



Ortaokul Öğrencilerinin Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği İle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi

Dilek YALIZ SOLMAZ¹, Gülsün GÜVEN², Meral UĞUR³

¹ Eskişehir Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, <https://orcid.org/0000-0003-0497-215X>

² Eskişehir Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, <https://orcid.org/0000-0002-6418-9848>

³ Eskişehir Çağfen Koleji Ortaokulu, <https://orcid.org/0000-0001-6036-6408>

To cite this article/ Atf için:

Yalız Solmaz, D., Güven, G., Uğur, M. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği İle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 80-91

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okulların karakter eğitimi yetkinliği ile ilgili görüşlerini belirleyerek çeşitli değişkenler doğrultusunda incelemektir. Bu çalışma katılımcılardan elde edilen nicel verilere dayalı olarak tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma 2018-2019 yılında Eskişehir ilindeki iki adet devlet, iki adet özel ortaokulunun 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 333 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Aslan (2011) tarafından geliştirilen “Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğrenci Formu” kullanılmıştır. Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğrenci Formu planlama ve uygulama, etkileşim, psiko-sosyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme olmak üzere 4 alt boyuttan ve toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik verilerin test edilmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ile değişkenler arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin en olumlu görüş belirttikleri boyutun “psiko-sosyal ortam”, en olumsuz görüşün ise “paydaşların katılımı ve değerlendirme” boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır. “Planlama ve uygulama boyutunda” cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuş fakat “psiko-sosyal ortam”, “etkileşim” ve “paydaşların katılımı ve değerlendirme” boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca sınıf düzeylerine göre “psiko-sosyal ortam”, “paydaşların katılımı ve değerlendirme”, “planlama ve uygulama” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ancak anne-baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin okulların karakter eğitimi yetkinliği konusunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Anahtar kelimeler: Karakter, karakter eğitimi, okul karakter eğitimi yetkinliği

Determination of Secondary School Students' Views on the Character Education Competence of Schools

Abstract

The aim of this research was to determine the views of secondary school 7th and 8th grade students about the character education competency of schools and to examine them according to some variables. This study was designed in a general screening method based on quantitative data obtained from the participants. Research was carried out with a total of 333 students studying in the 7th and 8th grades of two state and two private secondary schools in Eskişehir in 2018-2019. In the study, “Schools' Character Education Competence Scale Student Form” developed by Aslan (2011) was used. The Schools' Character Education Competence Scale Student Form consists of a total of 22 items and 4 sub-dimensions: “planning and implementation”, “interaction”, “psycho-social environment”, “stakeholder participation and evaluation”. Frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation were used to test the data for the purpose of the study. The differences between the groups were determined using independent sample t-test and ANOVA. According to the data obtained from the research, it was revealed that the dimension in which the students expressed the most positive opinion was the

"psycho-social environment" and the most negative opinion was in the dimension of "stakeholder participation and evaluation". A statistically significant difference was found in the dimensions of "planning and implementation" according to the gender variable, but no significant difference was found in the dimensions of "psycho-social environment", "interaction" and "stakeholder participation and evaluation". In addition, there was a statistically significant difference in the dimensions of "psycho-social environment", "stakeholder participation and evaluation", "planning and implementation" according to grade levels. However, there was no statistically significant difference in the character education competence of the schools according to the educational status of the parents.

Keywords: Character, character education, school character education competence

GİRİŞ

Günümüzde artık sadece akademik bilgi açısından başarılı bireyler yetiştirilmesi değil, duygusal açıdan da iyi yetişmiş, toplumun ve kendi değerlerinin farkında olup bunları içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle karakter eğitime ayrı bir önem verilmektedir. Demokratik toplumlar; vatandaşlarından toplumsal kurallara uymalarını, sorumluluklarını yerine getirmelerini, değerleri bilmelerini ve uygulamalarını, iyi karakter özelliklerine sahip olmalarını bekler. Toplumların vatandaşlarından istedikleri ve beledikleri bu özelliklerin ortaya çıkması, karakter eğitime bağlıdır (Alver ve Kesicioğlu, 2019).

“Karakter” her zaman iyiliğin, erdemin ve ahlaki olgunluğun gerekleri olarak görülüp hayranlık duyulan bir dizi içsel özelliği çağrıştıran eski bir kavramdır. “Character” kelimesi Yunanca bir kelime olup “ayırt edici işaret” anlamında kullanılır. Günümüzde ise “karakter” kelimesi kişinin ahlak merkezi anlamında kullanılır (Sapsağlam, 2016). Karakter çocuğun içinde bulunduğu aile ve topluma göre şekillenen; bireyin doğuştan getirmediği aksine sonradan kazandığı davranışlar bütünüdür (Özbey, Türkoğlu ve Büyüktanır Buldur, 2014). Bireyin karakteri, bireysel özelliklerinin ve içinde yaşadığı toplumun değer yargıları sonucu oluşur. Karakterin psikolojik bir yanı da bulunur ki, bu karakter kavramını daha da karmaşıklaştırır. Karakter bireyin ahlaki anatomisi ile de ilgilidir. Ahlaki davranış, ahlaki değerler, ahlaki kişilik, ahlaki duygu, ahlaki muhakeme ve ahlaki kimlik, ahlaki yapının temel bileşenleridir ve karakteri psikolojik açıdan etkilerler (Ereş, 2015).

Çocuğun kişilerarası ilişkileri algılayabilmesi onun ahlaki gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla çocukların sosyal ve duygusal tepkileri onların nasıl düşündüklerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu aile ortamında ahlaki değerlerin nedenlerinin tartışılması çocuklarda ahlaki yargılar, değerler konusunda akıl yürütme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir. Çocukların davranışları hakkında daha fazla düşünmesini sağlamak onların karakter gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Özbey vd., 2014).

Karakter eğitimi okullarda yeni kullanılmaya başlanmış bir kavram değildir (Özbey vd., 2014). Aristo’dan itibaren dile getirilen karakterin nasıl gelişeceği tartışmaları, 17. Yüzyılda John Locke’un karakter gelişimi için eğitimin gerekliliğini savunması ve 20. Yüzyılın başlarında John Dewey’in, okulun misyonunda ahlaki eğitime yer verilmesi savıyla devam etmiştir (Ereş, 2015). Söz konusu yıllardan itibaren ahlak eğitimi olarak eğitim kurumlarında yer almıştır. 1970’lerde Kohlberg ahlak gelişimini ve değerleri açıkladığı kuramında ahlaki davranışları açıklamaya odaklanmıştır. Bu teorilerde davranışın değiştirilmesinin zorluğuna

dikkat çekilerek ahlaki gelişim de iyi ve doğru kararların nasıl verileceğine ilişkin okul ortamındaki eğitimin önemi üzerinde durulmuştur. 1990'lerden itibaren ise karakter eğitimi üzerine çalışmalar yapılmış ve eğitim programlarında karakter eğitimine yer verilmeye başlanmıştır (Özbey vd., 2014).

Karakter eğitimi, genel anlamıyla çocukları sorumluluklarını üstlenebilecekleri uygun seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan, bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Turan ve Ulutaş, 2016). Karakter eğitimi, “değerlere bağlı olarak ahlaki özellikleri geliştirmek, bir dizi karakter davranışlarını tanımlamak ve oluşturmak için öğrencilere yardım etmeyi tasarlayan yönergeler, planlı deneyimler ve etkinlikler” olarak tanımlanmaktadır (Sapsağlam, 2016; Arslan ve Özbey, 2019). Bir başka ifadeyle karakter eğitimi, çeşitli programlar aracılığıyla, yetişen yeni kuşaklara temel insanî değerleri kazandırma, onlara karşı sorumluluk oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma çabalarının ortak adıdır (Turan ve Ulutaş, 2016).

Karakter eğitimi, ırk, cins, yaş, politik veya dini tüm değişkenleri kapsayan bilinen ve uygulanabilirliği olan tüm değerleri içinde barındırır. Karakter eğitimi okul toplumundaki öğrenciler ile yetişkinlerin saygı, adalet, vatandaşlık, kendine ve diğer kişilere karşı sorumluluk gibi değerleri öğrenme sürecidir (Sapsağlam, 2016). Karakter eğitimi, etik düşünme ve davranmanın öğretilmesidir. Böylelikle toplumda sosyo-duygusal davranışların gelişimi sağlanır. Karakter eğitimi ile toplumdaki bireylerin erdemli olma ve erdemli davranmaları amaçlanır ve eğitim sürecinde dürüstlük, saygı, dostluk, merhamet gibi değerler üzerine odaklanır. Karakter eğitiminin bir diğer amacı da iyiyi bilen, iyiyi dileyen ve iyiyi yapan bireyler yetiştirmektir (Ereş, 2015).

Karakter eğitimi, çocuğun ne tür bir insan olarak yetiştirileceğiyle ilgilendiğinden, çocuğun karakter gelişimini destekleyici faaliyetleri içermekte ve erdem sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Arslan ve Özbey, 2019). Karakter eğitimi, sosyal, duygusal ve bilişsel yetenekleri gerektirir. Erken çocukluk gelişiminin doğasında öz düzenleme, iletişim kurma ve öğrenme, arkadaş edinme ve akran etkileşimi vardır ve bu deneyimlere sahip olma beynin gelişimine yardım eder. Karakter eğitimini savunanlar okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerleri kazanmalarında önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca karakter gelişimi için çocukluk ve ergenlik dönemi önemli evreler olarak görülmekte ve karakterin çoğunlukla çocukluk ve ergenlik döneminde geliştiği belirtilmektedir (Sapsağlam, 2016).

Günümüzde değişen sosyal ve kültürel koşullar aile yapısında da farklılıklar neden olmuştur. Bu farklılıklar çocukların aileleriyle daha az vakit geçirmesine yol açarken çocukların aile eğitiminden yararlanmasını da sınırlı hale getirmiştir (Özbey vd., 2014). Çocuğa iyi bir karakter kazandırabilmek adına, çocuğun ailesi, öğretmeni, arkadaşları ve yakın çevresi çocuğun gelişim sürecinde önemli bir yer tutmaktadır (Arslan ve Özbey, 2019). Fakat değişen bu toplum ve aile yapısı ile birlikte, çoğu ailede öğretilmeyen ahlak ve değerlerin okullar tarafından öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Aslan, 2011; Acat ve Aslan 2011). İnsanların iyi ve kötüyü ayırt edebilmeleri, yani ahlaki yargılarının gelişiminde eğitimin önemli bir yeri vardır. Eğitim ailede başlar, çevre ve okulda devam eder (Ulusoy, 2007). Eğitimin genel amacı, bireylerin bilişsel, duygusal, devinışsel ve sosyal becerilerini en üst düzeyde geliştirerek, onların topluma uyum sağlamalarının yanı sıra toplumu geliştirmeye ve

dönüştürmeye de yardımcı olmaktadır. Bu genel amaç kapsamında eğitim sürecinde bireylere, bireysel ve toplumsal yaşamda kendilerini gerçekleştirebilmelerini sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Varış, 1998).

Eğitimin bu genel amaçları, eğitim etkinliklerinin belli bir program çerçevesinde uzman kişilerce uygulandığı okul ortamında gerçekleştirilmektedir (Kızmaz, 2004). Okul, bireylerin toplumsal beklentilere uygun sosyal davranış ve iyi karakter özellikleri kazanmalarında aile kurumundan sonra ikincil sosyalleştirici bir unsur olarak önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu açıdan okulların görevi, bireylere sadece bilgi ve beceri kazandırmak değil aynı zamanda bireylerin karakter eğitimi açısından da temel insani değerleri özümsemelerini sağlamaktır (Ada, Baysal ve Korucu, 2005).

Çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir rolü olan okul ve sınıf ortamı, karakter gelişimi için büyük fırsatlar yaratmaktadır (Yıldırım, 2007). Okullar, uyguladıkları kurallar ve politikalar ile öğrencilerin davranışlarını iyi ya da kötü yönde şekillendirmektedirler. Bu çerçevede kazandırılmaya çalışılan iyi karakter aynı zamanda kötü özelliklerin (bencillik, acımasızlık gibi) bastırılması anlamına da gelmektedir (Wynne, 1995). Bu nedenle karakter gelişimi sürecinde çocuğun en uzun süreyle içinde bulunduğu okul ortamı önemli bir rol oynamaktadır.

Ailede başlayan karakter eğitiminin okulda ve çevrede devam ettiği, toplumdaki tüm iç ve dış paydaşların sorumluluklarının olduğu bilinmektedir. Okulun karakter eğitiminde en önemli eğitim kurumu olduğu, okulda karakter eğitimi sürecini etkili bir şekilde uygulayacak olanların ise öğretmenler olduğu belirtilmektedir (Alver ve Kesicioğlu, 2019):

Literatürde karakter eğitimi yetkinliği ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışmanın öğretmenlerin görüşlerine yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir (Özbey vd., 2014; Arslan ve Özbey, 2019). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ile ilgili öğrencilerin görüşlerine yönelik ise literatürde bir çalışmaya rastlanmıştır (Aslan, 2011). Okulların karakter yetkinliğine yönelik olarak öğrencilerin görüşlerinin alındığı yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okulların karakter eğitimi yetkinliği ile ilgili görüşlerini belirleyerek çeşitli değişkenler doğrultusunda incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimi konusundaki görüşlerini belirlemeye dönük olan bu araştırma, katılımcılardan elde edilen nicel verilere dayalı olarak genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin görüşleri kendi koşulları içerisinde ve var olduğu şekliyle araştırmacının hiçbir müdahalesi olmadan mevcut durum ortaya konmuştur (Karasar, 2020).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, 2018-2019 öğretim yılında Eskişehir ilindeki resmi ortaokullarda öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; 2018-2019 yılında Eskişehir ilindeki iki adet devlet, iki adet özel ortaokulunun 7. ve 8. sınıflarında

okumakta olan toplamda 333 (Kız= 165 ve Erkek=168) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin demografik bilgileri (n=333)

| | Demografik Bilgiler | Sayı (N) | Yüzde (%) |
|---------------------------|----------------------------|-----------------|------------------|
| Cinsiyet | Kız | 165 | 49.5 |
| | Erkek | 168 | 50.5 |
| Sınıf | 7. sınıf | 165 | 49.5 |
| | 8. sınıf | 168 | 50.5 |
| Anne Eğitim Durumu | İlkokul | 35 | 10.6 |
| | Ortaokul | 49 | 14.9 |
| | Lise | 88 | 26.7 |
| | Üniversite | 114 | 34.7 |
| | Lisansüstü | 43 | 13.1 |
| Baba Eğitim Durumu | İlkokul | 10 | 3.0 |
| | Ortaokul | 38 | 11.6 |
| | Lise | 103 | 31.3 |
| | Üniversite | 133 | 40.4 |
| | Lisansüstü | 45 | 13.7 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %49.5’i kız, %50.5’i erkektir; %49.5’i 7. sınıf, %50.5’i ise 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin %34.7’sinin annesi ile %40.4’ünün babası üniversite mezunu olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Aslan (2011) tarafından geliştirilen “Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğrenci Formu” kullanılmıştır.

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğrenci Formu

Ölçekte toplam 22 madde ve her maddenin karşısında maddenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek için “hiçbir zaman” ile “her zaman” seçenekleri arasındaki değerleri ifade eden 0-5 aralığında seçenekler vardır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda dört faktörden (planlama ve uygulama, etkileşim, psiko-sosyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme) oluşan ve güvenilirlik katsayısı 0.925 olan bir ölçek elde edilmiştir. Bu araştırmada yinelenen güvenilirlik analizi sonucunda güvenilirlik katsayısının 0.931 olduğu ortaya çıkmıştır.

Verilerin Analizi

İstatistiksel analiz, SPSS-23 (Statistical Package for Social Sciences) programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklem evrenden bağımsız bir şekilde seçilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri analiz edilmiş ve analiz sonucunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür (skewness <3, kurtosis <10; Weston ve Gore, 2006). Ayrıca verilerin homojen olup olmadığını belirlemek

için Levene testi yapılmış ve verilerin homojen olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın amacına yönelik verilerin test edilmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ile değişkenler arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına dönük soruların çözümü için toplanan verilerin istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri

| | N | M | SS | Çarpıklık | | Basıklık | |
|--|-----|------|------|------------|-----------|------------|-----------|
| | | | | İstatistik | Std. Hata | İstatistik | Std. Hata |
| Etkileşim | 333 | 3.18 | 1.38 | .545 | 0.134 | 1.287 | 0.266 |
| Psiko-sosyal Ortam | 333 | 3.73 | 1.00 | -.860 | 0.134 | 0.509 | 0.266 |
| Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme | 333 | 3.10 | 1.31 | -.536 | 0.134 | -0.565 | 0.266 |
| Planlama ve Uygulama | 333 | 3.52 | 1.07 | -.669 | 0.134 | -0.110 | 0.266 |

Tablo 2 incelendiğinde en olumlu görüş belirttikleri boyut, *psiko-sosyal ortamdır*. Bu sonuca göre “okul çalışanları birbirlerine karşı hoşgörülü ve saygılıdır” ve “öğretmenler; kültür, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik farklılıklara bakmaksızın bütün öğrencilere değer vermektedir” gibi konularda öğrenciler olumlu görüş belirtmişlerdir. Buna karşın *paydaşların katılımı ve değerlendirme* boyutunda ise öğrenciler daha olumsuz görüşe sahiptirler. Bu sonuç “çalışanlar, öğrenciler ve velilerden oluşan lider bir grup bütün okulu karakter eğitimi konusunda teşvik etmektedir” ve “okul çalışanları, öğrencilerin karakter eğitimi ilgili düzenli olarak bilgi vermektedir” gibi konularda ise öğrenciler olumsuz görüşlere sahiptir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Düzeyleri (n= 333)

| | | N | M | SS | t | p |
|--|-------|-----|------|------|-------|-------|
| Etkileşim | Kız | 165 | 3.27 | 1.37 | 1.237 | 0.21 |
| | Erkek | 168 | 3.09 | 1.38 | | |
| Psiko-sosyal Ortam | Kız | 165 | 3.79 | 1.06 | 1.088 | 0.28 |
| | Erkek | 168 | 3.67 | 0.94 | | |
| Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme | Kız | 165 | 3.12 | 1.36 | 0.388 | 0.70 |
| | Erkek | 168 | 3.07 | 1.26 | | |
| Planlama ve Uygulama | Kız | 165 | 3.65 | 1.07 | 2.286 | 0.02* |
| | Erkek | 168 | 3.39 | 1.06 | | |

Tablo 3’de, öğrencilerin cinsiyetlerine göre okulların karakter eğitimi yetkinliği düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve t-testi sonuçlarına göre, planlama ve uygulama alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık bulunmuştur (Planlama ve Uygulama ($t=2.286$; $p<0.05$)). Buna karşın öğrencilerin cinsiyetlerine göre etkileşim ($t=1.237$; $p>0.05$), psiko-sosyal ortam ($t=1.088$; $p>0.05$) ve paydaşların katılımı ve değerlendirme ($t=.388$; $p>0.05$) alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak genel olarak bütün alt boyutlarda kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Düzeyleri (n= 333)

| | | N | M | SS | t | p |
|--|----------|-----|------|------|-------|-------|
| Etkileşim | 7. sınıf | 165 | 3.32 | 1.31 | 1.881 | 0.06 |
| | 8. sınıf | 168 | 3.03 | 1.41 | | |
| Psiko-sosyal Ortam | 7. sınıf | 165 | 3.93 | 0.90 | 3.752 | 0.00* |
| | 8. sınıf | 168 | 3.52 | 1.05 | | |
| Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme | 7. sınıf | 165 | 3.33 | 1.13 | 3.327 | 0.00* |
| | 8. sınıf | 168 | 2.86 | 1.42 | | |
| Planlama ve Uygulama | 7. sınıf | 165 | 3.65 | 0.98 | 2.348 | 0.01* |
| | 8. sınıf | 168 | 3.38 | 1.13 | | |

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okulların karakter yetkinliği düzeylerinin puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre psiko-sosyal ortam ($t=3.752$; $p<0.05$), paydaşların katılımı ve değerlendirme ($t=3.327$; $p<0.05$) ve planlama ve uygulama ($t=2.348$; $p<0.05$) boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna karşın etkileşim ($t=1.881$; $p>0.05$) alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Düzeyleri (n = 333)

| | | N | M | SS | F | p |
|---------------------------|------------|-----|------|------|-------|------|
| Etkileşim | İlkokul | 35 | 3.04 | 1.51 | 0.869 | 0.48 |
| | Ortaokul | 49 | 3.31 | 1.30 | | |
| | Lise | 88 | 3.22 | 1.28 | | |
| | Üniversite | 114 | 3.26 | 1.44 | | |
| | Lisansüstü | 43 | 2.87 | 1.36 | | |
| Psiko-sosyal Ortam | İlkokul | 35 | 3.57 | 0.97 | 0.825 | 0.51 |
| | Ortaokul | 49 | 3.66 | 1.03 | | |
| | Lise | 88 | 3.87 | 0.99 | | |
| | Üniversite | 114 | 3.73 | 0.96 | | |
| | Lisansüstü | 43 | 3.63 | 1.08 | | |

| | | | | | | |
|--|------------|-----|------|------|-------|------|
| Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme | İlkokul | 35 | 2.92 | 1.31 | 1.246 | 0.29 |
| | Ortaokul | 49 | 3.11 | 1.40 | | |
| | Lise | 88 | 3.30 | 1.31 | | |
| | Üniversite | 114 | 3.08 | 1.27 | | |
| | Lisansüstü | 43 | 2.79 | 1.30 | | |
| Planlama ve Uygulama | İlkokul | 35 | 3.34 | 1.13 | 1.225 | 0.30 |
| | Ortaokul | 49 | 3.31 | 1.08 | | |
| | Lise | 88 | 3.63 | 1.04 | | |
| | Üniversite | 114 | 3.61 | 1.04 | | |
| | Lisansüstü | 43 | 3.42 | 1.13 | | |

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre okulların karakter yetkinliği düzeylerinin puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre, öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre etkileşim ($t=.869$; $p>0.05$), psiko-sosyal ortam ($t=.825$; $p>0.05$), paydaşların katılımı ve değerlendirme ($t=1.246$; $p>0.05$) ve planlama ve uygulama ($t=1.225$; $p>0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Düzeyleri (n= 333)

| | | N | M | SS | F | p |
|--|------------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Etkileşim | İlkokul | 10 | 3.62 | 2.05 | 0.793 | 0.53 |
| | Ortaokul | 38 | 2.97 | 1.38 | | |
| | Lise | 103 | 3.29 | 1.30 | | |
| | Üniversite | 133 | 3.18 | 1.36 | | |
| | Lisansüstü | 45 | 3.02 | 1.42 | | |
| Psiko-sosyal Ortam | İlkokul | 10 | 3.44 | 1.33 | 1.533 | 0.19 |
| | Ortaokul | 38 | 3.39 | 0.92 | | |
| | Lise | 103 | 3.81 | 0.98 | | |
| | Üniversite | 133 | 3.76 | 1.01 | | |
| | Lisansüstü | 45 | 3.80 | 0.94 | | |
| Paydaşların Katılımı ve Değerlendirme | İlkokul | 10 | 3.15 | 1.43 | 0.909 | 0.45 |
| | Ortaokul | 38 | 2.86 | 1.14 | | |
| | Lise | 103 | 3.24 | 1.35 | | |
| | Üniversite | 133 | 3.10 | 1.33 | | |
| | Lisansüstü | 45 | 2.89 | 1.27 | | |
| Planlama ve Uygulama | İlkokul | 10 | 3.42 | 1.31 | 1.881 | 0.06 |
| | Ortaokul | 38 | 2.98 | 0.96 | | |
| | Lise | 103 | 3.63 | 1.03 | | |
| | Üniversite | 133 | 3.58 | 1.11 | | |
| | Lisansüstü | 45 | 3.54 | 0.95 | | |

Tablo 6’da öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre okulların karakter eğitimi yetkinlik düzey puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve ANOVA sonuçlarına göre, etkileşim ($t=.793$; $p>0.05$), psiko-sosyal ortam ($t=1.533$; $p>0.05$), paydaşların katılımı ve değerlendirme ($t=.090$; $p>0.05$) ve planlama ve uygulama ($t=1.881$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin okulların karakter eğitim yetkinlik düzeylerinin bulgular eşliğinde tartışılması ve sonuca bağlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin demografik özellikleri açısından değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen birinci sonuç, öğrencilerin okulların karakter eğitimi yetkinliği düzeylerine yöneliktir. Bu sonuca göre öğrencilerin okulların karakter eğitimi yetkinliği konusunda ortalamasının üzerinde puan ortalamasına sahip oldukları ve en yüksek puan ortalamasının psiko-sosyal ortam boyutunda olduğu en düşük puan ortalamasının ise paydaşların katılımı ve değerlendirme boyutunda olduğu görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin bireysel farklılıklara karşı anlayışlı oldukları, öğrenciler arasında sportmenliği, nezaketi, merhameti ve sorumluluğu destekledikleri, kültür, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik farklılıklara bakmaksızın bütün öğrencilere değer verdikleri, aynı zamanda okul çalışanlarının birbirlerine karşı hoşgörülü ve saygılı oldukları konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Buna karşın öğrenciler, okul çalışanlarının öğrencilere örnek olma, karakter eğitiminde aktif rol alma, karakter eğitimi ile ilgili kararlarda herkesin fikirlerini alma, karakteri geliştirmek amacıyla yaptığı etkinlikleri değerlendirme ve karakter eğitimi ilgili düzenli olarak bilgi verme konularında ise olumsuz görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucu Aslan (2011)’nın ilköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler ile ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini belirlediği araştırmanın sonunda ortaya çıkan öğrencilerin en olumlu boyutu “psiko-sosyal ortam”, en olumsuz boyutu “paydaşların katılımı ve değerlendirme” olarak gördükleri sonucu destekler niteliktedir.

Etkili bir karakter eğitimi için anne-babalarla birlikte öğretmen, okul idarecileri, personel kısacası okul topluluğuna önemli görevler düşmektedir. Ancak bu araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrenciler, okul çalışanlarının karakter eğitiminde aktif rol almadıklarını ve örnek olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, Ada vd. (2005)’nin sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki olumsuz durumlara gösterdikleri tepkiler incelendikleri araştırmanın sonucunda elde edilen sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi konusunda yetersiz kaldıkları ve desteklenmeleri gerektiği sonucunu destekler niteliktedir. Benzer şekilde Üstünyer (2009)’in yaptığı araştırmada karakter eğitimi ile ilgili eğitimci görüşlerine başvurmuştur. Yapılan bu araştırma sonucunda, karakter eğitiminin ihtiyaç olduğunu, ailelerin çocuklarına evrensel değerleri vermede yetersiz kaldıklarını, öğretmenlerin de iş yükleri ve yeterlikleri sebebiyle başarılı olamadıklarını belirtmiştir. Gündoğdu (2010)’da yaptığı araştırmada öğretmenlerin karakter eğitimini çok önemsediklerini ancak öğrencilerinde karakter eğitiminin orta düzeyde kaldığını vurgulamıştır. Buna sebep olarak eğitim programlarının çok yoğun olması, öğretmenlerin branşlarıyla ilgili öğretim yapmayı asli görev olarak algılamaları ve öğretmenlerin karakter eğitimiyle ilgili etkinlikler konusunda donanımlı olmamaları görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine bakılarak okulların karakter eğitimi yetkinliği düzeyleri

incelendiğinde erkek ve kız öğrenciler arasında planlama ve uygulama alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin cinsiyetlerine göre etkileşim, psiko-sosyal ortam ve paydaşların katılımı ve değerlendirme alt boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bütün alt boyutlar incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okulların karakter eğitimi yetkinliği konusunda daha olumlu tutuma sahip olduğunu söyleyebiliriz. Izzati, Bachri, Sahid ve Indriani (2019) kız ve erkek öğrencilere verilen karakter eğitiminin çıktıları veya sonuçlarının farklılık gösterebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerde karakter eğitimi kabul etmedeki farklılığın, gösterilen davranışı karakter eğitimi sonuçları olarak ortaya çıkarmaktadır. Bunun nedeni olarak, düşünme sürecinin kız ve erkek arasında farklı olması olarak yorumlamışlardır. Kız ve erkek öğrenciler arasında bilgi almada farklı olan bu düşünme sürecinin, kız ve erkek öğrenciler tarafından gerçekleştirilen karakter eğitimindeki farklılıkların nedeni olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmadan cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçlar, Aslan (2011)'nin yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okulların karakter eğitimi yetkinliği düzeylerine bakıldığında psiko-sosyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme ve planlama ve uygulama alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, etkileşim alt boyutunda ise sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu sonuca göre 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere kıyasla okulların karakter eğitimi yetkinliği açısından daha olumlu görüşlere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Jeynes (2019)'in karakter eğitimi ile öğrenci başarısı ve davranışsal çıktılar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 52 araştırmayı içeren meta-analiz çalışmasında, ayrıca karakter eğitiminin etkilerinin öğrencilerin sınıf düzeyine, yöreye, ırka vb. göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ek analizler yapmıştır. Muhtemelen, en ilginç sonuçlar yaşa göre ortaya çıkmıştır. Karakter eğitimi üzerindeki etkilerin lise öğrencileri için en büyük, ortaokul öğrencileri için en büyük ikinci ve ilkökul öğrencileri için en küçük etkilerde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar özellikle dikkat çekicidir, çünkü okullarda karakter eğitimi uygulamalarına yönelik çalışmaların büyük çoğunluğu ilkökul ve anaokulu seviyelerinde yapılmaktadır. Jeynes (2019)'in sonuçları genel algıdan farklılık göstermektedir ve bu sonuçların olası iki açıklaması olduğunu ifade etmektedir. (a) Karakter eğitimi, ergen öğrenciler üzerinde, daha genç öğrenciler üzerinde olduğundan daha büyük bir etkiye sahip olabilir ve (b) karakter eğitiminin sonuçları, lise düzeyinde çok güçlü olabilir, çünkü kümülatif bir etki ve çalışmaların yakaladığı şey bu toplu etkidir. Ancak Jeynes (2019)'in araştırma sonuçları bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla çelişmektedir. Bunun temel nedeni olarak ülkemizde 8. sınıf öğrencilerinin liseye geçiş için büyük bir yarış içinde olmalarına bağlı olarak okullarda daha fazla bilişsel düzeyde eğitimlere ağırlık verilmesi, karakter eğitimi gibi konuların geri planda tutulması neden olması söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen son sonuç ise öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarına göre okulların karakter eğitimi yetkinliği düzeylerinde farklılık olup olmadığına yöneliktir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin hem anne hem de baba eğitim durumlarına göre okulların karakter eğitimi yetkinlik düzeylerinin farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Anlamlı farklılık ortaya çıkmamasına karşın anne ve babaları lise mezunu olan öğrencilerin okulların karakter yetkinliği düzeyleri açısından diğer eğitim durumlarına kıyasla daha olumlu görüşe sahip

olduklarını söyleyebiliriz.

Sonuç olarak, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okulların karakter eğitimi yetkiliği düzeylerinin incelenmesini temel alan araştırmamızda, öğrencilerin en olumlu görüş belirttikleri boyutun “psiko-sosyal ortam”, en olumsuz görüşün ise “paydaşların katılımı ve değerlendirme” boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okullardaki çalışmalara bütün paydaşların katılımı sağlanmalı ve yapılan çalışmalar düzenli olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca öğretmenlere karakter eğitimi konusunda bilgilerini artırmak amacıyla hizmetiçi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi önemli görülmektedir. Nicel verilerle birlikte nitel verilerinde birlikte kullanıldığı karma çalışmaların yürütülmesi daha detaylı verilerin elde edilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, sadece 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın diğer sınıfları da kapsayacak şekilde örneklem sayısının çoğaltılarak yapılması alanyazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B., Aslan, M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 7-27.
- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 7-18.
- Alver, M. ve Kesicioğlu, S. (2019). Karakter ve değer eğitimi yaklaşımları ve uygulamaları. Kağan, M. ve Yılmaz, N., *Karakter ve değer eğitimi içinde* (ss. 155-173) Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Eskişehir.
- Arslan, K. ve Özbey, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları üzerine bir inceleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 106-119.
- Ereş, F. (2015). Vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 120-136.
- Gündoğdu, F. B. (2010). *Ortaöğretim Kurumlarında Karakter Eğitimi Sorunu* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kayseri.
- Izzati, U. A., Bachri, B. S., Sahid, M. ve Indriani, D. E. (2019). Character education: gender differences in moral knowing, moral feeling, and moral action in elementary schools in Indonesia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(3), 547-556.
- Jeynes, W. H. (2019). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, 51(1), 33-71.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim düzeyi ve suç: suç-okul ilişkisi üzerine sosyolojik bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 291-319.
- Özbey, S., Türkoğlu, D. ve Büyüktanır Buldur, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 323-344.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Karakter ve değer. Ömeroğlu, E., *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi teoriden uygulamaya* içinde (ss. 3-18) Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 209, 208-222.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya il örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155-177.
- Üstünyer, F. (2009). *Karakter Eğitimi ile İlgili Eğitimcilerin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimlerine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Weston, R. ve Gore, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34, 719-751.
- Wynne, E. A. (1995). Transmitting character in schools-some common questions and answers. *Clearing House*, 68(3), 151-154.
- Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Bir Karakter Eğitimi Programı Model Önerisi ve Uygulanabilirliği* (Doktora tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı, Ankara.