazcılık</b>	Y.Okul	7	243,29	8,925	2	,012
	Lisans	275	149,33			
	Lisansüstü	18	132,33			
	Toplam	300				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri başarı değeri puanlarının bireylerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=8,925$ ;  $p<.05$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi

gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda yükseköğretim mezunu olan grubun hazırlık değerini lisans mezunu olan gruptan daha fazla önem verdiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Çizelge 4.78. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Uyarılma	Y.Okul	7	246,79	10,429	2	,005
	Lisans	275	149,80			
	Lisansüstü	18	123,81			
	Toplam	300				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyarılma değeri puanlarının bireylerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=10,429$ ;  $p<.01$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda yükseköğretim mezunu olan grubun uyarılma değerini lisans mezunu olan gruptan daha fazla önem verdiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Çizelge 4.79. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
------	---------	----------	------------------	-------	-----------	----------

<b>Özyönetim</b>	Y.Okul	7	206,71	5,834	2	,054
	Lisans	275	151,31			
	Lisansüstü	18	116,28			
	Toplam	300				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri özyönetim değeri puanlarının bireylerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=5,834$ ;  $p<.05$ ).

**Çizelge 4.80. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

<b>Puan</b>	<b>Gruplar</b>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
<b>Evrensellik</b>	Y.Okul	7	149,14	2,158	2	,340
	Lisans	275	152,43			
	Lisansüstü	18	121,58			
	Toplam	300				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri evrensellik değeri puanlarının bireylerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,158$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.81. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımseverlik Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

<b>Puan</b>	<b>Gruplar</b>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
<b>Yardımseverlik</b>	Y.Okul	7	206,00	6,964	2	,031
	Lisans	275	151,77			
	Lisansüstü	18	109,58			
	Toplam	300				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri yardımseverlik değeri puanlarının bireylerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=6,694$ ;  $p<.05$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda yükseköğretim mezunu olan grubun yardımseverlik değerini lisans mezunu olan gruptan daha fazla önem verdiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Çizelge 4.82. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	$N$	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	$sd$	$p$
Geleneksellik	Y.Okul	7	226,64	7,296	2	,026
	Lisans	275	150,39			
	Lisansüstü	18	122,50			
	Toplam	300				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri geleneksellik değeri puanlarının bireylerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=0,356$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.83. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	$N$	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	$sd$	$p$
------	---------	-----	------------------	-------	------	-----

<b>Uyum</b>	Y.Okul	7	172,64	3,898	2	,142
	Lisans	275	152,35			
	Lisansüstü	18	113,61			
	Toplam	300				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyum değeri puanlarının bireylerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,225$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.84. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Bireylerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

<b>Puan</b>	<b>Gruplar</b>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
<b>Güvenlik</b>	Y.Okul	7	214,29	6,967	2	,031
	Lisans	275	150,63			
	Lisansüstü	17	113,41			
	Toplam	299				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güvenlik değeri puanlarının bireylerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=9,137$ ;  $p<.05$ ). Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda yüksekokul mezunlarının güvenlik değerini lisansüstü mezunu olan gruptan daha fazla önem verdiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**4.2.7 VII. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum:** Hangi değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında) kazandırılması gerektiği konusu öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre farklılık göstermekte midir?

**Çizelge 4.85. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güç	Eğitim(Ens/Fak.)	161	4,470	1,082	<b>G.Arası</b>	9,360	2	4,680	3,703	,026
	Fen-Ed.	100	4,463	1,057	<b>G.İçi</b>	375,402	297	1,264		
	Diğer	39	3,942	1,427	<b>Toplam</b>	384,762	299			
	Toplam	300	4,399	1,134						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güç değeri puanlarının bireyin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,703$ ;  $p<.05$ ).

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 homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.86. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güç Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Grup (i)	Grup (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Eğitim(Ens/Fak.)	Fen-Ed.	0,008	0,143	0,955
	Diğer	0,528	0,201	<b>0,009</b>
Fen-Ed.	Eğitim(Ens/Fak.)	-0,008	0,143	0,955
	Diğer	0,520	0,212	<b>0,015</b>
Diğer	Eğitim(Ens/Fak.)	-0,528	0,201	<b>0,009</b>

Fen-Ed.                      -0,520                      0,212                      **0,015**

Çizelgede görülebileceği gibi, Schwartz Değerler Ölçeği Güç değeri puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda güç değerini eğitim (enstitü ve fakülte) mezunu olanların diğer fakülte mezunu olanlara göre; fen-edebiyat fakültesi mezunu olanların diğer fakülte mezunu olanlara göre daha fazla önem verdiği saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasında farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Çizelge 4.87. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Başarı Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<b>Başarı</b>	Eğitim(Ens/Fak.)	161	5,626	1,089	<b>G.Arası</b>	4,420	2	2,210	2,113	,123
	Fen-Ed.	100	5,814	0,890	<b>G.İçi</b>	310,685	297	1,046		
	Diğer	39	5,441	1,058	<b>Toplam</b>	315,105	299			
	Toplam	300	5,665	1,027						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri başarı değeri puanlarının bireyin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,113$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.88. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<b>Hazcılık</b>	Eğitim(Ens/Fak.)	161	4,834	1,113	<b>G.Arası</b>	11,628	2	5,814	4,139	,017
	Fen-Ed.	100	4,963	1,115	<b>G.İçi</b>	417,224	297	1,405		
	Diğer	39	4,325	1,588	<b>Toplam</b>	428,852	299			
	Toplam	300	4,811	1,198						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri hazcılık değeri puanlarının bireyin mezun olunan fakülte



değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4,139; p<.05$ ).

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 homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.89. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Hazcılık Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Grup (i)	Grup (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Eğitim(Ens/Fak.)	Fen-Ed.	-0,129	0,151	0,393
	Diğer	0,510	0,212	<b>0,017</b>
Fen-Ed.	Eğitim(Ens/Fak.)	0,129	0,151	0,393
	Diğer	0,639	0,224	<b>0,005</b>
Diğer	Eğitim(Ens/Fak.)	-0,510	0,212	<b>0,017</b>
	Fen-Ed.	-0,639	0,224	<b>0,005</b>

Çizelgede görülebileceği gibi, karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri Hazcılık değeri puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda hazcılık değerini eğitim (enstitü ve fakülte) mezunu olanların diğer fakülte mezunu olanlara göre; fen-edebiyat fakültesi mezunu olanların diğer fakülte mezunu olanlara göre daha fazla önem verdiği saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasında farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Çizelge 4.90. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte 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
Uyarılma	Eğitim(Ens/Fak.)	161	4,638	1,178	<b>G.Arası</b>	9,727	2	4,863	3,683	,026
	Fen-Ed.	100	5,007	0,969	<b>G.İçi</b>	392,242	297	1,321		
	Diğer	39	4,581	1,428	<b>Toplam</b>	401,969	299			
	Toplam	300	4,753	1,159						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyarılma değeri puanlarının bireyin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,683; p<.05$ ).

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 homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.91. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyarılma Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Grup (i)	Grup (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Eğitim(Ens/Fak.)	Fen-Ed.	-0,369	0,146	<b>0,012</b>
	Diğer	0,056	0,205	0,783
Fen-Ed.	Eğitim(Ens/Fak.)	0,369	0,146	<b>0,012</b>
	Diğer	0,425	0,217	0,051
Diğer	Eğitim(Ens/Fak.)	-0,056	0,205	0,783
	Fen-Ed.	-0,425	0,217	0,051

Çizelgede görülebileceği gibi, bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri Uyarılma değeri puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda uyarılma değerini eğitim (enstitü ve fakülte) mezunu olanların fen-edebiyat fakültesi mezunu olanlara göre daha fazla önem verdiği saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasında farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Çizelge 4.92. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Özyönetim Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Özyönetim	Eğitim(Ens/Fak.)	161	6,102	0,911	<b>G.Arası</b>	1,512	2	,756	1,042	,354
	Fen-Ed.	100	6,196	0,720	<b>G.İçi</b>	215,491	297	,726		
	Diğer	39	5,969	0,910	<b>Toplam</b>	217,003	299			
	Toplam	300	6,116	0,852						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri özyönetim değeri puanlarının bireyin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,042$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.93. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Evrensellik Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Evrensellik	Eğitim(Ens/Fak.)	161	6,084	1,044	<b>G.Arası</b>	3,614	2	1,807	2,113	,123
	Fen-Ed.	100	6,316	0,742	<b>G.İçi</b>	253,991	297	,855		
	Diğer	39	6,077	0,813	<b>Toplam</b>	257,605	299			
	Toplam	300	6,160	0,928						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri evrensellik değeri puanlarının bireyin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,113$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.94. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Yardımseverlik Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yardıms everlik	Eğitim(Ens/Fak.)	161	5,995	0,952	<b>G.Arası</b>	3,874	2	1,937	2,640	,073
	Fen-Ed.	100	6,246	0,777	<b>G.İçi</b>	217,946	297	,734		
	Diğer	39	6,077	0,587	<b>Toplam</b>	221,820	299			
	Toplam	300	6,089	0,861						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri yardımsverlik değeri puanlarının bireyin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,640$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.95. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Geleneksellik Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Geleneksel lik	Eğitim(Ens/Fak.)	161	5,384	0,973	<b>G.Arası</b>	3,830	2	1,915	1,933	,147
	Fen-Ed.	100	5,600	0,917	<b>G.İçi</b>	294,235	297	,991		
	Diğer	39	5,299	1,253	<b>Toplam</b>	298,065	299			
	Toplam	300	5,445	0,998						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri geleneksellik değeri puanlarının bireyin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,933$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.96. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Uyum Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Uyum	Eğitim(Ens/Fak.)	161	5,995	0,882	<b>G.Arası</b>	3,847	2	1,924	2,363	,096
	Fen-Ed.	100	6,190	0,856	<b>G.İçi</b>	241,798	297	,814		
	Diğer	39	5,859	1,085	<b>Toplam</b>	245,646	299			

Toplam 300 6,043 0,906

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri uyum değeri puanlarının bireyin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,363$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.97. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güvenlik	Eğitim(Ens/Fak.)	161	5,882	0,949	G.Arası	6,269	2	3,134	4,055	,018
	Fen-Ed.	99	6,188	0,841	G.İçi	228,776	296	,773		
	Diğer	39	5,872	0,637	Toplam	235,044	298			
	Toplam	299	5,982	0,888						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri güvenlik değeri puanlarının bireyin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,443$ ;  $p<.05$ ).

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 homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.98. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Kazandırılmasını Tercih Ettikleri Güvenlik Değeri Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Grup (i)	Grup (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
----------	----------	-------------------------	----------------	----------

Eğitim(Ens/Fak.)	Fen-Ed.	-0,306	0,112	<b>0,007</b>
	Diğer	0,010	0,157	0,948
Fen-Ed.	Eğitim(Ens/Fak.)	0,306	0,112	<b>0,007</b>
	Diğer	0,316	0,166	0,058
Diğer	Eğitim(Ens/Fak.)	-0,010	0,157	0,948
	Fen-Ed.	-0,316	0,166	0,058

Çizelgede görülebileceği gibi, karakter eğitiminde kazandırılmasını tercih ettikleri Güvenlik değerı puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda güvenlik değerini eğitim (enstitü ve fakülte) mezunu olanların fen-edebiyat fakültesi mezunu olanlardan daha fazla önem verdiği saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasında farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile karakter eğitiminde öncelikli olarak hangi değerlerin öğretilmesi gerekliliği araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

##### 5.1.1. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

1- Özdenetim, başarı, uyum ve güvenlik değerlerinin öğrencilere kazandırılmasındaki önemi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık kadınların lehinedir. Başka bir deyişle kadın öğretmenler özdenetim, başarı, uyum ve güvenlik değerlerini erkek öğretmenlere nazaran daha fazla önemsemektedirler. Bunun yanı sıra diğer değerler olan; güç, hazcılık, uyarılma, evrensellik, yardımseverlik ve geleneksellik değerlerinin öğrencilere kazandırılmasının önemi konusunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık bulunmamıştır.

2- Öğretmenlerin, öğrencilere kazandırılacak değerlere verdikleri önem, onların yaşlarıyla bağlantılı olarak aşağıdaki gibi farklılıklar göstermektedir;

Sosyal statüdeki beceriklilik ve saygınlık ve insanlar ile kaynaklar üzerinde kontrol veya hakimiyet anlamına gelen güç değeri; 30 ve altı yaş grubu ile 31-35 yaş grubu kıyaslandığında 30 ve altı yaş grubu öğretmenler tarafından daha önemli görülmekte; 31-35 yaş grubu ile 36-40 yaş grubu arasında 31-35 yaş grubu öğretmenler tarafından daha önemli görülmekte ; 31-35 yaş grubu ile 46-60 yaş grubu arasında 31-35 yaş grubu öğretmenler tarafından daha önemli görülmektedir. Diğer yaş grupları arasında farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani güç değeri, yaşları daha genç olan öğretmenler tarafından daha çok önemsenmektedir.

Yeteneklerin gösterilmesiyle elde edilen başarı değeri; 30 ve altı yaş grubu ile 31-35 yaş grubu kıyaslandığında 30 ve altı yaş grubu öğretmenler tarafından daha önemli görülmekte; 31-35 yaş grubu ile 36-40 yaş grubu arasında 36-40 yaş grubu öğretmenler tarafından daha önemli görülmekte; 31-35 yaş grubu ile 41-45 yaş grubu arasında 41-45

yas grubu öğretmenler tarafından daha önemli görülmektedir. Diğer yas grupları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

İnsanlar ve doğa için anlayışlı ve toleranslı olmak ve refahı korumak anlamına gelen evrensellik değeri; 30 ve altı yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 30 v e altı yaş grubu öğretmenler tarafından daha önemli görülmekte; 31-35 yaş grubu ile 36-40 yaş grubu arasında 36-40 yas grubu öğretmenler tarafından daha önemli görülmektedir. Diğer yas grupları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Sosyal beklentilere ya da sosyal normlara karşı aykırı davranışları dizginlemek anlamına gelen uyum değeri; 31-35 yaş grubu ile 30 ve altı, 36-40, 41-45 yaş grupları arasında 31-35 yaş grubu öğretmenler tarafından daha önemli görülmektedir. Diğer yas grupları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Uyum ve toplumda ya da ilişkilerde istikrar anlamına gelen güvenlik değeri; 31-35 yaş grubu ile 30 ve altı, 36-40 yaş grupları arasında 31-35 yaş grubu öğretmenler tarafından daha öncelikli görülmektedir. Diğer yas grupları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**3- Öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılık gösteren tek değer; özyönetimdir.** Kendi kendini yönetme ve özgürlük ihtiyaçları dolayısıyla kontrol ve otorite ihtiyacından doğan özyönetim değeri; bekar öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılacak değerler arasında diğer değerlere nazaran daha önemli görülmektedirler. Özyönetim dışındaki diğer değerlerde öğretmenlerin medeni durumlarına yani evli yada bekar olmalarına göre bir farklılık bulunmamıştır.

**4- Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre öğrencilere kazandırılacak değerlerin önemleri bakımından sadece uyum değerinde farklılık görülmektedir.** Diğer tüm değerlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Uyum değeri; 1-5 yıl kıdemi olanlarla 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler tarafından daha önemli görülmekte; 1-5 yıl kıdemi olanlarla 11-20 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler tarafından daha önemli görülmekte; 1-5 yıl kıdemi olanlarla 21 yıl üstü kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler tarafından daha önemli görülmektedir. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**5- Öğretmenlerin branşlarına göre önemsedikleri değerler şu şekilde değişiklik göstermektedir:** Branş öğretmenleri, meslek öğretmenlerine nazaran başarı, özyönetim,



uyum, hazcılık ve güvenlik değerlerini daha öncelikli bulmuşlardır. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

6- Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre; yüksekokul mezunu olan öğretmenler, lisans mezunu olan öğretmenlere nazaran güç, hazcılık, uyarılma, yardımseverlik, güvenlik değerlerini daha fazla önemsemektedirler.

7- Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre değer tercihleri aşağıdaki gibi değişiklik göstermektedir;

Güç ve hazcılık değerleri için; eğitim (enstitü ve fakülte) mezunu olanlarla diğer fakülte mezunu olanlar arasında eğitim mezunu olanlar bu değerleri daha önemli görmekte, fen-edebiyat fakültesi mezunu olanlarla diğer fakülte mezunu olanlar arasında fen-edebiyat fakültesi mezunu olanlar daha önemli görmektedirler.

Uyarılma ve güvenlik değerleri için; eğitim (enstitü ve fakülte) mezunu olanlarla fen-edebiyat fakültesi mezunu olanlar arasında fen-edebiyat fakültesi mezunu olanlar daha önemli görmektedirler.

Diğer değerler için öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre bir farklılık bulunmamıştır.

Bununla birlikte; öğretmenlerin öğrencilere kazandırılmasını gerekli gördükleri değerlerin öncelik sırası şu şekilde sıralanmaktadır; evrensellik, özdenetim, yardımseverlik, uyum, güvenlik, başarı, geleneksellik, hazcılık, uyarılma ve güç. Buradan görüleceği gibi, öğretmenlerin öncelik sırasına göre en önemli değer evrenselliktir. Öğrencilere kazandırılacak evrensellik değeri ile; onların insanlara ve doğaya daha anlayışlı ve toleranslı davranmalarının ve toplumdaki refahın korunmasının öğretmenler tarafından en öncelikli görüldüğü sonucu bulunmuştur. Çağımızın bilgi çağı olduğunu düşünecek olursak ve bilginin, ülkelerin sınırlarını, ülkeler arasındaki mesafeleri tanımaksızın internet aracılığıyla hızla aktığı ve dolayısıyla tüm dünya insanlarıyla iletişimi zorunlu kıldığı çağımızda öğrencilere evrensellik değerinin kazandırılması oldukça önemli hale gelmiştir. Öğretmenlerimizin ikinci derecede öncelikli gördüğü değer ise özdenetim olmuştur. Bu ise, öğrencilerin kendi kendilerini yönetebilmeleri, kendi yaşantılarına kendilerinin yön verebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Üçüncü derecede öncelikli görülen değer ise yardımseverliktir. Bu değer ise; gençlerimizin, topluma kazandırdığımız yeni nesillerin insanlarla sıkı ilişkiler kurarak refah seviyelerini korumaları ve geliştirmeleri açısından çok önemlidir. Yine öğretmenlerin öncelikli

gördükleri değerlerin sıralamasına bakıldığında hazcılık, uyarılma ve güç değerlerinin en sonlarda yer aldığı görülür. Bu ise, öğrencilerin güç gösterisinde bulunma, meydan okuma gibi davranışlarının öğretmenler tarafından ne kadar istenmeyen davranışlar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yine değerlerin sıralamasında başarı değerinin sonlara doğru yer alması oldukça dikkat çekicidir. Öğretmenler, öğrenci başarısını öğrencinin evrenselliğinden, kendi kendini yönetebilme özelliğinden , yardımseverliğinden, çevresiyle uyumlu olmasından ve güvenliğinden sonra önemli (öncelikli) görmektedir.

## **5.2 ÖNERİLER**

Son yıllarda okullarımızda hatta genel olarak toplumumuzda artan şiddet ve kapkaç olayları eğitim sistemimizi yeniden gözden geçirmemizi gerekli kılmaktadır. Çocuklarımızı en iyi şekilde yetiştirmek, olumlu karakter değerlerini kazandırmak için öncelikle ailelere ve okullarımıza çok önemli görevler düşmektedir. Okullarımızda sadece bilgiye dayalı bir eğitim programı değil bunun yanı sıra önemli karakter değerlerini içeren bir eğitim programı da uygulanmalıdır. Bu eğitim programı; karakter eğitimi, değerler eğitimi yada ahlak eğitimi olarak anılmaktadır. Okullarımızda uygulanacak karakter eğitimi ile öğrencilerimize olumlu karakter değerleri kazandırılmaya çalışılmalıdır. Böylelikle olumlu karakter değerlerini edinmiş çocuklarımızın oluşturduğu toplum çok daha aydınlık ve refah içinde olacaktır.

Olumlu karakter değerlerini öğrencilere kazandırma sürecinde öncelikle akla gelen soru hangi değerlerin öğrencilere kazandırılmaya çalışılacağıdır. Bu amaçla yapmış olduğum araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak şu önerilerde bulunulabilir;

### **5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler**

1. Araştırma kapsamında öğretmenlere uygulamış olduğum kişisel bilgi formundaki “Var olan ve okullarımızda uygulanan eğitim programı ile öğrencilerin karakter gelişimlerinin ne derece sağlandığını düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin %44,7’unun çok az cevabını vermesi ve “karakter eğitiminin okullarımızda daha öncelikli bir eğitim programı olarak verilmesi gerekliliğine inanıyor musunuz?” sorusuna

öğretmenlerin %52,7'sinin her zaman cevabini vermesinden yola çıkarak; okullarımızda karakter eğitiminin gerekliliği fark edilip uygulanmaya başlanmalıdır.

2. Araştırma kapsamında öğretmenlere uygulamış olduğum kişisel bilgi formundaki “okullarda karakter eğitiminin yapılmasından öncelikle kim sorumludur?” sorusuna en yüksek oranda (%52 ) öğretmenler sorumludur cevabi gelmiştir. Buradan yola çıkarak; karakter eğitiminin iyi şekilde uygulanabilmesi ve verimli sonuçların alınabilmesi için öğretmenlerin karakter eğitiminde aktif rol alması çok önemlidir. Bunun sağlanabilmesi için ise; iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitimine ihtiyaç vardır. Böylelikle eğitim alan öğretmenlerimiz hem olumlu karakter değerlerini sergileyerek öğrenciler için iyi birer örnek model olacaklardır hem de öğrencilere bu değerleri kazandırmada daha etkin olacaklardır.

3. Okullar; farklı cinsiyet, yaş, eğitim durumu vb... gibi özelliklere sahip öğretmenleriyle okullarında uygulanacak karakter değerlerini belirlemeye çalışmalıdır. Böylelikle farklı demografik özelliklere sahip olan öğretmenlerin hemfikir olduğu değerleri öğrenciye kazandırmada öğretmenler daha istekli ve başarılı olacaklardır.

4. Karakter eğitiminde tüm okul personeli görev ve sorumluluk almalı ve aynı zamanda bu değerleri sergileyerek öğrencilere örnek teşkil etmelidir.

5. Yapmış olduğum araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere kazandırılmasında öncelikli olarak gerekli gördükleri değerler şu şekilde sıralanmaktadır; evrensellik, özdenetim, yardımseverlik, uyum, güvenlik, başarı, geleneksellik, hazcılık, uyarılma ve güç. Buna göre; yıllarca çocuklarımızı şekillendirmede etkin rol alan tecrübeli öğretmenlerimizin görüşlerine göre başarı değerinden çok daha öncelikli olan değerler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda okullar, ailelere çocuklarından sadece başarı beklememelerini, onları aynı zamanda olumlu karakter değerlerini sergilemeleri içinde motive etmeleri gerektiğini anlatılmalıdır.

### **5.2.2 Diğer Araştırmacılara Öneriler**

1. Farklı inanç ve kültürlere sahip ülkelerin inandıkları ve önemsedikleri değerler araştırılıp kıyaslanabilir. Böylelikle farklı toplumların öncelikli değer seçimleri daha evrensel boyutta değerlendirilebilir.

2. Araştırma kapsamında 300 öğretmene uygulamış olduğum Schwartz Değerler Ölçeği daha geniş bir öğretmen kitlesine uygulanabilir ve çıkan sonuçlar değerlendirilebilir.

3. Öğretmenlere uygulanacak bir anketle önemli gördükleri değerleri tanımlamaları istenebilir ve bunun sonucunda belirlenen değerler evrensel değerlerle kıyaslanabilir.

## KAYNAKÇA

Abourjilie, C., 2003, "Ten more good reasons for character education, retrieved September 30, 04 from character Ed. Net (<http://www.charactered.net/parent/tenmore.asp>)

Anderson, D.R., 2000, "Character Education: Who is responsible?", **Journal of Instructional Psychology**, Vol. 27, Nr. 3, pp 139-142.

Author, **WISE Skills Resources**, WISE Skills: Character-building resources for grades K-12. (Brochure).Santa Cruz, CA, 1994.

Başaran, I.E., **Eğitime Giriş**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1991.

Battistich, V.D., Dong-il, K., Watson, M., Chaps, E., 1995, "Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance, multilevel analysis, **American Educational Research Journal**, Vol. 32, Nr. 3, pp 627-658.

Benninga, J. S., 1988, "**An Emerging Synthesis in Moral Education**", Phi Delta Kapan, Vol. 69, Nr. 6, pp 415-419.

Berkowitz, M. **Building a good person**. Character education partnership and association of teacher educators, Washington DC, 1999.

Berman, S., Berreth, D., 1997, "The moral dimensions of schools", **Educational Leadership**, Vol. 54, Nr. 8, pp 24-29.

Bernardo, R., Neal, J., 1997, "In pursuit of the moral school", **Journal of Education**, Vol. 179, Nr. 3, pp 33-43.

Bohning, G., Hodgson, A., Foote, T. ve ark., 1998, "Identifying and examining adolescents' moral values", **Urban Education**, Vol. 33, Nr. 2, pp 264-280.

Brooks, B.D., Kann, M.E.,1993, "What makes character education programs work?", **Educational Leadership**, Vol. 51, Nr. 3, pp 19-23.

Bulach, C.R., 2002, "Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior" **Character Education**, Vol. 76, Nr. 2, pp 79-83.

Cassell, J.R., **Improving Self-control in Upper Elementary Students Through a Program of Character, Civic, and Social Education**. Ed. D.Practicun 1 Report, Nova Southeastern University, 1995.

Davis, M., 2003, "What's wrong with character education?", **American Journal of Education**, Vol. 110, Nr. 1, pp 32-55.

DeRoche, E.F, Williams, M.M., **Educating hearts and minds**, Corwin Press, California, 1998.

Diamond, M., Hopson, J., **Magic trees of the mind: How to nurture your child's intelligence, creativity and healthy emotions from birth through adolescence**, Penguin Putnam, New York, 1998.

Dobson, J. **Dare To Discipline**, Tyndale House Publishers, Illinois, 1970.

Eksi, H., 2003, "Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım:Karakter eğitimi programları" **Değerler Eğitimi Dergisi**, Vol.1, Nr.1, pp. 79-96.

Frede, D., **Plato's Ethics: An Overview**, **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, Edward N. Zalta edition, 2003.

Hall, S., **Using picture storybooks to teach character education**, Oryx Pres, Phoenix, 2000.

Hall, S., **Using Picture Storybooks to Teacher Character Education**, Oryx pres, Arizona, 2000.

Howard, R.W., Berkowitz, M. W., Shaeffer, E. F., 2004, "Politics of character education", **Educational Policy**, Vol. 18, Nr.1, pp 188-216.

Jackson, P.W., Boostrom, R.E., Hansen, D.T., **The Moral Life of Schools**, Jossey-Bass, San Francisco, 1993.

Jensen, E., 1998, **Teaching with the brain in mind**. Alexandria:ASCD.

Jones, E.N., Ryan, K., Bohlin, K., 1998. "Character education and teacher education: how are prospective teachers being prepared to foster good character in students?" **Action in Teacher Education**, Vol. 20, pp. 11-28.

Kagan, S., 2001, "Teaching for character and community" **Educational Leadership**, Vol. 59, pp 50-55.

Karasar, N., **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.

Kirkpatrick, W.K., **Why Johnny Can't Tell Right from Wrong**, Simon and Schuster, New York, 1992.

Kraut, R., **Aristotle's Ethics**, **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, Edward N. Zalta edition, 2001.

Leming, J.S., 2000, "Tell me a story: An evaluation of a literature-based character education programme", **Journal of Moral Education**, Vol. 29, pp 413-427.

Lickona, T., 1993, "The return of character education", **Educational Leadership**, Vol. 51, Nr. 3, pp 6-11.

Lickona, T., **Education for Character: How our schools can teach respected character**, Bantam Boks, NewYork,1991.

McLaughlin, T.H., Halstead, J.M.,2000, "John Wilson on moral education", **Journal of Moral Education**, Vol. 29, Nr. 3, pp 247-269.

Milson, A.J., 2000, "Creating a curriculum for character education: A case study", **The Clearing House**, Vol. 74, Nr. 2, pp 89-93.

Milson, A.J., Eksi, H., 2003, "Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru:Karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (KEYIS) ve Türkçeye uyarlanma çalışması" **Değerler Eğitimi Dergisi**, Vol: 1, No: 4, pp. 99-130.

Monroe, L., **Nothing's impossible**, Public Affairs, New York, 1997.

Murphy, M.M., **Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge**, Technomic Publishing, Lancaster, 1998.

Muscott, H., O'Brien, J., 2000, "Teaching character education to students with behavioral and learning disabilities through mentoring relationships", **Education and Treatment of Children**, Vol. 22, pp 373-390.

Rusnak, T., **An integrated Approach to Character Education**, Corwin Pres Inc., Thousand Oaks, CA, 1998.

Ryan, K., 1993 "Mining the values in the curriculum" **Educational Leadership**, Vol. 51, Nr.3, pp 16-18.

Ryan, K.A., Bohlin, K.E., **Building Character in Schools: Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life**, Jossey-Bass, San Francisco, 1999.

Schaeffer, E., 2003, "Character education makes a big difference" **Principal**, Vol., 82, pp 36-39.

Singh, G., 2001, "How character education helps students grow" **Educational Leadership**, Vol. 58, pp 46-49.

Thapor, M., 2001, "What is values education?" [www.valueseducation.edu.au/verve/resources/values\\_education\\_programme\\_01213\\_online\\_FINAL.pdf](http://www.valueseducation.edu.au/verve/resources/values_education_programme_01213_online_FINAL.pdf), 10 Aralık 2006 tarihinde alınmıştır.

Tschannen-Moran, M. Hoy, A.W., Hoy, W.K., 1998, "Teacher efficacy: its meaning and measure" **Review of Educational Research**, Vol. 68, pp. 202-248.

Tschannen-Moran, M. Hoy, A.W., 2001, "Teacher efficacy: capturing an elusive construct" **Teaching and Teacher Education**, Vol. 17, pp. 783-805.

Vessels, G.B., Boyd, S.M., 1996, "Public and constitutional support for character education" **NASSP Bulletin**, Vol. 80, Nr. 579, pp 55-60.



White, C.S., 1997, "The moral dimension of civic education in the elementary school; Habit or reason", **Journal of Education**, Vol. 179, Nr. 2, pp 35-47.

Wiley, L.S., **Comprehensive Character Building Classroom**, A Handbook for Teachers, Longwood Communications, DeBarry, FL, 1998.

Williams, M.M., 2000, "Models of character education: Perspectives and developmental issues" **Journal of Humanistic Counseling, Education and Development**, Vol. 39, pp 32-40.

Wilson, J., Williams, N., Sugarman, B. **Introduction to Moral Education**, Penguin press, Harmondsworth, 1967.

Wynne, E. A., Ryan, K. **Reclaiming Our Schools**, MacMillan, New York, 1997.

Wynne, E.A. **For character education**. The construction of children's character: Ninety-sixth year book of the national society for the study of education, pp. 63-76, The university of Chicago press, Chicago, 1997.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi : 23.09.1977

Doğum Yeri : Gaziantep

Medeni Durum: Evli

### Eğitim:

İlkokul: 1983-1988 Pendik Merkez İlkokulu

Ortaokul: 1988-1991 Intay Ortaokulu

Lise: 1991-1994 Pendik Lisesi

Lisans: 1995-2000 Kocaeli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi

Matematik Bolumu

Yüksek lisans: 2004- Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi

### Çalıştığı Kurum:

2004-2007 : MEB, Pendik Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi

## **EKLER**

**EK1 Onay belgesi**

**EK2 Kişisel Bilgi Formu**

**EK3 Schwartz Değerler Ölçeği**

**EK4 Araştırma Yapılan İlçe ve Okul Listesi**