

Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Karakter Eğitimi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ahmet ŞİRİN *

Enver ULAŞ **

Özet- Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Veriler İstanbul Anadolu yakasındaki on farklı ortaokulda okuyan toplam 326 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, *Kişisel Bilgi Formu*, *Karakter Eğitimi Öğrenci Formu*, *Öznel İyi Oluş Düzeyi Ölçeği* kullanılmıştır. Verilerin analizinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar için bağımsız gruplar t testi, kategorik gruplar arasında fark için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve değişkenler arası ilişki için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere yönelik gerçekleştirilen karakter eğitimi uygulamalarının öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını, iyi hissetme düzeylerini arttırdığı

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı

E-posta: asirin@marmara.edu.tr

** Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı

E-posta: ulasenver@gmail.com

tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasında ilişki olduğu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek öznel iyi oluş düzeyi belirttikleri görülmüştür. Araştırmada diğer elde edilen bir sonuç ise öznel iyi oluşun öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşması olmuştur. Buna göre kız öğrencilerin iyi oluş düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler- Değer, Karakter eğitimi, Öznel iyi oluş, Ortaokullarda değerler eğitimi, Değerler eğitimi çıktıları

Giriş

Bacanlı (2006), duyuşsal davranış eğitimi isimli çalışmasında çocukların bütün gelişim alanlarında istenen düzeye ermesi için duygusal-sosyal gelişiminin önemli olduğunu belirterek bunun içinde çocukların gerek yaşıtlarıyla gerekse diğer kişilerle doğrudan ilişki kurmalarının önemli olduğunu vurgular. Berkowitz ve Bier (2004) çocukların duygusal ve sosyal yönden gelişimlerinin, çocukların zihinsel ve motor gelişimlerine de olumlu etkilediğini belirterek duygusal-sosyal gelişim için çocukların hem kendilerini hem de başkalarını tanımaya ihtiyaç duyduklarını bunun içinde gerçek hayatın içinden gerçek karakterlerden oluşan ilişkiler kurmalarının önemine vurgu yapmaktadırlar. Çocuklar kendilerinin ve başkalarının haklarını bilip buna riayet edebilmek, kendilerini ifade edebilmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için, gerek kendi yaşıtlarıyla gerekse çevresindeki yetişkinlerle ilişki kurarlar. Çocuklar, davranış ve duygularını yaşamlarıyla inşa etmek için gerçek ilişkileri sosyal zemin olarak kullanırlar. Ne var ki günümüzde, çocukların vakitlerini sokak ve arkadaş yerine bilgisayar karşısında geçirdikleri, sanal bir ortamda büyüdükleri gözlenmekte, bu durumunda çocukların gelişimlerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Çocukların bilgisayar başında büyümelerinin gerçek ilişkiler kurmalarına engel teşkil ettiğini belirten Gregory (2013) çocukların sağlıklı gelişimlerinin duygusal ve sosyal gelişim düzeylerine bağlı olduğunu, bu gelişim alanında nitelikli gelişimin çocuğun diğer kişilerle kurduğu gerçek ilişkiler ve bu ilişki süreçlerindeki yaşantılarına bağlı olduğunu, bilgisayar ve internet gibi teknolojik araçların söz konusu istenen gelişimi olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bunların yanı sıra bilgisayar ve internetin bilinçsiz kullanımının çocuklarda bağımlılık davranışı gibi bir takım olumsuzluklara neden olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır.

Bilgisayar ve internetin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinden bahseden Impraim (2012) çocukların, duygusal ve sosyal yönden sağlıklı gelişimleri için toplumun tüm paydaşlarla birlikte okul ve aile merkezli karakter-değer eğitimi etkin bir şekilde ele almalarının hayatiğini vurgular. Myers ve Deiner (1995) çocukların, teknolojiye entegre olabilmeleri ve sağlıklı kişilik inşa edebilmelerinin önemini vurgulayarak şunları aktarırlar; düşüncelerin birkaç dakikada dünyanın öbür ucuna ulaşmasını sağlayan teknolojinin hızı ahlaki gerilemeyi beraberinde getirerek eşitsizlikten üreyen ve eşitsizliği üreten bir dünyanın kurulmasına yol açmıştır. Teknoloji odaklı görsel imgelerle örülen bir dünyanın içerisinde çocukların sağlıklı bir birey olarak gelişimlerini tamamlaması kendileri ve toplumla barışık güçlü bir şahsiyet inşa etmeleri oldukça zor görünmektedir. Öte yandan kadınların iş yaşamına katılmasıyla ev bir eğitim merkezi olmaktan çıkmış çocuklar annelerinden sonra sokaklarını, mahallelerini sonra da evlerini de kaybetmiştir.

Topçu (1998) günümüzde çocuğun eğitimi ve toplumsallaşması işlevini artık aileden çok eğitim kurumları üstlenmek zorunda olduğunu belirterek çocukların olumlu duygulara sahip sağlıklı bir şahsiyet kazanmaları için karakter-değerler eğitimine vurgu yapmaktadır. Çocuğun okulda bilişsel ve psikomotor becerilerin yanında yaşam boyu ihtiyaç duyacakları güçlü bir karakter inşa etmeleri için duygusal becerilerin de kazandırılması gerekir. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2002) ve Rogers ve Freiberg (1994), öğrencilere duyuşsal becerilerin kazandırılmasının öğrencilere verilecek karakter eğitimi, değerler eğitimiyle doğrudan ilintili olduğunu belirterek okullarda değerler eğitiminin bir ihtiyaç haline geldiğini belirtirler. Canilik, suçlar, uyuşturucu, alkolün kontrolsüz kullanımı ve gençlerdeki çete şiddeti arttıkça, karakter eğitimi uygulayan okullara ilgi artmaktadır (Morrison, 2006).

Okullarda verilen eğitimin çeşitli risk faktörleri için koruyucu-önleyici işlevleri olduğunu belirten Diener (2000) ve Seligman (2002) okulda öğrencinin iyi olma haline yapılacak en önemli katkılardan birinin de öğrencilerin her türlü risk faktörü için baş etme becerilerini arttıracak güçlü bir karakter yapılandırmasının önemine vurgu yaparlar. Pozitif psikolojide insanı güçlendiren özellikler, karakter özellikleri bağlamında ele alınmaktadır. Bu noktada karakter, kişiliğin ahlaki olarak değerli görülen yanıdır. İyi karakter, pozitif özelliklerin iyi gelişmesi anlamına gelir (Park ve Peterson, 2006). Dilmaç ve Ulusoy (2012) okullarda uygulanan karakter eğitimi uygulamalarının öğrencilerde risk davranışlarında önleyici bir işlev görmesinin yanında iyi hissetme düzeylerine katkı yaptığını bu nedenle karakter eğitimi uygulamalarının çıktıların bilimsel olarak

ölçülmesinin bu eğitimlerin amacına önemli oranda hizmet yapacağını belirtmektedirler.

Noddings (2005) okullarda karakter eğitiminin öğrencilerin duygusal gelişimlerine katkı yapacağı, öğrencilerin madde ve davranış bağımlılığı gibi risk davranışlarında önleyici katkı sağlayacağı öznel iyi oluş düzeylerine olumlu etki edeceği değerlendirmesinde bulunarak okullarda karakter eğitimi çalışmalarının etkililiğinin ne düzeyde olduğuna ilişkin çalışmaların bu sürece ölçülebilir nesnel bir yön çizeceğini belirtmektedir. Miller, Kraus ve Velkamp (2005)'de yaptıkları çalışmada teknoloji kuşağı olarak belirtilen yeni neslin sosyalleşmelerinin istenen düzeyde olmadığı duygusal açıdan yeterince güçlü olmadıkları için okullarda karakter-değerler eğitimine ilişkin müfredatların geliştirildiği ancak okullarda uygulanan bu uygulamaların yeterince değerlendirilemediği, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar üzerinde karakter-değer eğitimi uygulamalarının ne tür etkileri olduğuna ilişkin araştırmaların yetersiz olduğu bu alanda ki çalışmaların artırılması gerektiğini belirtmektedirler. Türk Milli eğitim sisteminde karakter eğitimi uygulamaları daha çok ortaokul düzeyinde eğitim programında yoğunlaşmaktadır. Karakter-değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin duygusal gelişim ve psikolojik sağlık düzeylerindeki etkisine ilişkin geri bildirim niteliği taşıyan bilimsel araştırmaların sınırlı olduğunu belirten Katılmış, Ekşi ve Öztürk, (2010) bu alanda yapılacak çalışmalarının öneminden bahsetmektedirler.

İlgili alanyazın tarandığında ülkemizde yapılan karakter-değerler eğitimi çalışmalarının en önemli sorunlarından birisinin bu çalışmalarının kırtasiye yükü olarak algılanan toplam kalite yönetimi gibi çalışmalara benzeme eğilimi göstermesidir. Akbaş (2004), Yıldırım (2009) ve Balcı (2013) karakter eğitimine ilişkin karşılaşılan sorunların tespiti için yaptıkları araştırmalarda karakter-değerler eğitiminin okulla sınırlı kaldığı, aile ve medya gibi diğer paydaşların katkısının yeterli düzeyde olmadığı, karakter eğitimi uygulamalarına ilişkin geri bildirim niteliğinde çıktıların ele alındığı bilimsel çalışmaların azlığı gibi sorunların altını çizmektedirler. Karakter eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini araştıran Fidan (2009) karşılaşılan en önemli güçlüklerin öğretmenlerin model olamamaları, bireylerin kültürel değerlerine duyarlı olmayan eğitim müfredatı ve medyanın karakter-değerler eğitimi üzerinde oluşturduğu olumsuz etkiyi göstermektedir.

Bu araştırmada karakter-değerler eğitiminin öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerine etkisinin incelenmesi temel problem olarak kabul edilmiş gerek karakter eğitimi gerekse öznel iyi oluş alanlarına katkı yapılması umulmaktadır.

Öznel İyi Oluş

Ana akım psikoloji bireylerin psikolojik problemlerinin çözümü için kişiliklerinin sınıflandırılarak sağlıklı olan kişiliğin onarılması gerektiği hipotezi ile birçok kişilik kuramı ileri sürmüş ve bu meyanda çalışmalar yapılmıştır. Psikoloji bilimindeki gelişmelerle zamanla bu zemin terk edilmiş ve problemleri davranışla uğraşılması gerektiği üzerinde durulmuş ve bozuk davranışa sahip bireyler psikolojinin temel çalışma alanı kılınmıştır. Son dönem postmodern psikoloji ekolleri ise eğitimcilerin ve psikoloji sahasında ki diğer paydaşların sadece sorunlu bireylerle değil tüm insanları ilgi konusu yapması gerektiği, insanların daha iyi hissetme düzeylerini arttırmaya dönük bir çaba içerisine girilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Eryılmaz ve diğerleri, 2013). Bütün insanların iyi hissetme düzeylerine katkı yapılması literatürde pozitif psikoloji, iyi oluş, kişisel gelişim, psikolojik dayanıklılık gibi konu başlıklarında ele alınmakta uğraşı sahası benzer alt konu başlıklarından oluşmaktadır (Sheldon ve King, 2001). Pozitif psikoloji ve öznel iyi oluşu tanımlarken Seligman (2000) bireylerin kendi öznel süreçlerinde ne düzeyde mutlu hissettğine ilişkin algısına vurgu yaparak psikolojinin sadece sorunlu değil iyi ve güçlü insanlarla da çalışması ve bu insanlara güçlerini keşfetmelerine yardımcı olunmasının altını çizmektedir. Diener (2000) öznel iyi olma ve pozitif psikoloji değerlendirmelerini bireyin yaşam kalitesi, diğerlerini ve kendini sevmeye sanatı, kendine ilişkin iç görüş kazanma olarak değerlendirmektedir. Diener (2000) öznel iyi oluşu bireylerin az acı çok mutluluk, tatmin edici çok etkinlik az engellenme, çok fazla hoş az nahoş, duygular yaşadıklarında hissettikleri şeyin yaşam doyumu yüksek bir hal olduğu bu duruma da yüksek öznel iyi oluş diyebileceğimizi belirterek, öznel iyi oluşun bireyin kendi yaşamını yine kendi belirlediği kriterlere göre değerlendirmesidir yorumunu yapmaktadır.

Diener, Suh, Lucas ve Shmith (1999); Andrews ve Robinson (1991) de öznel iyi oluş için bilişsel davranışın gerçekliği (enlektüelite) duyuşsal davranışların ise olumlu-olumsuz duyguları temsil eden bir sınıflama yapmışlardır. Benzur (2003) olumlu duygulanımı neşe, mutluluk, haz, heyecan, etkinlik olarak, olumsuz duygulanımı ise anksiyete, korku, öfke, belirsizlik, üzüntü, suçluluk, değersizlik ve nefret olarak öznel iyi oluşta ele alındığını belirtir. Bireyin olumlu, olumsuz duyguları ve yaşam doyumuna ilişkin bilişsel şeması öznel iyi oluş düzeyini belirlemektedir. Olumlu duygular olumsuz duygulardan fazla ve birey yaşamına ilişkin değerlendirmelerinde yaşam doyumunu iyi görüyorsa öznel iyi oluş düzeyi yüksek olarak değerlendirilmektedir. Pozitif psikoloji ile esnek

ve güçlü karakterin biyolojik kökenleri hakkında bir araştırma yapan Park ve Peterson (2006) bireylerin güçlü bir karaktere sahip olmalarının iyi oluş düzeylerini, iyi hissetme eğilimlerini olumlu yönde değiştirdiğini belirterek şunları aktarmaktadırlar; karakter ve motivasyonel yaşantı arasında güçlü bir ilişki vardır. Güçlü bir karakter motivasyon, sosyal faktörler, sağlık, potansiyel gibi iyi oluşu güçlendiren durumların katkısını varsaymaktadır. Bu nedenle pozitif psikoloji ile zihinsel hastalıklar ve psikolojik zorlukların ele alınmasında önleyici faktörler olarak karakter eğitimi bireylerin iyi olma hallerini olumlu yönde etkileyecektir. İyi karakter, pozitif özelliklerin iyi gelişmesi anlamına gelir (Park ve Peterson, 2006). Seligman ve diğerleri, (2005) koruyucu rehberlik, pozitif psikoloji ve karakter eğitimine ilişkin için şunları belirtmektedirler; okullarda da koruyucu rehberlik gibi konu başlıkları ile son yıllarda gittikçe önemsenmeye başlanan iyi oluş, esnek ve güçlü karakter gibi kavramlar pozitif psikoloji ile yakından ilişkilidir. Geleneksel psikoloji akımlarının sorunlu “kişilik” ya da “sorun” merkezli algılarının aksine postmodern psikoloji akımları bağlamında pozitif psikoloji sorun yerine insanların iyi hissetme düzeylerini daha da iyileştirmek misyonunu sahiplenmiştir. Diener ve diğerleri, (2009), Diener ve Diener (1995), Brazelton ve Greenspan (2000) öznel iyi oluşa ilişkin çeşitli alt kategoriler oluşturmuş ve alanda ki meslek çalışanlarının dikkatine sunmuşlardır.

Öznel İyi Oluş Kuramları

Sosyal Kıyaslama Kuramı

Festinger’in (1954) sosyal kıyaslama kuramına göre bireyin iyi olma halini belirleyen temel etmen kendimizi diğer insanlarla kıyasladığımızda pozisyonumuzun üst ya da alt olmasıdır. Alt olarak algılandığında beraberinde düşmanca kıskançlık ve aşağılık duyguları yaşanırken üst olarak algılandığında öznel iyi olma düzeyinin artması söz konusudur (Aktaran: Yetim, 2001).

Ryff’in İyi Oluş Kuramı

Ryff (1989) bireyin öznel iyi oluşunu belirleyen en önemli etkenlerin başında bireyin diğerleriyle ilişkilerinin ne kadar sağlıklı ve doyurucu olduğuyla yakın ilişkisi olduğunu belirtir. Örneğin diğer kişilerle kurduğu ilişkilerinde sevgi ihtiyacını karşılayan bireyin iyi hissetme düzeyinin de yüksek olacağını belirtir.

Otonomi Kuramı

Yine temellendirmesini Ryff'in (1989) yaptığı bir kuram. Otonomi bireylerin duygularını açığa vurabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri, kendi kararlarını verebilmeleri, bağımsız hareket edebilmeleri, özgürlüklerini hissedebilmeleri gibi karşılıklara denk gelmektedir. Bu bağlamda literatürde bireylerin otonomi düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında yüksek pozitif ilişki olduğundan bahsedilmektedir (Seligman ve diğerleri, 2005).

Uyum-Adaptasyon Düzeyi Kuramı

Brickman ve Campbell (1971) bireylerin iyi olma halini değerlendirirken önceki yaşantılarını ya da başkalarını temel düzey olarak kabul edip değerlendirme yaptıklarını belirtmektedir. Buna göre birey yeni heyecan verici bir mutluluk yaşasa da zamanla eski düzeyine geri dönmektedir. Diener (2000)'de yaptığı araştırmada piyango ya da iddia gibi şans oyunlarında yüksek miktarda para kazanan bireylerin bir süre sonra iyi olma düzeylerinin eski seviyesine döndüğünü belirtmektedir. Diener, Suh ve Oishi (1997) yapılan araştırmaları değerlendirdikleri çalışmada öznel iyi oluş düzeyi ile yetişkinlerin servet, güzellik, çekicilik, yüklü miktarda para kazanma (bahis vb.) gibi değişkenler ve demografik değişkenler arasında ya çok düşük ilişki olduğu ya da hiç olmadığı yönünde değerlendirmelerde bulunmaktadır.

İhtiyaç Kuramı

Seligman (2002), bireylerin ihtiyaçlarını karşılama düzeylerinin öznel iyi olma haline etki ettiği yapılan saha çalışmalarında ihtiyaçların karşılanama düzeyi ile öznel iyi oluş düzeyi arasında yüksek pozitif ilişki olduğunu raporlamaktadır.

Etkinlik Kuramı

Yetim (2001) ve Csikszentmihalyi (2005) bireylerin iş ve uğraşı düzeylerinin iyi olma hallerine yüksek düzeyde etkide bulunduğunu yapılan çalışmaların bireylerin meşgul olma, bir iş ya da uğraşı ile etkinlikte bulunma düzeylerinin önel iyi olma düzeyi ile yüksek pozitif ilişki gösterdiğini değerlendirmektedir. Bu kuramların dışında da akış, tabandan tavana-tavandan tabana gibi öznel iyi oluş kuramları mevcuttur. Yukarıda da değinildiği gibi öznel iyi oluş düzeyinin demografik özellikler gibi birçok değişkenle ilişkisinin incelendiği ancak öznel

iyi oluş kuramlarında kavramsallaştırılan değişkenlerin dışında iyi olmayı uzun dönemli-sürekli etkileyen çok fazla değişken olmadığı raporlanmaktadır.

Karakter Eğitimi

20. yy.'ın son çeyreğinden itibaren giderek önem kazanmaya başlayan “değer eğitimi” kavramı literatürde değerler eğitimi, karakter eğitimi, şahsiyet eğitimi isimleriyle benzer anlamlarda kullanıldıkları düşünülmektedir. Değer kelimesi Latince valera kökünden gelmekte olup, üstün olan, kıymetli olan, benimse-nip özenilen anlamlarına gelmektedir (Park ve Peterson, 2008). Değer, karakter kavramları kişiliğimizin sonradan kazanılan öğrenilen boyutlarını oluşturduğu için karakter-değer eğitimi öğrenmenin formal yapısı olan okullarda ele alınma-sıyla ontolojik, bireyin kişiliğini inşa iddiası taşıdığı için de psikolojik zemin bulmaktadır. Değer eğitimi bir yandan çocuğun kişiliğine olumlu katkıda bu-lunurken öte yandan olumlu bir karakter geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (Rokeach, 1973). Güçlü bir karaktere sahip, kendisine ve çevresine karşı olum-lu duygular besleyen yaşam doyumu yüksek bireyler yetiştirmek okulun temel işlevlerinden birisi olmalıdır (Walker ve Golly, 1999).

Ryan ve Bohlin’e (1999) göre karakter eğitimi öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir. Çocukların kültürel çözülmenin orta-sında, teknoloji ve beton yığınları ile kuşatıldıkları, yalnızlaştıkları bir dünyada ruhsal sağlıklarını korumak, iyi hissetmek, kendileri ve çevreleri için güvenli ve sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için güçlü bir karaktere ve kendilerini koru-yacak değerler sistemine ihtiyaçları vardır (Shafer, 2008; Twemlow, 2001 ve Lickona, 1991). Rusnak (1998), karakterin öğretilip geliştirilebileceğini bunun için öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine bağlı olarak dü-zenlenmesi gerektiğini belirtir. Lickona (1991), Ryan ve Bohlin (1999), Wiley (1998), Wynne ve Ryan (1997), Ekşi (2003) karakter eğitiminin okullarda okul aile işbirliği ile öğretmen liderliğinde verilmesi gerektiğini belirterek karakter eğitiminin müfredata dahil edilerek öğrencilerin ahlaki muhakeme becerileri-nin geliştirilmesi, öğrencilerin öz yeterlilik becerilerinin artırılması için öğret-menlerin sorumluluk alarak etkinlikler yolu ile ve öğrencilere sevgi, adalet gibi değerlerde rol model oluşturmaları gerektiğini belirtirler. Karakter eğitiminin okullarda uygulanmaya başlanmasıyla bir eşik atladığımızı söylemek mümkün-dür. Ne var ki yürünecek daha çok yol olduğu yukarıda karakter eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin yapılan alan çalışmalarında görmek mümkündür.

Tokdemir (2007) karakter-değerler eğitiminin okullarda ki etkisini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin değer eğitiminde yeterince eğitilmiş ve konuya ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük oluşunu en önemli güçlük olarak belirtmektedir.

Ateş (2013)'de ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine yaptığı araştırmasında değerler eğitimine ilişkin karşılaşılan sorunlarla ilgili ulaştığı bulguların neticesinde en önemli hususlardan birinin MEB, veli, öğretmenler ve okulun akademik başarıyı öncelediği değerler eğitiminin ikinci plana ittiklerini belirlemiştir.

Araştırmanın Amacı

Karakter-değerler eğitiminde kasıtlı amaçlara ulaşılabilmesi psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek bireylerin yetiştirilebilmesi için yapılan eğitim faaliyetlerinin bilimsel çıktılarının umulmaktadır.

Bu nedenle araştırmada, ortaokullarda karakter eğitimi uygulamalarının öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerine etkisinin incelenmesi temel amacımızı oluşturmaktadır. Bununla birlikte aşağıdaki sorulara da alt amaçlar bağlamında yanıt aramak amaçlanmıştır.

- Karakter eğitimi uygulamaları öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını-öznel iyi oluş düzeylerini etkilemekte midir?
- Karakter eğitimi uygulamaları öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde olup, betimsel türde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre betimsel modelde, araştırılan konunun mevcut durumunu değişkenler arası ilişkilere bakılarak açıklanmaya çalışıldığı bir desendir. Araştırmamızda öğrencilerin demografik özellikleri bağımsız değişkenleri oluştururken öğrencilerin karakter eğitimine ilişkin görüşlerinden elde edilen skorlar ve öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin skorlar bağımlı değişken olarak analizlerde kullanıldığı gibi karakter eğitimine ilişkin uygulamalar bazı analizlerde bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 Eğitim öğretim yılında İstanbul-Anadolu yakasında MEB'e bağlı devlet ortaokullarında okuyan öğrenciler oluşmuştur. Örneklem seçimi çok aşamalı örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. İlk önce İstanbul Anadolu yakasında bulunan ilçelerden tabakalama örneklem yöntemi ile Kadıköy, Maltepe, Sarıgazi, Çekmeköy ve Pendik ilçeleri belirlenmiştir. Daha sonra her ilçeden ikişer devlet ortaokulu olmak üzere toplam on ortaokul küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş bu okullarda okuyan 8. sınıf öğrencilerinden basit rastgele örnekleme yöntemi ile örneklem grubu oluşturulmuş ve n sayısı 187 erkek 139 kız toplam 326 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması 14,5 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1: Öğrencilerin Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

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

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan bir tanesi öğrencilerin demografik özelliklerinin bulunduğu öğrenci bilgi formudur. Diğerleri karakter eğitimi uygulamaları öğrenci ölçeği (KEUD-Ö) ve öznel iyi oluş düzeyi ölçekleridir.

Okullarda Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme İçin Kullanılan (KEUD-Ö) Ölçeği Öğrenci Formu

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Aslan ve Acat (2010) tarafından geliştirilmiştir. Okullarda uygulanan karakter-değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğrencilerin düşüncelerini tespit etmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçekte toplam 22 madde ve her maddenin karşısında maddenin ne düzeyde

gerçekleştiğini belirlemek için hiçbir zaman ile her zaman seçenekleri arasındaki değerleri ifade eden 0-5 aralığında seçenekler vardır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda dört faktörden (planlama ve uygulama, etkileşim, psikososyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme) oluşan ve güvenilirlik katsayısı .925 olan bir ölçek elde edilmiştir. Bu seçeneklerin bulunduğu bölümde tercih edilen cevabın (X) atılarak işaretlenmesi için kutucuklar hazırlanmıştır. Ölçeğin Öğrenci Formunu geliştirmek için yapılan faktör analizi sonucunda ölçekten elenen maddeler atıldıktan sonra kalan 22 maddenin 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Bulunduğu faktörde faktör yükü .40'ın altında olan ve hangi faktöre gireceği konusunda sorun olan maddeler çıkarıldıktan sonra ölçeği şu 4 alt boyutta oluşturmuşlardır; Planlama ve uygulama, Etkileşim, Psiko sosyal ortam, Paydaşların katılımı. Daha sonra ölçeğe son hali verilmiştir (Aslan ve Acat, 2010). Uygulamanın güvenilirliğini denetlemek için dört alt faktörün Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa değerleri “Planlama ve uygulama” için .91, “Etkileşim” için .87, “Psiko-sosyal ortam” için .89, “Paydaşların katılımı” için .79 bulunmuştur. Bu bulgular ışığında ergenler için geliştirilen ölçeğin, örneklem grubumuzu oluşturan ortaokul öğrencileri için de (yaş ortalaması: 14,5) kullanılabilecek geçerlik ve güvenilirlik düzeyinde olduğu düşünülmüştür.

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Ölçek, Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 15 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık ve madde-toplam korelasyon yöntemleri ile belirlenmiştir. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri ve Spearman Brown değerleri Tablo 2’de yer almıştır.

Tablo 2: Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Güvenirliği

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

N=250

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısının .86 ve Spearman Brown değerinin .83 olduğu görülür. Ayrıca test tekrar test yöntemiyle de ölçeğin güvenirliği hesaplanmıştır. Bu amaçla ölçek aynı gruba iki hafta ara ile uygulanmıştır. Kararlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında tüm alt boyutlar için ortalama .81 bulunmuş ve alt boyutlar şunlardır: Aile ile İlişkilerde Doyum, Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum, Yaşam Doyumu, Olumlu Duygular (Eryılmaz, 2009). Uygulamanın güvenirliğini denetlemek için dört alt faktörün Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa değerleri “Aile ile İlişkilerde Doyum” için .74, “Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum” için .78, “Yaşam Doyumu” için .79, “Olumlu Duygular” için .83 bulunmuştur. Bu bulgular ışığında ergenler için geliştirilen ölçeğin örneklemimiz için yeterli geçerlik ve güvenirlikte olduğu değerlendirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

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

Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında toplanan verilerle yapılan analiz sonuçları özetlenmeye çalışılmıştır. Bulgular, açıklamalı tablolar halinde araştırma soruları ile paralel bir şekilde sistematik olarak sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 3: Karakter Eğitimi İle Öznel İyi Oluş İlişisini Belirlemek İçin (KEUD Ölçeği alt boyutları ile ÖİOD Ölçeği alt boyutları Arasında)Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
KEUD-Planlama ÖİOD-Önemli kişilerle İlişki	326	,705	,000
Değişken	N	r	p
KEUD-(Etkileşim) ÖİOD-Önemli kişilerle İlişki	326	,949	,000
Değişken	N	r	p

KEUD-Psikososyal ortam ÖİOD-Önemli Kişilerle ilişki	326	,515	,000
Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD-Psiko Sosyal ortam ÖİOD-Yaşam doyumu	326	,690	,000
Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
KEUD-Paydaşlar ÖİOD-Önemli kişilerle ilişkiler	326	,641	,000

Tablo 3’de görüldüğü üzere, Karakter eğitimi uygulamaları ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlarla öznel iyi oluş ölçeği alt boyutlarından alınan arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < 0,1$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. KEUD Planlama ve uygulama alt boyutu ile ÖİOD Önemli kişilerle ilişkilerde doyum arasında istatistiksel açıdan pozitif yönden anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = ,705$; $p < ,01$). KEUD Etkileşim alt boyutu ile ÖİOD Önemli kişilerle ilişkide doyum alt boyutu arasında istatistiksel açıdan pozitif yönden anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = ,949$; $p < ,01$). KEUD Psiko-sosyal ortam alt boyutu ile ÖİOD Önemli kişilerle ilişkide doyum alt boyutu arasında istatistiksel açıdan pozitif yönden anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = ,515$; $p < ,01$). KEUD Psiko-sosyal ortam alt boyutu ile ÖİOD Yaşam doyumu doyum alt boyutu arasında istatistiksel açıdan pozitif yönden anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = ,690$; $p < ,01$). KEUD Paydaşların katılımı alt boyutu ile ÖİOD Önemli kişilerle ilişkide doyum alt boyutu arasında istatistiksel açıdan pozitif yönden anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = ,641$; $p < ,01$).

Tablo 4: Öznel İyi Oluş Düzeyi Ölçeği Olumlu Duygular Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

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

Tablo 4’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öznel İyi Oluş düzeyi ölçeği alt boyutu olan Olumlu Duygulanım ile cinsiyet değişke-

ni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t:-2,538$; $p<,05$). Söz konusu farklılık örneklem grubunu oluşturan kız grubunun lehinedir.

Tablo 5: Öznel İyi Oluş Düzeyi Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tablo 8: Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Psikososyal Ortam Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

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

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

Tablo 9: Karakter Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Paydaşların Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

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

Tablo 9’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme alt boyutu olan Paydaşların katılımı ile cinsiyet değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasında ki fark anlamlı bulunmamıştır ($t:1,483$; $p> ,05$). Bu bulgular ışığında örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme ile öğrencilerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin kız ya da erkek olmaları öğrencilerin karakter eğitimine ilişkin ayırıcı bir bulgu taşımamaktadır.

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

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

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

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

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

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

Tartışma ve Sonuç

Karakter eğitimi uygulamalarını değerlendirme düzeyi ile öznel iyi oluş düzeyi arasında ki ilişkiyi tespit etmek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda iki değişkenin tüm alt boyutları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Özellikle bazı boyutlar arasında pozitif yüksek ilişki bulunmuştur. Karakter eğitimi Etkileşim boyutu ile Öznel iyi oluş düzeyi tüm boyutları arasında pozitif yüksek ilişki bulunmuştur. Bu durumda öğrencinin etkinliği arttıkça, yaparak yaşayarak sürece katıldıkça iyi olma düzeyinin de arttığı düşünülmektedir. Öğrencinin etkinlik düzeyi arttıkça sürece yaparak aktif katıldıkça öznel iyi olma halinin de arttığı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar bize göstermiştir ki öğrencilerin güçlü bir karaktere (resilient) sahip olup olmadıkları onların tüm yaşamlarını etkileyen hayati bir durumdur. Öğrencilerin güçlü bir karaktere sahip olmaları için önce ailede sonra okulda yoğun bir çaba içinde olmak öğrenciye kazandırılacak en önemli özelliktir (Kağıtçıbaşı, 2002). Pozitif psikolojide insanı güçlendiren özellikler, karakter özellikleri bağlamında ele alınmaktadır. Bu noktada karakter, kişiliğin ahlaki olarak değerli görülen yanıdır. İyi karakter, pozitif özelliklerin iyi gelişmesi anlamına gelir (Park ve Peterson, 2006). İnsanı güçlendiren altı alanda yirmi dört özellik vardır. “Bu altı alan; erdem ve bilgi, cesaret, insanlık, adalet, ılımlılık ve kendini aşma olarak” ele alınmaktadır. Literatürde bu özellikler temelinde gerek yetişkinler için gerekse çocuklar

ve ergenler için karakter güçlendirme programları uygulanmaktadır (Park ve Peterson, 2006, s. 895). Okullarda verilen eğitimin çeşitli risk faktörleri için koruyucu-önleyici işlevleri olduğunu belirten Diener (2001), Seligman (2002), Paterson (2010) okulda öğrencinin iyi olma haline yapılacak en önemli katkılardan birinin de öğrencilerin her türlü risk faktörü için baş etme becerilerini arttıracak önleyici koruyucu psiko eğitsel çalışmalarla güçlü bir karakter yapılandırması olduğunu belirterek bu noktada pozitif psikolojiye atıf yapmaktadırlar. Özdemir ve Körüklü (2011) üniversite öğrencilerinin değerleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre bu iki değişken arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmaya göre iyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerinin gençlerin mutluluk düzeylerini yordadığı görülmüştür. Sagiv ve Schwartz (2000) iyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerinin içsel değerler olduğunu ileri sürmektedir. İnsancıl Fromm (1976), Maslow (1954) kuramlar ve bazı araştırmacılar büyüme, toplumun gelişimine katkıda bulunma yerine dış görünüm ve gelir gibi dışsal ya da maddeci değerlerin kişilerin öznel iyi hissetme düzeyleri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu ileri sürmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgulardan edinilen sonuçlar ile bu araştırmaların sonuçları arasında benzerlik olduğu gözlenmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Kız öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri olumlu duygulanım düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Kadınlar erkeklere göre daha fazla olumsuz duygu bildirmelerine rağmen, yaşamdan daha fazla haz aldıkları belirtilmektedir (Yetim, 2001; Verlag, 1994). Seligman yaptığı bir araştırmasında cinsiyet ile öznel iyi oluş arasında farklılığı irdelemiştir. Seligman cinsiyet ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bu farklılığında kadınların lehine olduğunu belirtmiştir. Kadınlar erkeklere göre, daha fazla, daha sık ve daha yoğun olumlu duygular yaşadıkları belirlenmiştir (Seligman, 2002, Aktaran: Yetim, 2001). Araştırma sonuçlarından bir diğeri ekonomik düzey ile iyi olma arasında ki ilişkidir. Ekonomik düzeyi düşük olanların öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek gelirli öğrencilerden daha iyi olmaları alan yazında bahsedilen literatürün bir kısmı ile örtüşürken bir kısmı ile örtüşmemektedir. Diener (1985) ekonomik gelir düzeyi ile öznel iyi oluş düzeyi arasında düşük gelirli bireylerin diğer değişkenlere bağlı olarak yüksek gelirli bireylere oranla daha fazla yaşam doyumu sağladığını belirtmektedir. Öte yandan ekonomik durumlarını ve akademik başarılarını iyi olarak algılayan ergenlerin öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Aktaran: Özen, 2005). Literatür

incelendiğinde yüksel gelir ile öznel iyi olma düzeyi ülkeler karşılaştırıldığında kişiler arası çalışmalarda da anlamlı bulunmuştur. Diener (2001)'e göre gelir seviyesi yaş ve cinsiyete göre öznel iyi oluşla daha güçlü ilişkiler göstermektedir. Diener ve Lucas (2009)'a göre gelir insanların temel ihtiyaçlarını karşılamada önemlidir; kişilerin yaşam doyumlarını ve dolaylı olarak öznel iyi oluşlarını arttırmaktadır. Diener (1984)'e göre ülke içinde yapılan araştırmalarda daha yüksek gelire sahip bireylerin daha yüksek mutluluk açıklamaktadırlar. Diener (1998) yılında 40 ülkeden her biri en az bin örneklemlili olan çalışmasında; birçok ulusun öznel iyi oluş ortalamasının orta nokta olan 5.5' un üzerinde olduğunu saptamıştır (Aktaran: Diener, 2001). Karakter eğitimi uygulamaları ile öğrencilerin demografik değişkenleri arasında herhangi bir farklılaşmaya işaret eden bulgulara sonucuna ulaşamamıştır.

Öneri

Karakter eğitime ilişkin geri bildirim niteliği taşıyan çıktılara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Araştırmacıların karakter eğitime ilişkin yapılan çalışmaların öğrencilerde ne tür etkilere sahip olduğu hakkında yeterince çalışma bulunmamaktadır. Karakter-değerler eğitimi çalışmalarının istenen hedeflere ulaşabilmesi için bu eğitimlerin ölçülmesi çıktıların araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi oldukça önemli gözükmektedir.

Kaynakça

- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2010). Karakter Eğitimi ve Dünyada Karakter Eğitimi Uygulamaları. *19. Eğitimi Bilimleri Kurultayı* İçinde (s. 65-72). Kıbrıs: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, F. (2013). *Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen

- Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KE-FAD)*, 14(1), 195-213.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources and parental factors *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.
- Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2004). Research-based character education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 72-85.
- Brazelton, T. B. ve Greenspan, S. (2000). Your child-learning. Our window to the future. *Newsweek*, 136(17A), 34.
- Brickman, P. ve Campbell, D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. *Adaptation-level theory*, 287-305.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). The role of emotions in the development of wisdom. *A handbook of wisdom: Psychological perspectives*, 220-242.
- Diener E. ve Diener M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self esteem, *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-63.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E. ve Schwarz, N. (2000). *Well-being: The foundations of Hedonic Psychology* (pp. 213-229). New York: Russel Sage Found.
- Diener, E. (2001). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national Index. *American Psychologist*, Vol.55.1 (17), 34-43.
- Diener, E., Oishi, S. Ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403 425.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill being. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 151-157.
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2009). 17 Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. *Oxford handbook of positive psychology*, 187, 65-74.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 76 -96.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejilerini Kullanma İle Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 13, 77-84.
- Eryılmaz, A., Doğan, T., Totan, T., Sapmaz, F. ve Temizel, S. (2013). The Journal of Happiness and Well-Being, 1(1), 0-20.

- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Fromm, E. (1976). *To Have or to Be*, 1979 ed. London: Abacus.
- Gregory, E. M. (2013). Çocukların Medya Kullanımı: Pozitif Psikoloji Yaklaşımları. *Bildiriler Kitabı*, 91.
- İmpraım, S. (2012). *İnternet Bağımlılığı, Facebook Kullanımı ve Akademik Performans Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, C. (2002). Psychology and human competence development. *Applied Psychology*, 51(1), 5-22.
- Kasser, T. ve Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kasser, T. ve Ahuvia, A. C. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32, 137-146.
- Katırmış, A., Ekşi, H. ve Öztürk, C. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarıyla Bütünleştirilmiş Bilimsellik Odaklı Karakter Eğitimi Programının Etkililiği. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 50-87.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 45 (59-76).
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How schools can teach respect and responsibility*. New York, Bantam Books, 6-22.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Miller, T. W., Kraus, R. F. ve Velkamp, L. J. (2005). Character education as a prevention strategy in schoolrelated violence. *The Journal of Primary Prevention*, 26(5), 455-466.
- Morrison, R. R. (2006). *The impact of character education programs on student discipline referrals in Texas public schools*. Unpublished Dissertation, Texas A&M University, USA.
- Myers, D. ve Deiner, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society*, 6(1), 19-24.
- Noddings, N. (2005). *The discourse of character education: Culture wars in the classroom*. In P. Smagorinsky & J. Taxel (Eds.), *Character education* (pp. 77-98). NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Topçu, N. (1998). *Türkiye'nin Maarif Davası*. Dördüncü Baskı. İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Park, N. ve Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891-905.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Park, N. ve Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12, 85-92.
- Rogers, C. ve Freiberg, H. G. (1994). *Freedom to learn*. (3rd Edition). Englewood Cliffs, NJ: Charles E. Merrill/Prentice Hall.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rusnak, T. (1998). *An integrated approach to character education*. California: Corwin Press.
- Ryff, C. D. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryan, K. A. ve Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sagiv, L. ve Schwartz, S. H. (2000). Values priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Sheldon, K. M. ve King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216.
- Seligman, M. E. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.
- Seligman, M. (2002). A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 3(3), 34-45.
- Seligman, M., Steen, T. A., Park, N. ve Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Shaffer, D. R. (2008). *Social and personality development*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Twemlow, S. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158, 808-810.
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özdemir, Y. ve Körüklü, N. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Değerler ve Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 190-210.
- Verlag, Ö. (1994.). Dialog. Köln: *Türk-Alman Eğitim Dergisi*, 1(12), 13/23.
- Walker, H. ve Golly, A. M. (1999). Developing behavioral alternative for antisocial children at the point of school entry. *The Clearing House*, 73(2), 104-106.
- Wiley, V. (1998). The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science. *Science Education*, 82(2), 197-214.
- Wynne, E. ve Ryan, K. (1997). *Reclaiming our schools: Teaching character, academics, and discipline*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Yetim, U. (2001). *Mutluluk Bilimi: Toplumdan Bireye*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers. A phenomenological approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165- 184.

Examination of the Relationship between the Level of Subjective Well-Being and Character Education among Secondary School Students

Ahmet ŞİRİN *

Enver ULAŞ **

Introduction

Children's emotional development is closely related with other development areas and if a child's emotional development is supported, the cognitive, social and motor developments in the child are also affected in a positive way (Bacanlı, 2006; Berkowitz and Bier, 2004). Growing up in an emotionally and socially healthy way is only possible in the environments that have appropriate models for children (Gregory, 2013; Impraim, 2012). Myers and Deiner (1995) emphasized that children in schools need to be educated about having a stronger character to build up a healthy personality, besides that technology should be integrated in education. For the necessity of character education in schools, see the researches (Topçu, 1998; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2002; Rogers ve Freiberg, 1994; Morrison, 2006; Diener, 2000; Seligman, 2002). Traits that strengthen

* Assoc. Prof. Dr., Marmara University, Ataturk Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling

Address for correspondence: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Göztepe Kampüsü 34722 , Kadıköy - İstanbul

E-mail: asirin@marmara.edu.tr

** Research Assistant, Marmara University, Ataturk Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling

E-mail: ulasenver@gmail.com

an individual are examined in terms of character traits in positive psychology. In this respect, character is regarded as morally valuable part of personality. Good character means that positive traits have developed well (Park and Peterson, 2006). It was stated that character education applied in schools to function as a preventive for risky behaviors of students, besides, it contributes to the rise in the positive feelings in students; therefore, scientifically measuring the outputs of character education applications serves well for the purpose of the education (Dilmaç and Ulusoy, 2012; Noddings; 2005). In their study, Miller, Kraus and Velkamp (2005) pointed out that the socializing level of new generation identified as “technologic generation” was not up to the expected levels and regarding that, a syllabus content which addressing character building was introduced—values education in schools was also introduced because students were found to be not emotionally strong enough. They also highlighted that these applications were not evaluated sufficiently, the researches were insufficient about measuring how these applications affected the students, parents and other parties involved, therefore there should be more research on this subject. Ekşi and Öztürk (2010) highlighted how important is the researches on the outputs of character-values education in Turkish national education system is for evaluation. Reviewing the literature, one of the most important problems of studies conducted about character-values education in our country is regarding them as something similar to total quality management in terms of paperwork burden. In their studies, Akbaş (2004), Yıldırım (2009), Fidan (2009) and Balcı (2013) emphasized the problems as the character-values education is limited with schools where other parties involved in the process; such as family and media were not taken into consideration at all, and there are few scientific researches that could provide feedback on the outputs of character education applications.

Subjective Well-Being

Recent postmodern psychology schools assert that educationists and psychologists need to examine not only problematic individuals but all people and try to increase their well-being levels (Seligman and Csikszentmihalyi 2000; Eryılmaz, Doğan, Totan, Sapmaz and Temizel, 2013). Contributions to well-being of all people are dealt mainly with positive psychology, personal development, psychological endurance and similar subtitles (Sheldon and King, 2001). For detailed information about positive psychology and subjective well-being, see the works of Seligman, 2000; Diener, 2000; Benzur, 2003; Andrews and Robin-

son, 1991; Diener, Suh, Lucas and Shmith, 1999; Diener, 2000; Park and Peterson, 2006. Subjective well-being can be identified as how people evaluate their life satisfaction when experiencing more happiness-less pain, more satisfaction-less prevention, more pleasantness-unpleasant emotions. It can be said that if an individual's life satisfaction level is high, he/she has a high level of subjective well-being. Subjective well-being is also an evaluation of the individual's own life according to the criteria set out by oneself. For positive psychology and preventive counseling, see Seligman, Steen, Park and Peterson, (2005). Diener, Kesebier and Lucas (2009), Diener and Diener (1995), Brazelton and Greenspan (2000). Various sub-categories were created about subjective well-being and presented to the professionals.

Subjective Well Being Theories

There are lots of subjective well-being theories. Some of them may be listed as Festinger's (1954) Social Comparison Theory, Ryff's (1989) Psychological Well-Being Theory and Autonomy Theory, Brickman and Campbell's (1971) Adaptation Level Theory, Seligman's (2002) Necessities Theory and Csikszentmihalyi's (2005) Efficacy Theory.

Character Education

Since the last quarter of 20th century, "values education" has gained importance. Considering the literature on the subject, it is thought that "values education" has the same meaning with character and personality education. "Value" derived from "la valere" in Latin means to prevail and to be worth (Park and Peterson, 2008). For detailed explanation about values-character education, see the works of Rokeach, 1973; Walker and Golly, 1999; Ryan and Bohlin, 1999; Shafer, 2008; Rusnak, 1998; Twemlow, 2001; Lickona, 1991; Lickona, 1991; Ryan and Bohlin, 1999; Wiley, 1998; Wynne and Ryan, 1997; Ekşi, 2003; Tokdemir, 2007; Ateş, 2013; Yıldırım, 2001; Özen, 2005).

Research Objective

The purpose of our research is to examine the effects of character education applications on the students' subjective well-being levels in secondary schools. These questions are sought to be addressed in sub-goal context:

- Do character education applications differ according to the demographic traits of the students?
- Do subjective well-being levels of students differ according to demographic traits?

Method

This research is conducted by using screening model and descriptive relational screening model. According to Yıldırım and Şimşek (2008), descriptive model is a pattern which aims to explain the current status of examined subject considering the relationship between variables.

Population and Sample

Research population was comprised of 187 males, 139 females in total 326 students who were in the 8th grade in Kadıköy, Maltepe, Sarıgazi, Çekmeköy and Pendik provinces of Istanbul on 2013-2014 academic year. The schools were determined by cluster sampling method and the sample group was formed by simple random sampling method.

Data Collection Tools

Evaluation of Character Education Applications in Schools Scale-Student Form

The second data collection tool of this research was developed by Aslan and Acat (2010). There were 22-item in the scale. As a result of reliability and validity analyses, the scale was formed by four factors (planning and implementation, interaction, psycho-social environment, participation of all involved parties and evaluation) and its reliability coefficient was .925.

Adolescent Subjective Well-Being Scale

Developed by Eryılmaz (2010), the scale has 15-item and 5 sub-scales. The reliability of scale was determined by internal consistency and item-total correlation. Cronbach Alpha was calculated as .86 and Spearman Brown was calculated as .83 for the scale and subscales.

Data Analysis

The significance level of the research was evaluated as ,05 and ,01.

Findings

In the light of findings obtained from the research, the results are listed as follows:

Discussion – Conclusion

Conducted to find out the relationship between the evaluation levels of character education applications and the levels of subjective well-being, results of Pearson correlation analysis showed that there was a positive relationship between all subscales of two variables. A positive relationship was found between character education's Interaction subscale and Subjective well-being's all subscales. It was thought that the more the student experienced and learned in life, the more his/her subjective well-being level increased. For detailed explanation about the positive effects of character education to students such as increasing psychological endurance and well-being levels, please see the studies of Kağıtçıbaşı, 2002; Park and Peterson, 2006; Diener, 2001; Fromm, 1976; Maslow, 1954; Özdemir and Körüklü, 2011; Seligman, 2002; Sagiv and Schwartz, 2000; Paterson, 2010. The findings showed that subjective well-being levels of students significantly differ regarding the gender. This differentiation is for the benefit of female students. Although women express more negative feelings than men, women enjoy life more than men (Yetim, 2001; Verlag, 1994). It was stated that women experience more often and dense emotions comparing with men (Seligman, 2002, cited Yetim, 2001). One of the results was about economic status and well-being. According to the findings, students who had low socio-economic status expressed that they were happier. Diener and Lucas (2009); Diener (1985) and Özen (2005) pointed that depending on the other variables, individuals who have low socio-economic status have a higher level of life satisfaction than people who have high socio-economic status.

Recommendations

It is seen that there is a need of outputs considered as feedback about character education. There have been few studies done about what kinds of effects that researches have about character education on students.

Keywords- Value, Character education, Subjective well-being, Values education in secondary school, Values education outputs