



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ferhat UYSAL

Yüksek Lisans Tezi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Denetimi ve Yönetimi

Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL 2008



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ferhat UYSAL

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. Halil EKŞİ

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Denetimi ve Yönetimi
Yüksek Lisans Programı**

İSTANBUL 2008



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

FERHAT UYSAL

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Halil EKŞİ

Üye

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

Üye

Dr. Mustafa OTRAR

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 24/12/2008



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

24./12/2008

TUTANAK

FERHAT UYSAL 24/12/2008 tarihinde "KARAKTER
EĞİTİMİ PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ"
başlıklı tezini savunmuş ve başarılı olduğu oybirliği ile kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı : Dos. Dr. Halil EKŞİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

Üye : Dr. Mustafa OTRAR

İÇİNDEKİLER

	sayfa
İÇİNDEKİLER.....	i
ÖNSÖZ	iv
ABSTRACT	v
ÖZET	vi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.4. TANIMLAR	6
BÖLÜM II.....	9
İLGİLİ LİTERATÜR.....	9
2.1. KARAKTER EĞİTİMİ KAVRAMI VE İLGİLİ KAVRAMLAR.....	9
2.1.1. Karakter Kavramı	9
2.1.2. Mizaç, Karakter ve Kişilik Kavramları	11
2.1.3. Kişilik ve Karakter Kavramlarının Farkı	12
2.1.4. Ahlak ve Ahlak Eğitimi	14
2.1.5. Değer ve Değerler Eğitimi	18
2.1.6. Ahlak Eğitimi, Değerler Eğitimi ve Karakter Eğitimi İlişkisi	20
2.2. KARAKTER EĞİTİMİ	22
2.2.1. Tanımı ve Temelleri	22
2.2.2. Karakter Eğitimi Tarihi.....	29
2.2.2.1. İlk Dönemler.....	29
2.2.2.2. 1900'ler – 1950'ler	30
2.2.2.3. 1960'lar – 1970'ler	32
2.2.2.4. 1980'lerden günümüze.....	33
2.2.3. Karakter Eğitimi Etkileyen Kuramlar.....	37
2.2.3.1. Psikanalitik Teori.....	38

2.2.3.2. Sosyal Öğrenme Teorisi.....	39
2.2.3.3. Davranışçı Teori	40
2.2.3.4. Bilişsel Gelişim Teorisi.....	40
2.2.3.4.1. Dewey'e Göre Ahlak Gelişimi	41
2.2.3.4.2. Piaget' ye Göre Ahlak Gelişimi.....	42
2.2.3.4.3. Kohlberg'e Göre Ahlak Gelişimi.....	44
2.2.3.5. Gilligan'a Göre Ahlak Gelişimi (Sorumluluk Ahlakı)	51
2.2.3.6. Alan (Domain) Teorisi	51
2.2.3.7. Sosyal Duygusal Öğrenme	53
2.2.4. Karakter Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar	55
2.2.4.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi, Telkin (Inculcation) Yaklaşımı	55
2.2.4.2. Edebiyat Merkezli (Literature Based) Karakter Eğitimi.....	56
2.2.4.3. Değer Açıklama (Values Clarification) Yaklaşımı.....	61
2.2.4.4. Değer Analizi (Value Analysis) Yaklaşımı.....	64
2.2.4.5. Ahlaki İkilem Müzakereleri (Moral Dilemma Discussions).....	65
2.2.4.6. Hizmet Öğrenimi ve Kamu Hizmeti (Service Learning).....	67
2.2.4.7. Müfredatın Bütünleştirilmesi (Integration of Curriculum)	71
2.2.4.8. Çok Stratejili Yaklaşım (Multi-Strategy Approach).....	72
2.2.5. Karakter Eğitiminde Kullanılan Aktiviteler.....	72
2.2.5.1. Drama, Role Yapma (Role Playing)	72
2.2.5.2. Müzik	74
2.2.6. Ailenin Katılımı.....	75
2.2.7. Öğretmenin Rolü	77
2.3. DÜNYADAKİ KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARI VE ORGANİZASYONLARI.....	79
2.3.1. Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education Partnership=CEP)79	
2.3.2. Karakter Önemlidir (Character Counts!)	80
2.3.3. Duyarlı Sınıflar (The Responsive Classroom)	80

2.3.4. Pozitif Eylem (Positive Action)	81
2.3.5. STAR Programı (The Jefferson Center for Character Education)	82
2.3.6. Duyarlı Toplum (Community of Caring).....	83
2.3.7. Zürafa Kahramanlar (Giraffe Heroes) Programı	83
2.3.8. Heartwood Ahlak (Heartwood Ethics) Programı	84
2.3.9. Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi (AEGID).....	85
2.3.10. Çocuk Gelişimi Projesi (The Child Development Project) (CDP).....	86
2.3.11. Öncelikli Proje (Project Essential)	87
2.3.12. Lions-Quest Programı.....	88
2.3.13. Hyde Okulu (Hyde School).....	88
2.3.14. City Montessori Okulu (City Montessori School)	90
2.3.15. Karakter Eğitimi Müfredatı (Character Education Institute)	90
2.3.16. Yaşayan Değerler Eğitimi (Living Values Education) Programı.....	91
2.3.17. En Önemli Beceriler (MegaSkills)	91
2.3.18. İkinci Basamak (Second Step)	92
2.3.19. Diğer Programlar	93
2.4. KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ...94	
2.4.1. Bir Değerlendirme Aracı: Karakter Eğitimi Kalite Standartları	96
2.5. KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ ETKİLİLİĞİ	115
2.6. KARAKTER EĞİTİMİNE YÖNELİK KRİTİKLER.....	125
BÖLÜM III.....	127
DEĞERLENDİRME.....	127
3.1. ÖNERİLER.....	128
KAYNAKÇA	130
ÖZGEÇMİŞ.....	153

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın tamamlanmasında pek çok kişinin emeği ve desteği yer almaktadır. Öncelikle danışman hocam Sayın Doç. Dr. Halil Ekşi'ye, çalışmanın her aşamasında gösterdiği ilgi, sabır, destek ve rehberlik için en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Görüş ve bilgileriyle beni aydınlatan, ufkumu açan, desteğini her an hissettiğim tüm hocalarıma ve meslektaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Başta ilkokul ve lise öğretmenlerim olmak üzere, ismini sayamadığım fakat düşünce ve karakterleriyle beni etkileyen tüm öğretmenlerime, sonsuz saygı ve en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yabancı kaynaklara ulaşmamda ve her konuda yardımlarını ve desteklerini gördüğüm, İstanbul Üniversitesi Türk Dili Edebiyatı'ndan arkadaşlarım Ahmet Pekşen ve Selçuk Aylar'a teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, yüksek lisans yapmamda bana maddî ve manevî destek olan aileme, eşime ve çocuklarım Elif Rânâ ve Cevdet'e, gösterdikleri anlayış ve fedakârlık için teşekkür ederim.

Ferhat UYSAL

Aralık 2008

ABSTRACT

EVALUATION OF CHARACTER EDUCATION PROGRAMS

Ferhat Uysal

The purpose of this study was to introduce character education and effective character education programs, and evaluate effectiveness of these programs as well. This study is composed of the information obtained by review of the literature.

In broad sense, character education is an effort to help new generation on acquiring core ethical values such as caring, honesty, fairness, responsibility and respect for self and others, care about them, and behaving them thorough explicit or hidden curriculum. Historical developmental periods, fundamentals of character education and theories and approaches in character education are involved in this study. At the same time, effective character education programs mainly implemented in United States and their strategies were introduced. Additionally, full translation of globally accepted Character Education Quality Standards which is a self-assessment tool of character education was added.

The researches which analysing efficiency of character education programs and critics of the programs are placed in the last part of the study. When they were evaluated, results from the analyses showed that the vast majority of character education programs have a significant statistical influence on student behaviour and academic achievement. The study concluded with suggestions for educators.

Key words: Character education, values education, moral education, effectiveness.

ÖZET

KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ferhat Uysal

Bu araştırmada, karakter eğitimi ve etkili karakter eğitimi programlarının tanıtılmasının yanında, bu programların etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, literatür tarama yoluyla elde edilen bilgilerden oluşmaktadır.

Karakter eğitimi, en genel anlamıyla, örtük veya açık müfredat aracılığıyla, yetişen yeni nesle, duyarlılık, dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, kendine ve başkalarına saygı gibi temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır. Bu çalışmada, karakter eğitiminin tarihsel gelişim süreci ve temelleri, karakter eğitimi etkileyen kuramlar ve karakter eğitimindeki yaklaşımlar yer almaktadır. Aynı zamanda, genelde Amerika Birleşik Devletlerinde uygulanan etkili karakter eğitimi programları, kullandıkları stratejilerle tanıtılmaktadır. Bu çalışmada ayrıca, dünyaca kabul görmüş, karakter eğitimi programlarını değerlendirme aracı olan Karakter Eğitimi Kalite Standartlarının tam çevirisine yer verilmiştir.

Çalışmanın son kısmında, karakter eğitimi programlarının etkililiğini inceleyen çalışmalara ve kritiklere yer verilmiştir. Bu çalışmalar değerlendirildiğinde, karakter eğitimi programlarının çok büyük bir çoğunluğunun, öğrencilerin davranışı ve akademik başarı üzerine, istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma, önerilerle sona ermektedir.

Anahtar sözcükler: Karakter eğitimi, değerler eğitimi, ahlak eğitimi, etkililik.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve araştırmada adı geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.PROBLEM DURUMU

‘Malını kaybettiğinde hiçbir şey kaybetmezsin; sağlığını kaybettiğinde bir şeyler kaybolur; ama karakterini kaybettiğinde her şeyini kaybedersin.’ (Anonim; akt. Ekşi, 2003, s.79).

Eğitim ve karakterin bir arada işlenmesi günümüze özgü değildir. Eski Yunan matematikçi ve filozoflarından daha sonra, yaşadıkları çağda etki bırakan ‘Karakter akıldan üstündür.’ (Ralph Waldo Emerson, 1837) ve ‘Bir insanı ahlak yönünden değil de sadece zekâ yönünden eğitmek, topluma bir bela kazandırmaktır (Roosevelt, 1905, akt. Heavy, Meyers, Mozdren & Warneke, 2002, s.38; Cooney, 1993, s.137) düşüncelerinin savunulması o çağlarda eğitim ve karakterin ne kadar bağdaştırıldığına bir kanıttır (Gough, 1998; akt. Baykent, 2002, s.22).

‘Platon’dan Aristo’ya, Kant ve Dewey’e kadar birçok filozof toplumda karakter eğitiminin hayatî bir rol oynadığını belirtmiştir.’ (Heslep, 1995; akt. Ekşi, 2003, s.100). Örneğin Sokrat, eğitimin amacının bilhassa karakteri kuvvetlendirmek olması gerektiğini belirtmekte ve karakteri de insanın manevî ve ahlaki bakımdan kendini tanıması şeklinde tanımlamaktadır (Arpacı, 1992, s.28).

Etik kurallarına uygun davranış, doğuştan gelme değildir. Çocuk neyin doğru neyin yanlış olduğu hakkında açık bir fikre sahip olarak dünyaya gelmez. Onun nasıl bir insan olacağı doğuştan sonraki hayat tecrübelerine bağlıdır. Bu tecrübeler iyi ise çocuk iyi, kötü ise çocuk kötü olur. Bu yüzden doğru ve bilinçli bir eğitim çok

önemlidir (Montagu, 1999; akt. Baykent, 2002, s.22). Çocuklar, neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda geleneksel olarak çoğunlukla ailelerinden etkilenirler. Fakat bugünün ailesinde ve geçerli olan kültürde, çocuklar, sorunlu davranış ve tutumlarla okula geliyorlar. Bunun için karakter eğitimi, okullarda bir gereklilik olmuştur (Brannon, 2008).

Okullar, kişinin karakter açısından gelişimi konusunda büyük rol oynamaktadır. Görünen ders müfredatının içine yerleştirilen etiksel değerler müfredatı, okulun program ve politikasını belirlemelidir. Son yıllarda fark edilmiştir ki, okulun temel sorumluluğu çocuğu yalnızca akademiksel anlamda başarılı yetiştirmek değil, aynı zamanda iyi insan olarak yetiştirmektir. Bu da Karakter Eğitimi'nin okullarda uygulanmasını gerektirir (Thomas, 1998). İyi karakter özelliği kazandırma okulların birincil amaçlarından olarak akademik başarının ötesine geçmeli hatta birbirinden ayrı tutulmalıdır (Kagan, 1981; Wynne & Walberb, 1985; akt. Baykent, 2002, s.25).

Brandt (1993) ve Otten (2000), sınavlardaki başarısızlıklarda, kopya çekmede, şiddet içeren davranışlarda, kavgalarda, kutsallara karşı saygısızlıkta ve çocukların birbirini öldürmelerindeki artışlardan dolayı eğitimciler, ebeveynler ve devletin, karakter problemine dikkat çekmek için dikkatli adımlar attığını belirtmişlerdir (Tapper, 2007, s.5).

Öğülmüş (1995)'e göre 1995'teki Türkiye'deki okullarda şiddet ve saldırganlık olayları %75'leri bulmaktadır. Ülkemizde, istatistiklere göre son dört aydan beri (Ocak 2006'dan günümüze kadar) okullarda 23 bıçaklı şiddet olayları meydana geldi. Bu olaylardan, 60 öğrenci yaralanarak hastaneye kaldırıldı. 5 öğrenci hayatını yitirdi. 7 büyük ildeki 91 okulda çeteleşme olayına rastlandı (M.E.B., 2006a). Milli Eğitim Bakanlığı özellikle okullarımızda şiddet, saldırganlık, zorbalık gibi olayların arttığını belirtip, okullarda şiddetin önlenmesi ile ilgili eylem planları yayınlamaktadır. Bu eylem planının sonunda 'Çocukların şiddet veya suç içeren davranışlarını önlemek için tedbirler alınırken, olumsuz davranışların yerini alacak davranış şekillerinin karakter eğitimi veya çatışma yönetimi gibi eğitim uygulamalarıyla öğrencilere sunulması etkili olabilir.' denilmektedir (M.E.B., 2006b).

‘Küreselleşme denilen ve sadece teknolojik değişimle tasvir edilemeyecek olgu, sınırları kaldırmakta, baskın kültürleri her an ve her yerde mevcut kılabilmektedir. Türkiye çerçevesinde düşünülecek olursa, insanlar arasında –en basit anlatımıyla– bazı duyarlılıkların kayboluşu bile karakter eğitimi için yeterli bir sebeptir. Yeni nesil arasında şiddet eğilimi, sahtekârlık, anne-babaya veya öğretmene karşı gelme, madde bağımlılığı, intihar ve benzeri kendine zarar verici davranışlarda artış; iş ahlakında, kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinde azalma gibi olguların günden güne daha sık rastlanır olduğu aile ve eğitimcilerin gözlemleri ve istatistiklerle doğrulanmaktadır.’ (Kagan, 2001; Lickona, 1991; Ryan, 1996; akt. Ekşi, 2003. s.82.). Berreth & Berman (1997)’a göre okullarda güvenlik ve düzenin oluşturulması sadece problem çözme becerilerinin kazandırılmasıyla ya da metal detektörler, şiddet önleme programları ve benzeri tedbirlerle sağlanamaz; bunlara ek olarak öz-disiplin ve empati becerisini içeren karakter gelişimi programları gereklidir.

Lickona’nın (2004) belirttiğine göre okullarımız, içki içme, kavga etme ve önüne gelenle beraber olma gibi tehlikeli davranışları teşvik eden medyadaki modellerle karşı karşıyadır. Karakter eğitimi programları, bunlara sağlıklı alternatifler sunabilen merkezi bir rol oynamalıdır. Hunt & Mullins (2005) de, bugünün okullarında yaşanan şiddet davranışlarındaki artışın, insani değerlerin yokluğuyla da açıklanabileceğine işaret etmektedir. Birçok okul duvarları arasında kuralları uygulamak ve devriye gezmek için polisler de dâhil olmak üzere güvenlik görevlileri çalıştırılmaktadır. Okul çevrelerindeki bu ürkütücü değişimler sebebiyle okullara karakter eğitimi getirmek için artan bir ilgi vardır. Canilik, suçlar, uyuşturucu, alkolün kontrolsüz kullanımı ve gençlerdeki çete şiddeti arttıkça, karakter eğitimi uygulayan okullara ilgi artmaktadır (Morrison, 2006).

‘Halk ve eğitimcilerin en çok önem verdikleri iki eğitimsel amaç olan akademik yarış ve karakter gelişimi bir arada bulunamazmış gibi düşünülmektedir. Oysa bu iki kavram birbirlerinin tamamlayıcısıdır.’ (Wynne ve Walberg, 1985; akt. Baykent, 2002, s.25). ‘Aslında karakter eğitimi, gençlerin sosyal sorumluluk hislerini

geliştirmelerine yardım eder. Bu da geleceğimize yapılan en büyük yatırımdır.’ (Carter, 1999, s.4).

Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı hem ulusal boyutta, hem de uluslar arası boyutta ‘Kalite Kontrol ve Durum Belirleme’ çalışmaları yapmaktadır. Türkiye, kısa adı PISA olan Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Projesine (Programme for International Student Assessment) katılmıştır. PISA 2003 çalışmasında katılımcı ülkelerdeki 15 yaş grubu öğrencilerinin temel eğitim sonunda hayata ne kadar hazırlandıkları, ‘Matematik’, Problem Çözme’, ‘Okuma ve Anlama’, ‘Fen Bilimleri’ alanlarında kazanmaları gereken becerilere ne derece sahip oldukları ve başarıya/başarısızlığa nelerin etki ettiği araştırılmıştır. Bu raporda temel eğitimde kazanılması gereken becerilere göre, ülkelerin eğitim sistemleri (öğrenci başarıları) karşılaştırıldığında ülkemizin yerinin OECD ülkeleri ortalamasının alt sıralarında bulunduğu, öğrencilerimizin % 75’inin matematik ikinci beceri düzeyi ve altında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, eğitim sistemimizde acilen reform yapılması gerektiğini göstermektedir. (PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor TC MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2005). Karakter Eğitimi programlarının akademik başarıya katkılarını değerlendirmek gerekir.

Karakter eğitimi programlarının öğrencilerin başarılarında (Benninga & Wynne, 2003), sınıftaki davranışlarında (Character Counts, 2001), uzun dönemdeki sınav sonuçlarında (Zins ve diğerleri, 2004) olumlu etkisi vardır. Bu programlar aynı zamanda ortaokul ve lise öğrencilerindeki sınıfta kalmayla ilgili risk faktörlerini azaltırlar (Hawkins ve diğerleri, 2001; akt. Brannon, 2008).

Türk Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinin 1., 2. ve 3. fıkralarına göre, milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimsemiş ve davranış haline getirmiş, dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişilik ve karaktere sahip, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan, birlikte iş görme alışkanlığı kazanmış kişiler yetiştirmek, Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçlarından (T.C. M.E.B., 2000). Ayrıca bu genel amaçların, insanlığa sevgi, saygı, hizmet verme ve grup çalışması yoluyla sorumluluk paylaşabilme gibi ders amaçlarıyla da

desteklendiğini görülmektedir. Okullardaki kulüp ve rehberlik çalışmalarının amaçlarında da öğrencilerin karakterlerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bütün bu amaçlar Karakter Eğitimi Programlarının amaçlarıyla örtüşmektedir.

Henry Huffman, okulların karakter eğitimi programlarını oluşturup uygulamaya yatırım yapmak için en az üç sebebi olduğunu belirtir ve şunları sayar: Birincisi, ideal insan olmak için iyi karaktere ihtiyacımız vardır. Aklın, kalbin ve iradenin gücüyle, doğru hüküm verme, dürüstlük, empati, başkalarını önemseme, sebat etme ve özdisiplin gibi özellikler elde edilebilir ve böylece insan, insanın olgunluğunun en önemli iki göstergesi olan çalışma ve sevmeye faziletlerini elde edebilir. İkinci sebep, eğer okullar iyi karaktere dayanan değerleri savunan, öğreten, öven ve uygulayan topluluklar olurlarsa, uygar ve başkalarını da düşünen bir toplum ortaya çıkar. Elbette ki bunu sağlayan okullar, öğrenme ve öğretmeye yardım eden en iyi yerler olurlar. Üçüncü sebep ise ahlaklı bir toplum inşa etmenin şart olduğudur (Glennon, 2006).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de akademik olarak üzerinde birkaç makale ve birkaç tez dışında çalışılmamış bir konu olan karakter eğitimi programlarının önemine dikkat çekmektir. Öğrencilerin, temel insani değerleri karakter haline getirmesi için dünyanın her yerinde, bir biçimde değerler eğitimi yapılmaktadır. Bu çalışma ise, yurtdışında özellikle de Amerika Birleşik Devletleri’nde bir devlet politikası haline gelmiş olan karakter eğitimi programlarının temellerini, kullandığı yöntemleri ve değerlendirilmesini açıklamayı amaçlamaktadır. Ancak önce karakter eğitimi kavramı irdelenecektir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Temel insanî değerleri benimsemiş ve akademik yönden başarılı öğrenciler yetiştirme amacına yönelik olan karakter eğitimi programlarının özellikleri,

değerlendirilmesi ve etkililiğinin bilinmesi, eğitim sisteminin politikalarını olumlu şekilde yönlendirebilecektir. Bu nedenle, bu çalışmanın Milli Eğitim Bakanlığının eğitim politikalarını belirlemede, yetkililere ve bütün eğitimcilere yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, bu alandaki literatür incelendiğinde, Türkiye’de benzer çalışmaların çok sınırlı olduğu görülebilir. Bundan dolayı bu çalışma, dünyadaki karakter eğitimi programlarının etkilerini araştırarak, literatüre katkı sağlaması bakımından da yararlı olacaktır.

1.4. TANIMLAR

Karakter:

- Bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seciye. (TDK, 1983)
- İnsanın çevresine karşı değişmeyen bir tavır almasıdır. (Kerschensteiner, 1977, akt. Arpacı, 1992 s.12)
- Karakter, ahlaki olarak doğru olanın bilinmesi, hissedilmesi ve yapılmasıdır. (Lickona, 1991)
- Karakter, kişiye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel faaliyetine çevrenin verdiği değerdir (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.96).
- Karakter, çeşitli ruhsal yeteneklerin bir kişide özel bir biçimde toplanması şeklinde tanımlanabilir. Karakter içinde bulunduğu çevrenin toplumsal değerlerinden ve ahlak kurallarından oluşur ve değerlendirilir. Karakter, zamanın olayların ve eğitimin etkisi ile değişikliğe uğrar ve ilerleme gösterir (Gövsä, 1999, s.85; Çağdaş ve Seçer, 2002, s.96; akt. Gökçek, 2007)
- Doğumdan sonraki tüm öğrenmelerdir. (Kaya, 2003, s:49; akt. Çapan, 2005, s.20).
- Genel olarak kabul edilen ahlaki değerlerin, içselleştirilmiş halini yansıtan

davranışlardır (Tapper, 2007).

Değer:

- Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü. (TDK, 1983)
- İnsanların kendileri de dâhil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmek, eylemlerini seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları ölçütlerdir. (Schwartz, 1992; akt. Özensel 2003).
- Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır. İnançların tutum ve davranışlarını etkileyen, biçimlendiren ve yönlendiren inançlardır. (Güngör, 1993, s.18).

Değerler: Sosyolojik açıdan değerler kısaca kişiye ve gruba yararlı, istenilen ve beğenilen şeyler olarak tanımlanabilir (Şen, 2007).

Ahlak: İnsanın karakter yapısını, neyi yapıp yapmayacağını belirten, bunlarla ilgili değerlendirmeleri ve davranışları düzenleyen genel kurallar bütünüdür (Özeri, 1994, s.24). Türkçe’ de ahlak kelimesi, Batı dillerindeki ethic, ethique ve morale terimlerinin her ikisini de karşılar (Aydın, 2003, s:15).

Kişilik: Bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet (TDK, 1983).

Eğitim: Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye. (TDK, 1983) Eğitim genel bir kavram olarak insanın ve dolayısıyla toplumun yetiştirilmesi sürecidir. Eğitim bu işlevi ile gelecek kuşaklara değer aktarımının yapıldığı süreçtir (Sarı, 2005). Toplumun yaşam biçimi ve kültürel değerleri eğitim vasıtası ile nesillerden nesillere aktarılarak devam ettirilir (Tokdemir, 2007).

Ahlakî (Manevî) Eğitim: Değerlerin ve ahlak kurallarının öğretilme yöntemleridir. Karakter eğitimi ve değer eğitimi, ahlakî eğitimin iki çeşididir (Tapper, 2007).

Değerler Eğitimi: ‘Öğrencilerin hangi değerlerin kabul edilecek hangilerinin reddedilecek olduğuna karar vermesi için, öğrencilerin eleştirel düşünmesini de içeren bir değer öğretim metodudur.’ (Tapper, 2007).

Karakter Eğitimi: Karakter eğitimi yaygın olarak, öğrencilerde temel etik değerleri anlama, onlara bağlılık ve bu değgerlere göre davranma eğilimini geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Milson ve Ekşi, 2003, s.100).

Karakter Eğitimi Programı: Tanımlanmış temel ahlaki değerler bütününe ya da öğrenciler için iyi olduğu düşünölen karakter özelliklerini, insanların anlaması, önemsemesi ve bunlara göre davranmasına yardım etmek için tasarlanan çeşitli stratejilerden oluşun, bilinçli ve resmi müfredat çabalarıdır (Tapper, 2007).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde karakter eğitimi ve karakter eğitimi programlarının etkililiği ile ilgili kaynak taramasıyla elde edilen bilgilere yer verilmiştir. ‘Bir insanı ahlak yönünden değil de sadece zekâ yönünden eğitmek, topluma bir bela kazandırmaktır (Roosevelt, 1905, akt. Heavy 2002, s.38; Cooney, 1993, s.137).

2.1. KARAKTER EĞİTİMİ KAVRAMI VE İLGİLİ KAVRAMLAR

2.1.1. Karakter Kavramı

Kişilik ve karakter kavramlarının kökenine inildiğinde, bulunan verilerde eski Yunan matematikçisi ve filozofu Heraklitos’un şu sözü karşımıza çıkar: Ethos antropos daimon (karakter) (insan) (kader). Heraklit’in eski Yunancada söylediği bu söz tam olarak çevrildiğinde ‘bir insanın karakteri, o insanın kaderidir’ anlamına gelmektedir. Etnos kelimesinin Heraklit ve çağdaşı Yunanlılar için taşıdığı temel anlam, ‘alışkanlık ve yerleşik’ biçimindedir. Bu sözleri, hiçbir anlam kaybına yol açmadan ‘Alışkanlık kaderinizdir’ ya da ‘Yerleşik davranış kaderinizdir’ şeklinde çevirmek mümkündür. İngilizcedeki ‘ethos’ sözcüğünün kökü buradan gelmektedir. Ethos sözcüğünün bir anlamı da karakter olarak çevrilmektedir. Türkçede kullanılan etik sözcüğü de buradan gelmektedir (Baykent, 2002, s.22). Karakter kelimesi Aristo, Eflatun ve diğer filozofların yazdıkları ile beraber düşünüldüğünde, bu kelimenin Yunanca bir kelime olup, oymak, hakketmek ya da işaretlemek anlamlarına gelen ‘charassein’ dan türediği ortaya çıkar (Benninga & Wynne, 1998; Bohlin, 2005, s.182).

Lickona (1991a, s.51)'nın belirttiğine göre 'İyi karakter, iyi olanı bilme, iyi olanı isteme ve iyi olanı yapmaktır. Biz de çocuklarımızın neyin doğru olduğunu değerlendirebilmesini, neyin doğru olduğu konusunda derinlemesine özen göstermesini ve böylece doğru olduğuna inandığını yapmasını istiyoruz.'

Gazâlî'ye göre karakter, ne bilme, ne yapmaya gücü yetme, ne de eylemdir. Karakter, nefiste, insanın içinde yerleşmiş bir durumdur. Karakter, fiillerin düşünmeksizin kolaylıkla nefisten çıktığı, nefsin bir durumudur. Eğer bu durum, aklın ve dinin övdüğü ve iyi fiillerin kendisinden sâdır olduğu bir durum ise buna 'iyi karakter' denir. Eğer kötü işlerin sâdır olduğu bir durum ise ona da 'kötü karakter' denir. Burada 'nefiste yerleşmiş bir durum' ifadesinin kullanılması çok önemlidir. Zira her hangi bir sebeple malını bir ihtiyaç uğrunda sarf eden kimseye cömerttir veya kırgınlık anında kendisini zorla teskin edene de halimdir denemez. Cömert olması için malını iyilik olarak verme durumu kendisinde yerleşmiş bir karakter haline gelmiş olması gerekir (Çamdibi, 1994).

Herbart'a göre de karakter, insanın dış âlemlerle olan münasebetlerinde sabit ve istikrarlı hâlidir . Kerschensteiner'e (1977; akt. Arpacı, 1992) göre karakter, ruha iyice yerleşen prensipler vasıtasıyla gösterilecek davranışın kesin ve belli olması üzerine ruhun istikrar kazanmış hâlidir. Ancak ruha iyice yerleşen prensipler hareketlerimize ahlâki bir karakter kazandırır. Karakterin istikrarlı olması gerekir.

Adler (1985, s.128)'e göre karakter 'Hayatın meseleleri karşısında, bir insanın ruhunda meydana gelen çeşitli ifade şekilleridir. Karakter doğuştan kazanılan bir şey değildir.' Sosyal niteliği olan bir kavramdır. Bir insanın karakterinden onun çevresiyle olan ilişkileri anlaşılacaktır (Arpacı, 1992). Karakter, kişiye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değerdir. Ferdin karakteri, kişisel özelliklerle, içinde yaşanılan çevrenin değer yargılarından oluşur (Köknal, 1982).

Carter (1999, s. 2)'ye göre karakter, bireyin canlı ve hareketli boyutunu gösterir. Etkili olmak için, karakter eğitiminin çok yönlü bir tanımının olması gerekir. Bu da

öğrenmenin bilişsel boyutu (düşünme), duygusal boyutu (duygular) ve hareket boyutu (davranış) olarak gösterilmesini içerir.

Karakterin sosyal özelliğini de vurgulamak gerekir. Karakter, kişinin diğer kişilerin iyiliği için, en iyisini yapmaya çalışma isteğini ve ahlaki düşüncesini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi davranışlarını, çeşitli koşullarda etkin yaklaşımları sağlayan kişisel ve duygusal özellikleri ve toplumsal - sosyal bağlılığı kapsar. İyi karakter, kişinin topluma olumlu değerler katabiliyor olmasını ve adil, eşit ve diğer insanlara saygılı bir demokratik yaşam biçimi sürdürmesini sağlar (Battisitch, 2005, s.1). İyi değerlere sahip olan kişiler ait oldukları toplumca kabul görürler (Gökçek, 2007).

Bazı bilim adamları, 'ahlakî' (moral) ve 'ahlakî olmayan karakter'i (nonmoral character) sistematik olarak birbirinden ayırmamışlardır. Bazıları tanımlarını 'ahlakî alan' (moral domain) ile sınırlamışlardır (Kohlberg, 1984; akt. Berkowitz, 2002). Bazıları da karakterin ahlakî yönlerini, ahlakî olmayandan ayırmışlardır (Berkowitz, 1997). Bazı ayrımlar yapılsa bile kriterler farklıdır; mesela, Nucci (2001), ahlakî alanın evrensellerden oluştuğunu düşünürken; Lickona (1991a), evrensel ve evrensel olmayan ahlaklılığı birbirinden ayırır. Bazıları için karakter, tamamen bir kişilik iken, bazıları için de çoğunlukla davranışsaldır. Birçoğu karakter tanımının bilişsel işleyişini ihmal eder. Bazılarının tanımları kapsamlı, bazılarının ki de kendine özgüdür. Berkowitz (1997) de, karakteri, kişinin psikolojik özelliklerinin bir bütünü olarak görüp 'Ahlakî Anatomi' (Moral Anatomy) olarak isimlendirir. Ahlakî anatominin sekiz bileşeni şunlardır: Ahlakî davranış, ahlakî değerler, ahlakî kişilik, ahlakî duygu, ahlakî muhakeme, ahlakî kimlik ve temel özellikler (Berkowitz, 2002, s.47).

2.1.2. Mizaç, Karakter ve Kişilik Kavramları

Kişiliğin iki boyutu mizaç ve karakterdir. İnsanın kişiliği, mizaç (huy, davranış stilleri) ve karakter olmak üzere iki bileşenden oluşur. Mizaç (temperament), otonom

sinir sisteminin özelliği veya iç salgı bezlerinin az ya da çok çalışması gibi kalıtımla gelmiş olan fizyolojik sebeplerden kaynaklanan psikolojik tutumlarımızdır (Altınköprü, 2000; Kaya, 2003, s.49). Mizaç stilleri ve huylar, insanın iç istekleri doğuştan gelir. Karakter ise, kişiye, eğitime ve şuuraltının inşası yoluyla kazandırılır.

Kişilik bireyin özel ve ayırıcı davranışlarını içermektedir. Kişilik özeldir çünkü bireyin sıklıkla yaptığı ya da en tipik davranışlarını temsil eder; birey bu davranışlarıyla başkalarından ayrıldığı için de ayırt edicidir (Morgan, 1995). Kişilik, bireyin özelliklerinden tutarlı ve sürekli davranış kalıpları biçiminde tanımlanabilir (Lawrance, 1993). O, bir insanı başkalarından ayıran bilişsel, duygusal ve davranışsal özelliklerin tümüne verilen addır (Erkuş, 1994). Köknel (1982, s.22)'e göre de kişilik (şahsiyet) (personality) 'Bir insanı başkalarından ayıran bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerin bütünü' olarak değerlendirilmiştir (Arpacı, 1992, s.16).

Kişilik bireyin hayata bakışındaki özgünlükleri meydana getiren ve temel ilgi, dürtü, yetenek ile duygusal eğilimleri de içeren, belli bir süreklilik gösteren davranış ve özelliklerin bileşenidir (Demir, 1992). Dolayısıyla, kişilik bir bireyin özgün davranış ve düşünme biçimini tayin eden dinamik sistemlerin organizasyonu olarak tanımlanabilir (Richmen, 1987; akt Ekşi, 1998).

Kişilik gelişiminin en önemli öğelerinden biri olan ahlak gelişimi, çocuğun toplumsallaşma süreci içinde, neyin iyi, neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilgilidir. Böylece bireyde oluşacak değerler sistemi gelişimsel bir süreç içine ortaya çıkmaktadır (Başal, 2003, s.169).

2.1.3. Kişilik ve Karakter Kavramlarının Farkı

Karakter, doğumdan sonraki tüm öğrenmelerdir. Kişilik, kalıtımsal yolla kazanılan mizacı ve çevreden öğrenme ile kazanılan karakteri içeren bir kavramdır (Kaya, 2003, s:49).

Karakter özellikleri, kişideki ahlaki değerleri ve fazileti tanımlarken, kişilik özellikleri, daha çok insanın benlik ve mizaç özelliklerini tanımlar. Mesela, içe dönük/dışa dönük, kendine güvenen/kendine güvenmeyen, atılgan ve cesur/pasif ve korkak gibi özellikler, insanın tipik kişilik özellikleridir. Farklı mizaçlardaki insanlar, bu özelliklerden birini veya bir kaçını ortaya koymaya daha eğilimli olarak yaratılmışlardır. Karakter özellikleri ise, insanı ahlak bakımından iyi ve güzel yapan özellikler olup, bunlar içinde yalan söylememek, saygılı olmak, dürüst olmak, hakperest olmak, fedakâr olmak gibi erdemler vardır (Aydın, 2003).

Kişilik özellikleri, kim ve ne olduğumuz ve ileride ne olacağımızın çok önemli, bir bölümüdür. İçe ya da dışa dönük, kendine güvenen ya da güvenmeyen, girişken ya da çekingen olsun kişilik, hayatın şeklini, niteliğini ve gidişatını etkiler. Ancak, klasik karakter kavramına göre insan, sadece kişilik özelliklerinden ibaret değildir. (Baykent, 2002, s.23).

Mizacın meyvesi kişiliktir. İnsanlar kişilik özelliklerinden dolayı değil, karakter özelliklerinden ötürü sorumlu tutulurlar. Bir insanı içe dönük, dışa dönük, rasyonel tabiatlı veya hissi olmasından dolayı övemeyiz. Ama bir insanı, karakter özelliği olan dürüst/yalancı, saygılı/saygısız olmasından dolayı övebilir veya kınayabiliriz. Bir kişinin kendine güveninin yüksek olması; atılgan, girişken ve başarılı olması, onun ahlaklı insan olduğu anlamına gelmez. Mesela ne pahasına olursa olsun, kazanmak, birinci gelmek fikrine sahip bir insan, ahlaki değerleri göz ardı eden bir yaklaşım içindedir. Ancak kendine güvenme, öz güven gibi kişilik özelliklerini, dürüstlük, iç disiplin, saygı gibi karakter alışkanlıklarıyla birlikte geliştirirse, anlamlı bir sinerji ortaya çıkabilir. Bunun anlamı, kişilik ve karakter eğitimini bütünleştirmedikçe, kendi hayatımızı, aile ve toplum hayatını geliştirmek çok zordur. Çünkü insanın özünde kaçınılması mümkün olmayan bir ahlaki boyut vardır. İyi ve kötü arasında seçim yapma kabiliyeti olarak tanımlanan etik akıl, insanın yapısında potansiyel

olarak mevcuttur. Sadece karakter eğitimiyle geliştirilmeye, güçlendirilmeye ihtiyaç duyar.

Başkaları tarafından görülme tehlikesi olmaksızın insanın yaptığı şeyler, onun gerçek karakterini yansıtır. Karaktere ait alışkanlıklar ve özellikler ise, insanın kişiliğinin şekillendiği üç potansiyel olan zihni, hissi ve fiziki alana aittir. Bir başka ifadeyle, insanın kişilik özelliklerini ifade etme biçimleri, insanın karakter alışkanlıklarını oluşturur. Bunlar iyi veya kötü yönde olabilir. İnsanlar, mizaç özellikleri gereği, belli hareketleri yapma eğiliminde olduklarından, belli davranışları, kolayca alışkanlık haline getirebilirler. Burada kritik olan husus, bu mizaç özelliklerini baskılamak değil; onların yüzlerini iyiye çevirmek veya kontrol altına alarak, kendine ve başkalarına zarar vermesini önlemektir. Mesela kişi, mizacı gereği, sabırsız, aceleci veya ağır başlı ve yavaş olabilir; ama kişi karakter eğitimi almışsa, bu özelliklerini kontrol altına alabilir ve çevresine zarar vermeden bu özelliklerini sergileyebilir (Gough, 2002). Tek tek insanların yaşamları gibi, insan toplulukları da, kişilik özelliklerine göre değil, karakter alışkanlıkları temeline göre dayalı olarak gelişirler.

Kişiliğin oluşumu doğuştan getirilen ve sonradan kazanılan çok sayıda faktörün etkileşimi sonucudur. Başka bir ifadeyle; kişilik; çevre (aile, okul, arkadaşlar, medya vb.) ile kalıtımın bir fonksiyonudur (Ekşi, 1998, s.8). Karakter ise, kişiye, eğitime ve şuuraltının inşası yoluyla kazandırılır. ‘Örgün eğitimin kurumları okullardır ve ortalama bir çocuk hayatının en verimli yıllarını okulda geçirmektedir. Bunun için okulun kişilik üzerindeki tesiri kaçınılmazdır.’ (Rutter, 1979; akt. Ekşi, 1998). O zaman okullardan maksimum verim alınmaya çalışılmalıdır.

2.1.4. Ahlak ve Ahlak Eğitimi

Araştırma konularındaki seçiciliğe ve araştırma yönelimlerinin heterojenliğine rağmen, (olgun) ahlaklılığın tanımına ilişkin üst kriterler arandığında, ahlak konusundaki araştırmalarda, genel olarak farklı yaklaşımları temsil eden üç ayrı kriterden söz edilebilir (Trautner, 1991; akt. Çiftçi, 2003, s49).

- Normların içselleştirilmesi; yani dışsal kontrol, zorlama olmadan normatif yükümlülüklerin yerine getirilmesi ya da gerekliliklerin yaşanması yahut bireyin kendisi tarafından savunulan bir norma uyması (davranışçı ve psikoanalitik yaklaşım).
- Adalet duyarlılığı; bir sosyal sistemdeki ödül ve cezaların ya da kaynakların alış-verişi ve paylaşımına dair kurallar hakkındaki adalet bilinci ve duyarlılığı (bilişsel ahlak gelişimi yaklaşımı).
- Kendi ihtiyaç ve çıkarlarını geri çekme-vazgeçebilme; karşılıklı sorumluluk bazında başkalarına karşı kendi ihtiyaç ve çıkarlarından vazgeçme; eşduygunun (empati), suçluluk duygularının hissedilmesi; bir başkasına yardım edildiğinde ya da ona zarar verilmediğinde söz konusu olan manevî tatmin denilen duyguların yaşanabilmesi durumunu ifade eder (sosyal-psikoloji yaklaşımı).

‘Yardım etmek, yalan söylemek gibi belirli bir davranış, kendi içinde ele alındığında ahlaklı ya da ahlaksız olarak sınırlandırılmaz. Bir başkasına yardım etmek egoist motiflerle (örneğin, diğerinin minnettarlığını garantilemek ya da kendi üstünlüğünü sergilemek için), bir yalan (beyaz yalan) genellikle başkasına acı vermemek gibi iyi bir amaca hizmet ediyor olabilir. Ancak, bir davranışın yukarıda söz edilen kriterleri doldurup doldurmamasına göre ahlakî ya da ahlakdışı olarak sınırlandırılması mümkün olabilir.’ (Çiftçi, 2003, s.49).

Onur (1976, s.3)’da açıklandığına göre ahlâk, bir grupta ya da belirli bir çevrede kabul edilen ortak davranış kurallarının tümüne denir. Uygulamadaki karşılığı iyi davranış olan bu ahlâk tanımı, davranışların ahlâki açıdan, yani ahlâk kuralları açısından değerlendirilmesine de imkân vermektedir. Dolayısıyla bu ahlâk tanımı "iyi davranış kurallarının öğretilmesi" anlamını da içermektedir. Bu biçimiyle ahlâki değerler, çocukluğun ilk yıllarından itibaren önümüze çıkmaktadır (Koçak, 1999, s.30).

İnsanların mutluluğa ulaşabilmelerinin ve devletlerin geleceklerine güvenle bakabilmelerinin yolu ahlaklı, erdemli insanlar yetiştirmekten geçer. Kant bunun için de ahlak eğitime gereken önemin verilmesi gerektiğini söyler (Yayla, 2005, s.83).

Kant (1992, s.18)'a göre ahlak eğitimi, eğitimin bir parçası olmalıdır. İnsanın birçok amacının olması yeterli değildir. Kendisini bu amaçlara ulaştırabilecek ilkelerinin de olması gerekir. En iyi hedefler herkes tarafından tasdik ve kabul edilirler; aynı zamanda her insanın amacı olabilirler [Öyle bir yasaya göre eylemde bulun ki bunun evrensel bir yasa olmasını arzu edebilesin (Kant, 1999, s.35)] (Yayla, 2005 s.79).

'İnsan karakteri fiziksel, zihinsel ve ahlakî olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. İnsan karakterini oluşturmada bu üç unsur her zaman birleştirilmeli ve düşünülmelidir. Belirtilen üç unsur adil ve doğru oranlarda birleştirildiğinde en mükemmel karakter ortaya çıkar. Böyle olunca en yüksek etki ve sonucu elde etmek mümkündür' (Ellis, 1856, s.18). Bu üç özellik doğru oranda ve birbiriyle mükemmel bir uyum içinde olunca mükemmel karakter ortaya çıkar. Bu sonuca ulaşmak için bu üç özellik eş zamanlı ve birlikte gelişmelidir (s.19). Zihin kadar karakterin bir parçası olan ahlakın da eğitilmesi elzemdir. Ve bunlar çocukluğun erken dönemlerinden başlayarak azimli, titiz ve sistematik bir şekilde eğitilmelidir (Ellis, 1856 s.21).

Psikolojide doğuştan olan karakter kavramıyla, ahlâki karakter kavramı, birbirinden ayrı olarak gösterilmektedir. Karakterin doğuştan olan şekli mizaç ve huy gibi kelimelerle anlatılır. Buna karşı zamanın, olayların, sosyal çevrenin ve eğitimin etkisiyle insanın almış olduğu değişmez şekli ise, karakterin sonradan kazanılmış kısmını teşkil eder. Sonradan kazanılmış karakter, ahlâk yönünde gelişirse buna "Ahlâki Karakter" denir. Ahlâki olmayan karakterler de bunun zıddıdır. Ahlâki karakterde maksimler yani davranışlarımıza esas olan kurallar ve prensipler önemli rol oynar. Ahlâki karakterde en önemli nitelik, kararlılık ve değişmezliktir (Kanat, 1966, s.134).

Bir insana verilen değer, onun ahlak ve karakteriyle bağlantılıdır. Okul idarecileri öğrencileri hayata hazırlarken, bu yönde geliştirmenin yollarını arar dururlar. Bu gayeyle bazı üniversitelerde, ahlak ve karakter gelişim merkezleri bile kurulmuştur. Amerika Boston Üniversitesi'ndeki böyle bir merkezin, öğrencilerin ahlak ve karakter gelişimiyle ilgili olarak yaptığı bir çalışmada, çok sayıda öğretmen ve

idarecinin fikirlerinden yararlanılmış ve 100 maddelik bir tavsiye listesi hazırlamıştır. Her kültürden öğrencinin yararlanabileceği bu liste öğretmen ve öğrencilere yol gösterici olabilir (Center for the Advancement of Ethics and Character, 1994).

Kant(1992, s.47)'a göre ahlak eğitiminin en temel hedefi, karakteri meydana getirmektir. Karakterin oluşması da ahlak eğitimi aracılığıyla gerçekleştirilecektir. Ona göre karakter, köken itibarıyla doğanın bir ürünü olarak düşünülse bile sonraları insan kendi çabasıyla onu oluşturabilir, tamamlayabilir ve geliştirebilir (Yayla, 2005 s.79). Aynı şekilde Uğurel (1976)'e göre de ahlâk eğitiminin her şeyden önce gayesi, kişide karakter teşkil etmektir. Karakter sahibi olmak demek; irade kuvvetini teksif etmek, toplayabilmek demektir. Başka bir ifadeyle, dış etkilerin üstüne çıkabilmek, gevşeklik ve korkaklığın bütün şekillerinin üstesinden gelmektir (Arpacı, 1992, s.15).

Ahlâk eğitiminde amaç, öğretmek değildir, istetmektir; ispat etmekten fazla heyecan verir; duygulu bir varlığa etki etmek istediği zaman muhakmeden çok kalbe hitap etmek yolunu tutar; ahlâkî davranışın bütün sebeplerini analiz etmeye çalışmaz; her şeyden önce bu davranışı getirmeye onu bir alışkanlık haline getirmeye gayret eder (Cebeci, 2005, s.36). Kant'a göre insanın ahlak eğitimi, çocuğa uyması gereken kuralları baskıya, korkuya dayalı olarak değil, anlamaya, açıklamaya ve benimsemeye dayalı olarak öğretmesi gerekir. Ancak böyle bir ahlak eğitimi çocuğa sağlandığı takdirde, çocuk bilinçli ve ahlaklı eylemler gerçekleştirebilecek ve eğitilmiş sayılabilecektir (Yayla, 2005, s.85)

'Hayatın anlamlı kılınmasında etkili olması yönüyle baktığımızda ise, "ahlâkî değerler" olumlu hedefler göstererek eylem imkânı verir. İnsanın kişilik sahibi olması ancak değerler ile mümkündür. Bunun nedeni değerlerin insanın içinde kök salmış olmasıdır. Dünyada görülen ahlâkî bunalım, insanın iç dünyasında mevcut olan değerler yoksunluğu ve yoksunluğun görünür hale gelmesidir. Birey, toplum ve insanlığın gelişmesi değerlere özellikle ahlâkî değerlere ve onların gerçekleşmesine bağlıdır. Bilgi akılla elde edilir, değerler ruhla kavranır ve özümser. İnsan hayatın

anlamını ve yüceliğini ancak bu dünyada değerleri gerçekleştirmekle kavrayabilir' (Kıllıoğlu, 1998, s.65).

2.1.5. Değer ve Değerler Eğitimi

Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir. Değerlerin insan duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakından ilişkisi bilinmektedir. Hatta pek çok sosyal bilimci değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu düşünmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Sosyolojik açıdan değerler, kısaca, kişiye ve gruba yararlı, istenilen ve beğenilen şeyler olarak tanımlanabilir. Buna göre değer; olgunun kendinden çok, ona transfer edilen önemlilik (Şen, 2007).

Eğitimin genel amacı insanların kalbini, zihnini ve ellerini olgunlaştırmak ve özgürleştirmektir. Birey sosyal ve fiziki çevresini önce tanımalı, ardından bu çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirerek mevcut değerleri benimsemeli, ardından da kendine inanıp değer verdiklerini gerçekleştirmelidir (Kale, 2007; Doğanay ve Sarı, 2004; akt. Tokdemir, 2007, s.30). Eğitim; insan davranışında bilgi, beceri, anlayış, tavır, karakter gibi önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli gelişimler sağlamak amacı ile yürütülen düzenli etkileşim sürecidir (Yıldırım, 1999). Bireyin yeteneklerini geliştiren ve toplumun kalkınıp gelişmesini sağlayan eğitim, insana iyi yaşam koşullarını veren unsurların başında gelir. Çünkü eğitim toplumsal gelişmenin itici gücünü oluşturur. Bu nedenle, toplumların gelişmişliği eğitim seviyeleri ile ölçülebilir (Yamaner, 1999). Bireyler, toplumsal değerlerle toplumları ileri götürebilirler (Akbaş, 2004). Ülkeleri, dolayısıyla ulusları ayakta tutan istikrarlı ve sistemli bir şekilde verilen ve bu anlayışın yeşermesine zemin hazırlayan eğitim kurumlarıdır (Kayaalp, 2006; akt. Aktay, 2008).

Bir kişi ya da toplum için yararı olan her şey bir değer olarak düşünülür. Değerler, herkes için iyi, herkes için arzulanır olma özelliğine sahip ve toplumlar arası

geçerliliği olan özelliklerdir. Değerler, insanların çoğunluğu tarafından üzerinde uzlaştıkları ve paylaşılan gerçek davranış standartlarıdır. Ahlaki değerler, davranış biçimleriyle ilgilidir ve odak noktası kişiler arasındadır. Değerler, bireyin süregelen eylemlerine yol gösteren standartlar olarak işlev görürler. Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri doğru şeyleri yapmaya cesaretlendirir. Ayrıca onaylanmayan davranışları engelleme işlevi görür ve yasaklanmış davranış modellerinin neler olduğuna işaret eder. Değerler, dayanışma araçları olarak da işlevde bulunurlar. Ortak değerler, sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli etkenlerden biridir (Aydın, 2003, s.37).

Değerlerin sınırlandırılması konusunda değişik görüşler ortaya atılmıştır. Değerler, çeşitli sınırlama sistemlerine tabi tutulurlar. Bugün için üzerinde kesin bir anlaşmaya varılmış değer türlerinden ve sınırlamasından söz etmek mümkün görünmemektedir (Parlak, 2000, s.25). Parlak (2000)'a göre Türk Millî Eğitim Sistemi'ndeki genel amaçlar içerisindeki yer verilen değerlerin açıklanmasına ihtiyaç vardır.

Değerler eğitimi dendiğinde insanların aklına ahlakî değerler gelebilir. Şen (2007)'e göre ahlaki değerler, bütün değerlerin üstünde ya da onlardan ayrı bir konumda değerlendirilmemektedir. Ahlaki değerler ile diğer değerler arasında güçlü bir bağ olduğu gibi, bütün değerler arasında da bir bağ vardır. Belli değerlere göre hareket eden bir insanın, diğer değerlere de uygun hareket etmesi gerekir. Bütün değer sahasına uyumlu davranışlar sergilenmediği durumlarda ortaya tutarsızlıklar çıkmaktadır. Bir toplum değerlerinden yoksunlaştırılmışsa, değerleri ile olan bağı kopmuşsa o toplumun ayakta durması zorlaşacaktır. Türk milletinin din, dil, tarih, musiki, edebiyat (Kaplan, 2000 s.10-72) alanındaki değerleri var oldukça Türk milleti de var olacaktır. Değerlerden arındırılmış ve değerleri kapsamayan bir eğitim olamayacağından, neyin doğru neyin yanlış ve neyin öğretmede öncelikli ve önemli olduğunu vurgulamada eğitimcilere rehberlik edecek ilkelerin olması gerekir (Altun, 2003).

Okullarda, değerler, kapsamlı bir kavramdır ve duyuşsal alanın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Sevgi, saygı, bir arada yaşama, toplumun değer yargılarını

benimseme ve yaşatma, ahlak, kişiliği geliştirme, olumlu karakter oluşturma gibi çok geniş bir alana yayılabilecek konular değer eğitiminin içinde değerlendirilebilir (Tokdemir, 2007, s.34).

2.1.6. Ahlak Eğitimi, Değerler Eğitimi ve Karakter Eğitimi İlişkisi

Carter (1999, s.2)'ye göre karakter, bireyin yaşayan ve hareket eden boyutunu gösterir. 'Bundan dolayı karakter eğitimi; öğrenmenin bilişsel yönünü (düşünme), duygusal yönünü (duygular), ve öğrenmenin karakterin eylemi olduğunu belirten (davranış) yönünü de kapsar.' (Tapper, 2007)

Eğitim ve psikoloji literatürüne bakıldığında, değerlerin kazandırılması ve değerler psikolojisine ilişkin söylenenlerin, ahlâk psikolojisi ve ahlâk gelişimi konusuyla iç içe geçtiği, değerlerin gelişimi, psikolojisi ve eğitimi konusunun daha çok yine bir değer türü olan ahlâkî değerler bağlamında incelenmeye çalışıldığı görülmektedir. Değerlerin psikolojisi ve eğitimi ile ahlâk psikolojisi ve eğitimi o kadar iç içe geçmiştir ki Emile Durkheim'in kuramında da görüleceği gibi literatürde değerlerin ve iradenin eğitimi ahlâk (moral) ya da karakter formasyonu başlığı altında incelenmekte ve bu isimle adlandırılmaktadır (Parlak, 2000, s.28). Parlak (a.g.e., s.34)'a göre Durkheim'in değer kavramıyla kastettiği ahlak kavramıdır ve onun anlattıkları değer kavramıyla değil, bir değer çeşidi olan ahlak kavramıyla ilgilidir.

Değer eğitimi, eğitimin ve etiğin çok yönlü bileşimidir. Değer eğitimini, eğitimin sadece bir parçası olarak ele almak yanlıştır. Değer, eğitim modelinin ruhudur (Dilmaç, 1999). Değer eğitiminin iki amacı vardır: Birincisi insanların daha karakterli bir hayat sürmesini ve hayatlarından memnun kalmalarını sağlamaktır. İkincisi ise toplumun iyiliğine katkı sağlamaktır. Değer eğitimi, gençlerin değer geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışır. Bireyin tatmin edici bir hayat kurmasına yardım eder. Geniş anlamda değer ve ahlak doğrunun yanlısın, ahlaki olgunlaşmanın, istek, arzu ve tercihin ne olduğunu açıklar (Akbaş, 2004; akt. Tokdemir, 2007, s.32).

Değer eğitiminde, ahlak sisteminin gerekliliği, kişinin kavramları ve ahlaki kavramlarının geliştirilmesi değer eğitimi açısından önemli noktalar. Bu noktaların birbirleriyle ilgisiz olmamaları ve bütünlük içinde olmaları, değer eğitimi açısından faydalı olacaktır (Wright, 1993, s.4; akt. Dilmaç, 1999, s.21). Tokdemir (2007) de karakter eğitimini, değer eğitiminin bir yaklaşımı olarak ele almıştır.

Close (1997, s. 93), 'Karakter eğitimi, karakteri inşa eder. Bu, doğrudan ve bilinçli bir şekilde ahlaki bir muhakeme ve analiz öğretimi, ahlaki duyguların geliştirilmesi ve ahlaki davranışların cesaretlendirilip bu davranışların ısrarla gösterilmesidir.' demektedir. Kohlberg (1968, s.483; akt Cebeci, 2005)'e göre ahlâk eğitiminin amacı kısaca, çocukta ahlâkî karakter oluşturmaktır, şeklinde ifade edilebilir. Ancak, karakterde genel olarak değişen şartlar altında gözetilme ve cezalandırma ihtimalinin düşük olduğu zamanlarda ayartılmaya karşı direnç gösterebilme, her şart ve durum altında ahlâkî kurallara bağlılığını sürdürme, dürüst ve tutarlı olma; her hareketin doğru yönünü kestirme, bundan ortaya çıkacak olan sonuçları da önceden görme yeteneği olarak anlaşılmaktadır (Bixler, 1979, s.256; Hökelekli, 1998, s.195; akt. Cebeci, 2005, s.36).

Şuan Amerika'da geçerli olan güncel terim karakter eğitimidir. Sadece on ya da yirmi yıl kadar önce daha popüler olan 'ahlak eğitimi' (moral education) idi. Amerika Birleşik Devletleri dışındaki ülkelerde özellikle de Asya'da ahlak (moral) terimi tercih edilmektedir. Japonya'da bir grup bu terim ile psikolojiyi birleştirerek 'moraloji' diye yeni bir terim ortaya çıkarmışlardır. Ahlak eğitiminden önce, Amerika'da 'değerler eğitimi' (values education) moda idi. İskoçya, 'eğitimdeki değerler' (values in education)'i tercih ederken, İngiltere'nin geri kalanı 'değerler eğitimi' (values education) terimini tercih etmektedir. Buna ek olarak farklı teorik bakış açıları, ahlak eğitimi, değerler eğitimi ve karakter eğitimi ile ilgili terimlerle uyuşmaktadır. Amerika'da karakter eğitimi daha çok muhafazakâr, geleneksel ve davranışçı yaklaşımlarla bir araya gelmektedir. Ahlakî eğitim, daha liberal, yapılandırmacı ve bilişsel yaklaşımlarla uyuşmaktadır. Değerler eğitimi ise daha kuramsal dışı, daha tutumsal ve daha deneysel yaklaşımlarla aynı eksen üzerinde tartışılmaktadır (Berkowitz, 2002, s.44).

Günümüzde değer eğitimi ile ilgili çalışmalara baktığımızda ‘Geliştirilmiş Karakter Eğitimi’ adıyla, değerleri ve ahlaki gelişimi de kapsayıcı bir eğitim anlayışı uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu anlayış değer eğitimi, sosyal beceri eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi birbirleri ile ilintili alanları kapsayıcıdır. Toplumsal ve bireysel yaşamdaki değişim değerlerin önemini arttırdığından eğitimciler, sosyal psikologlar ve psikologların değerlerle ilgili çalışmaları devam edecektir (Tokdemir 2007, s.37).

Berkowitz (2002)’e göre insanın davranışını oluşturan karakterin (ahlakî anatomi) yedi bileşeni arasında, ahlakî muhakeme, ahlakî değerler ve ahlakî davranış, bulunmaktadır. Bu yönüyle, bu çalışmada karakter eğitimi, ahlak eğitimi ve değerler eğitimi kavramlarını da temsil etmektedir.

2.2. KARAKTER EĞİTİMİ

‘Bilgi artı karakter; işte eğitimin gerçek amacı.’ (Dr. Martin Luther King Jr., 1966).

2.2.1. Tanımı ve Temelleri

‘Karakter Eğitimi belki bir tek kişiyle başlar fakat bütün bir toplumu inşa eder.’ (Harned, 1999, s.25). Bir toplumun geleceği iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlıdır bununla beraber karakter doğuştan gelmeyip, kişiye, eğitilme ve şuuraltının inşası yoluyla kazandırılır. Bunun için okullar, öğrencilerin doğru davranmayı bir hayat tarzı haline getirmelerine yardımcı olmak için onları gerekli değer ve becerilerle donatmayı da hedeflemelidir. Okullar öğrencilere çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında iyi tercihler yapabilmek için stratejiler sunabilmelidirler (Ekşi, 2003, s.81). Bu anlamda karakter eğitimi, öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir (Ryan & Bohlin, 1999).

Karakter eğitiminin amacını gerçekleştirmesi için bu eğitimin, ayrı bir program gibi değil, bütün ders programlarıyla bağlantılı ve sosyal hayatın içine girmiş bir müfredat olarak ele alındığı görülür. Sınıf, olumlu karakterlerin pekiştirildiği, modellendiği ve uygulandığı bir mekân olabilmeli, öğretmen de asıl görevin kendi omuzlarına yüklendiğinin bilincinde olmalıdır. Bu sebeplerle karakter eğitimi fast-food tarzı sabit bir program olarak düşünülmemeli, daha çok okul yaşamının bir parçası olmalıdır (Anderson, 2000; akt. Ekşi, 2003, s.81).

‘Karakter eğitimi en genel anlamıyla ‘örtük veya açık program’ aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır.’ (Ekşi, 2003, s.79). Örtük program ya da örtük müfredat (hidden, implicit curriculum), öğrencilerin günlük deneyimlerinden elde ettikleri kişisel ve sosyal öğrenmeyi sağlar. Bu bütün okulu kapsar ve öğrencilerin davranışları ve öğrenmeleri üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Okulun yapısı ve işleyişiyle ilgili olan örtük müfredat vasıtasıyla mesajlar iletilir (Arthur, 2003). Bir çocuğun öğrendiği en önemli derslerin bazıları, çevresindekilerle ‘sosyal-etkileşim yoluyla’ (Comer, 1999) olur (Yero, 2002). Kagan (2001) ve Titus (1994)’ a göre düzgün bir şekilde oturmuş örtük program olumlu bir etkiye sahip olabilir ve özdenetimi teşvik eden saygılı ve ilgili bir toplum oluşturmaya yardımcı olabilir (Gossett, 2006, s.27). Örtük program, okul iklimi ve okul kültürüyle yakından ilgilidir.

Etkili karakter eğitimi, bir okula, bir program ya da program grubu eklemek değildir. Daha ziyade o, okul kültürünün ve okul hayatının dönüşümüdür (Berkowitz, 2002). Robinson, Jones ve Hayes (2000)’a göre karakter eğitimi tanımına, özellikle, çocukların iyi insanlar olmasına yardımcı olma amacına yönelik, notlar dışındaki, okulun sağladığı hemen hemen her şeyi dâhil edebiliriz (Tapper, 2007).

Karakter eğitimiyle ilgili olarak hem okul personelinde hem de ailelerde bir düşünce birliği olduğu söylenebilir. Amerika’da 200 devlet okulu müdürü üzerinde yapılan bir araştırmada, müdürlerin %81’i okul müfredatına karakter eğitiminin dâhil edilmesinin gerektiğini söylerken, %99’u sorumluluğun, %97’si dürüstlüğün ve iyi

vatandaşlığın okul müfredatında yer alması gereken önemli değerler olduğunu ifade etmişlerdir (Wood & Roach, 1999). 280 öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin %75'inden fazlası, karakter inşasının millî eğitimin bir parçası olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir (Mathison, 1998). Aileler üzerinde yapılan başka bir çalışmada ise katılımcıların %90'ından fazlasının, okulların cesaret, merhamet, [kendini ve diğerlerini] kabul ve dürüstlük gibi değerleri kazandırması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir (Elam, Lowell & Gallup, 1993; akt. Ekşi 2003, s.82).

Ekşi (2003, s.84)'ye göre, Türkiye için düşüncecek olursak, insanlar arasında en basit anlatımıyla bazı duyarlılıkların kayboluşu bile karakter eğitimi için yeterli bir sebeptir. Yeni nesil arasında, şiddet eğilimi, sahtekârlık, anne-babaya veya öğretmene karşı gelme, madde bağımlılığı, intihar ve benzeri kendine zarar verici davranışlarda artış olmaktadır. İş ahlakında, kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinde ise azalma, günden güne daha sık rastlanır olmuştur. Bunlar, aile ve eğitimcilerin gözlemleri ve istatistiklerle doğrulanmaktadır (Kagan, 2001; Lickona, 1991a; Ryan, 1996). Karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, insani değerler eğitimi ve demokratik değerler eğitimi de kapsamaktadır (Tokdemir, 2007).

Karakter Eğitiminin temel taşlarından birisi, karakter eğitimi tarihi başlığı altında belirtildiği gibi, karakter eğitiminin sekiz prensibini tesis eden 'Karakter Eğitimi Üzerine Aspen Bildirisi' dir (Aspen Declaration on Character Education) (1992). Bu bildiriye katılanlar, dördüncü maddedeki altı temel ahlakî değeri (Six Pillars of Character) (güvenilirlik, saygı, sorumluluk, dürüstlük, duyarlılık ve vatandaşlık) uzlaşarak ortaya çıkarmışlardır. Bu kelimelerin seçilmesinin sebebi kültürel, politik ya da dinî önyargılardan uzak olarak, kısa fakat kapsamlı bir değerler listesi geliştirmeyi ve ahlakî standartları ölçmede kullanılabilecek ortak bir dil oluşturmayı sağlamasıdır. Günümüze kadar yüzlerce okul, gençlik ve vatandaşlık organizasyonu, şehir ve şirket, ahlakî farkındalığı ve ahlakın önemini arttırmak için bu altı temel ahlakî değeri kullanmışlardır (Character Counts!).

Aspen Bildirisi:

1. Gelecek nesil, olağanüstü kritik zamanlarda, gezegenimizin, milletimizin ve toplumlarımızın temsilcileri olacaktır.
2. Böyle zamanlarda, halkımızın refahı için, iyi ahlakî karaktere sahip, ilgili ve birbirini önemseyen insanlara gerek vardır.
3. İnsanlar kendi kendilerine iyi ahlakî karakteri geliştiremezler bundan dolayı, gençlerin değerleri ve ahlak kararlar verip buna göre davranma yeteneklerini geliştirmesi için özenli bir çaba gösterilmeli.
4. Etkili karakter eğitimi, demokratik toplumlarda kökleşen temel ahlakî değerlere dayanır. Bu temel ahlakî değerler, özellikle şunlardır: saygı, sorumluluk, güvenilirlik, dürüstlük ve adil olma, başkalarını önemseme ve toplumsal erdemlerle donatılmış vatandaşlık.
5. Bu temel ahlakî değerler, kültürel, dini ve sosyo-ekonomik farklılıklar üstüdür.
6. Karakter eğitimi, ilk önce ve en önemli olarak, ailelerin ve dinî kurumların sorumluluğudur fakat aynı zamanda, gençlerin karakterlerinin geliştirilmesine yardım etmede, okulların ve gençliğe hizmet eden kuruluşların da sorumlulukları vardır.
7. Eğer bu gruplar, birlik beraberlik ve uyum içinde çalışırlarsa, işte o zaman bu sorumluluklar en iyi biçimde yerine getirilebilir.
8. Gençliğimizin karakteri ve durumu, toplumun karakterini ve durumunu yansıtır; bu yüzden her bir yetişkinin temel ahlakî değerleri öğretme ve örnek olma sorumluluğu vardır. Her kurumun da, iyi karakterin geliştirilmesine destek olma sorumluluğu vardır (Character Counts!).

(<http://charactercounts.org/overview/aspen.html>)

Karakter Eğitimi Manifestosu (Character Education Manifesto) (1996), karakter eğitimini tanımlayıp, yedi yol gösterici prensibi, veli ve öğretmenlere sunan reform niteliğindeki ilk belgeydi. Her bir prensibi, ahlakî eğitim, anne baba, erdem, okul

personeli, yaşam alanlarıyla okul topluluğu, müfredat ve öğrenciler ile ilgilidir. Bu manifesto, karakter eğitiminin sadece eğitimle ilgili bir akım ya da okulların ensonki geçici bir hevesi olmadığını, bireyin ruhu ve aklı için daimî bir saygının ve iyi bir öğretimin temel boyutu olduğunu belirtir (Center for the Advancement of Ethics and Character, 1996).

Karakter Eğitimi Manifestosu:

1. Prensip: Eğitim, kaçınılmaz ahlakî bir girişimdir.
Eğitim tam anlamıyla kaçınılmaz ahlakî bir girişimdir. Ve de öğrencilerin, neyin iyi ve neyin değerli olduğunu bilip, onun peşinden gitmelerinde, onlara rehberlik eden, sürekli ve bilinçli bir çabadır.
2. Prensip: Anne babalar
Kesinlikle beyan ediyoruz ki çocukların birinci derecede eğitimcileri anne babalardır ve inanıyoruz ki okullar, ev ile aralarında bir işbirliği tesis etmelidir. Bu nedenle bütün okullar, öğrencilerinin doğruluk, cesaret, sorumluluk, çalışkanlık, yardımseverlik ve saygı gibi herkes için saygınlık ifade eden kişisel ve toplumsal mezziyetleri teşvik etmede sorumludur.
3. Prensip: Erdem
Karakter eğitimi gelişen erdemlerle ilgilidir. Bunlar, öğrencileri sorumlu ve olgun yetişkinler yapan iyi alışkanlıklar ve huylardır.
Bu erdemler, karakter eğitiminde öncelikli meselemiz olmalıdır. Karakter eğitimi, (ekoloji, okulda ibadet, cinsiyet, okul kıyafetleri, siyaset veya ideolojiyle yüklü meseleler hakkındaki, şuan kabul edilen tutumlar üzerine) doğru bakış açısı kazandırmakla ilgili değildir.
4. Prensip: Öğretmenler, okul idarecileri, personel
Öğretmenler ve okul idarecileri, bu girişimin merkezidirler ve eğitilmiş, seçilmiş ve bu misyon için zihinsel olarak da desteklenmiş olmalıdırlar. Gerçekten de okuldaki bütün yetişkinler, kendilerine, ebeveynler ve toplum tarafından verilen ahlakî yetkileri, kendileriyle özdeşleştirmeli ve yansıtmalıdırlar.
5. Prensip: Okul Topluluğu

Karakter eğitimi dönemlik bir ders, hızlandırılmış bir program ya da duvara asılan bir slogan değil; okul hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. Okul, sorumluluk, çalışkanlık, dürüstlük, iyilikseverlik gibi davranışların modellendiği, öğretildiği, beklendiği, övüldüğü ve mütemadiyen uygulandığı bir erdem topluluğu olmalı. İyi karakterin oluşturulması, sınıftan okul bahçesine, kantinden öğretmenler odasına kadar her yerde, ana mesele olmalı.

6. Prensip: Müfredat

İnsanlar, önemli hikâyelerde, sanat eserlerinde, edebiyatta, tarihte ve biyografilerde var olan ahlakî akıl birikimlerine sahiptir. Öğretmenler ve öğrenciler hem akademik müfredatın içinden hem de dışından olan bu birikimden beraberce faydalanmalıdır.

7. Prensip: Öğrenciler

Son olarak, gençler fark etmelidirler ki; gençlerin kendi karakterlerini şekillendirmeleri, hayatın olmazsa olmaz ve çok emek isteyen bir vazifesidir. Ve onların, (başarılı ve başarısız, akademik ve sportif, zihinsel ve sosyal) okul deneyimlerinin toplamı, bu kişisel teşebbüs için gerekli olan hammaddenin çoğunu sağlar.

Karakter eğitimi, sadece eğitimle ilgili bir akım ya da okulların ensonki geçici bir hevesi değildi. Karakter eğitimi, bireyin ruhu ve aklı için daimî bir saygının ve iyi bir öğretimin temel boyutudur. Çocuklarımızın kendi karakterlerini oluşturmalarında, ‘doğru olanı bilmelerine, doğru olanı sevmelerine ve doğru olanı yapmalarına’ yardım ederek; onların kalplerini, beyinlerini (zihinlerini) ve ellerini (hünerlerini) tekrar buluşturmalarına ihtiyacımız vardır. Eğer bu yapılırsa, biz gerçekten bir karakter toplumu oluruz ve ‘her şeye rağmen özgürlük ve adalet’i güvence altına alırız (Center for the Advancement of Ethics and Character, 1996).

Ahlak bilimciler, eğitimciler ve gençlik kuruluşları tarafından geliştirilen Aspen Bildirisi, aileler, okullar ve toplulukların sorumluluk alması ve ilgisizliği harekete dönüştürmesi gerektiğini ilan eden Karakter Eğitimi Manifestosu ile mutabıktı. Aynı şekilde de, belli paket müfredatlar yerine genel prensipleri savunup, çok yönlü karakter eğitimini destekleyen Karakter Eğitimi Ortaklığı (Character Education

Partnership) (CEP), eğitim liderlerine rehberlik yapacak ‘Etkili Karakter Eğitiminin On Bir Prensibi (Lickona, 1996,; Lickona, Schaps, & Lewis, 1997)’ni geliştirdi.

Etkili Karakter Eğitiminin On Bir Prensibi:

1. Prensip: Karakter eğitimi, iyi karakterin temeli olarak temel ahlakî değerleri kabul edip teşvik eder.
2. Prensip: Karakter, düşünme, duygu ve davranışı içeren çok yönlü ve kapsamlı tanımlar.
3. Prensip: Etkili karakter eğitimi, karakteri geliştirmek için, okul yaşamının tüm basamaklarında temel değerleri teşvik eden, bilinçli, inisiyatifi eline alan ve kapsamlı bir yaklaşım kullanır.
4. Prensip: Okul, insancıl ve şefkatli bir topluluk olmalıdır.
5. Prensip: Etkili karakter eğitimi, öğrencilerin ahlak kurallarına uygun davranışlar göstermesi için imkân sağlar.
6. Prensip: Etkili karakter eğitimi, bütün öğrencilere saygı gösteren, onların karakterlerini geliştiren ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve sorgulayıcı akademik bir müfredat içerir.
7. Prensip: Karakter eğitimi, öğrencilerin kendi kendilerini motive etmelerini geliştirmek için büyük bir çaba sarf eder.
8. Prensip: Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlak topluluğu olmalıdır.
9. Prensip: Etkili karakter eğitimi, paylaşılmış liderliği ve karakter eğitimi girişiminin uzun vadeli desteğini teşvik eder.
10. Prensip: Okul, karakter eğitimi çabalarında ebeveynleri ve çevresel imkânları tam bir ortak olarak görür.
11. Prensip: Etkili karakter eğitimi, okul karakterini, karakter eğitimcisi olarak okul personelinin çalışmasını, öğrencilerin iyi karakteri açıkça gösterme derecelerini değerlendirir (Lickona, Schaps, & Lewis, 2003).

Global Ahlak Enstitüsü'nden (Institute for Global Ethics) Kidder (2000), karakter eğitimini fikirden uygulamaya geçirmek için, başarılı karakter eğitimi programlarının yedi özelliğini 'Yedi S' (Seven Es) olarak yedi basamakta şöyle özetlemiştir:

1. Öğretmenler karakter eğitimini öğretmeleri için yetkilendirilmeli, güçlendirilmelidir çünkü toplum bunu istemektedir (Empower).
2. Bu onların ahlakî muhakeme yeteneklerini geliştirir (Effective).
3. Topluma yayılmalı. Okulun bulunduğu topluluk, hangi değerlerin önemli olduğunu anlamada okula yardımcı olmalı, sonra da okulun programını desteklemeli (Extended into the community).
4. Karakter eğitimi programı tek başına bırakılmamalı, bütün müfredatın içine yerleştirilmeli (Embedded).
5. Bu konuların üzerinde durarak toplumun ilgisi çekilmeli, mesela çocuklara bilgisayar becerilerini öğretirken önce onlara bilgisayar ahlakı anlatılmalı (Engaged).
6. Ahlakı anlatırken, öğrencilerin ilgisini çekecek yöntemler geliştirilmeli (Epistemological).
7. Ön test son test gibi, öğrencilerin biliş, duyuş ve davranışlarını belirleyen ölçekler geliştirilerek, öğrencilerin ilerlemelerini gösteren tablolar oluşturularak değerlendirilmeli yapılmalı (Evaluative).

2.2.2. Karakter Eğitimi Tarihi

'Karakter eğitimi, eğitimin kendisi kadar eskidir.' (Lickona, 1991a, s. 6).

2.2.2.1. İlk Dönemler

Amerika'daki okullardaki karakter eğitiminin tarihi koloni (sömürge) dönemlerine kadar uzanmaktadır. (Greenawalt, 1996). İlk Hıristiyan göçmenler ve küçük topluluklar için ailelerin, okullarda öğretilenlerin içeriğini kontrol etmesi daha kolaydı. Okullarda öğretilen değerlerde Hıristiyanlığın kuralları esas alınmıştı (Lickona, 1991). 1642'de Massachusetts Genel Mahkemesi her kasabadan bir kişinin

seçilmesini istedi. Bu kişinin görevi, ailelerin ve okul müdürlerinin, dinin kurallarının ve ülkenin kanunlarının çocuklar tarafından okunup anlaşılmasını gerçekleştirmelerini kontrol etmekte. (Hunt & Mullins, 2005). Mulkey'e (1997) göre 1776'daki okul kitaplarının tamamı dini ve ahlaki içerikliydi ve aileler çocuklarının bu değerlere sağlam bir şekilde sarılmasını istiyordu (akt. Morrison, 2006, s.12).

1800'lerde Amerika'da halk tarafından desteklenen eğitim gelişti. Kiliseyle okulun ayrılmasına doğru bir eğilim başladı. Hemen hemen yüz yıl süren, kilise okullarından devlet okullarına geçiş sürecinde (Mulkey, 1997) McGuffey Reader ülke çapındaki en önemli ders kitabıydı. Bu kitabın rağbet görmesinin sebebi içindeki kahramanlık ve vatanseverlik hikâyeleri, İncil'deki en sevilen hikâyeler ve öğrencilere itaatkâr, tutumlu, temiz, dürüst, işine kendini adanmış ve vatansever olmayı öğreten şiiirlerdir (Field, 1996). 1912'ye kadar McGuffey Readers'ın kahramanlık ve erdem hikâyeleri, dünyada İncil'in yanında en yaygın kitaplardı (Lickona, 1991a).

2.2.2.2. 1900'ler – 1950'ler

1900'lerin başlarında, 1916'da William Hutchins' in 'Çocukların Ahlak Kodu' isimli eserinin basılmasıyla devlet okullarına karşı yeni bir ilgi oluştu. Bu kitap, kendi kendini kontrolü, sağlıklı olmayı, iyiliği, doğruluğu, sportmenliği, takım çalışmasını, kendine güvenmeyi, sorumluluğu, güvenilirliği ve iyi işçiliği vurguluyordu (Mulkey, 1997). Akran baskısının bu karakter özelliklerini gerçekleştirmede yeterince güçlü olacağı ümidiyle ilköğretim ve ortaöğretim okullarında iyi karakter okulları oluşturulmaya başlandı (Field, 1996).

1920'li yıllarda Amerika'da karakter eğitimine dair çalışmalar Edward Thorndike ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Karakter eğitimi araştırmaları (Character Education Inquiry) adındaki bu çalışmalar 1928–30 yıllarında üç cilt halinde 'Studies in the Nature of Character' adıyla yayımlanmıştır. Bunların yanında, Din Eğitimi Derneği (Religious Education Association), ve Columbia üniversitesi Öğretmen Okulu kapsamında çalışan Sosyal ve Dini araştırmalar enstitüsü (Institute of Social

and Religious Research) de karakter eğitimi ile ilgili çalışmalar yapmıştır (Leming, 1997).

1924' ün başlarında en kapsamlı karakter eğitimi çalışması Kolombiya Üniversitesi'nin 'Karakterin Tabiatı Çalışmaları' ile Hugh Hartshorne ve Mark May (Yale Üniversitesi psikologlarından) tarafından başlatıldı. (Morrison, 2006). Hartshorne ve May öncelikle Amerika'daki yirmi üç farklı toplulukta bulunan beşinci sınıftan sekize kadar olan sınışıardan on bin kadar öğrencinin, karakterle ilgili davranışlarının değerlendirilmesi üzerinde çalıştı. Bu çalışmanın sonunda karakter eğitimiyle davranış; özellikle de dürüstlük ve başkalarına yardımla ilgili davranışlar arasında bir ilişki bulamadılar (Leming, 1993). Bu çalışma raporları okullardaki karakter eğitimini zayıfletti. Bu süreçte, mantıkî pozitivizm (logical positivism) ve ahlakî görecelilik (moral relativism) popüler oldu ve karakter eğitimini etkiledi (Damon, 1998). Mantıkî pozitivizm doğru ile değer arasında açığı açtı. Ahlakî göreceliliğe göre de doğru ve yanlış kültüre ve geleneğe bağlı olduğu için evrensel ahlakî değerlerden söz edilemezdi. Çünkü her şey göreceliydi (Josephson, 2002). Bu teorilerin kabul edilmesi sebebiyle, 1950'lerde ahlak ve karakter öğretiminin önemi azaldı (Travers & Rebore, 2000; akt. Gossett, 2006, s.16).

1930'lu yıllarda karakter eğitimine gösterilen ilgi hızlı bir düşüş göstermiş ve bu ilgisizlik 1960'ların ikinci yarısına kadar sürmüştür. Bu dönemde dünya savaşının etkileri ve ulusal amaçlar eğitimde ön plana çıkarılmıştır (Kirschenbaum, 2000;akt. Tokdemir, 2007).

1930'ların ortalarında, John Dewey, devlet okullarının ahlakî eğitim ve gelişime olan ihtiyacı önemsemelerine odaklandı. O, okulları, öğrencilerin ahlakî gelişimi için uygun bir ortam sağlama konusunda teşvik etti (Mulkey, 1997). Bu zaman süresince öğrenciler arasında vatandaşlıkla ilgili okuma kitapları yaygındı. Aynı zamanda resmî karakter eğitimi programlarının sayısında da bir azalma olmuştu. Çünkü Yeni Reform Sözleşmesi politikalarının sonucu olarak istikrar ve beklentiler bunu gerektiriyordu. Bu süreçteki vurgu vatanseverlikle ilgili değerleriydi (Field, 1996).

İkinci Dünya Savaşı süresince, karakter eğitimi tekrar analiz edildi ve onun gerekliliği eğitimciler arasında tartışıldı. Çoğu eğitimcinin onun öğretilmesini istemesine rağmen, karakter eğitimi programları 'sosyal eğitim', 'sosyal uyum için eğitim', 'sosyal temeller oluşturma' olarak tekrar isimlendirildi (Field, 1996). 1940'larda karakter eğitimi üzerine tartışmalar şiddetlenirken birçok sınıf öğretmeni, kullanılmayan eşyaların Amerikan savunmasına kazandırılması, milli savunma tahvili, doğal kaynakların korunması, gıdaların karneyle alınması ve moral artırma gibi pratik değerleri öğretiyordu.

Savaştan ve 1950'lerden sonra resmi karakter eğitimi yavaş yavaş azaldı ve sonunda ortadan kalktı (Field, 1996). Bu, 1966'da Kohlberg'in ahlakî ikilem teorisinin (moral dilemma theory) basılmasıyla beklenmeyen bir son oldu (Morrison, 2006, s.14).

2.2.2.3. 1960'lar – 1970'ler

1962 ve 1963'de iki eyaletin Anayasa Mahkemesinin okullardaki dini uygulamaları yasaklaması, karakter eğitimine desteği zayıflattı. Fakat birkaç yıl sonra bu kararlar iptal edildi ve yavaş yavaş devlet okullarında ahlakî eğitim yenilendi (Travers & Rebore, 2000).

1966'da Lawrence Kohlberg, kendisinin ahlakî muhakemenin (moral reasoning) bilişsel gelişim teorisini (cognitive-development theory), okullardaki ahlakî eğitim uygulamalarıyla birleştirdi (Leming, 1993). Mulkey (1997)'ye göre Kohlberg'in teorisi, ahlakî muhakemenin altı evresine dayanıyordu. Bu şekilde çocuklar buldukları bir ahlakî mantık evresinden bir üst evreye, belli bir durumdaki seçilen davranış hakkındaki düşünceleriyle geçebilirdi. İlk seviyede çocuklar ödül ve cezalarla yönlendirilir. İkinci seviyeye geldiklerinde her şeyin karşılıklı olduğu göze çarpar ve çocuklar karşılığında bir şey alacaklarsa başkaları için bir şey yapacaklardır. Üçüncü seviyede çocuğun davranışı bir yetişkin veya yaşıntının onayıyla kontrol edilir. Ahlakî muhakeme davranışının dördüncü basamağı otoriteye saygıya bağlanır. Beşinci basamağa geçerken neyin doğru olduğu çocuğun kişisel

değerleri ve fikirleriyle belirlenir. Son olarak en yüksek seviyede birey hayatına saygı ve insanoğlunun saygınlığı yol gösterici prensiplerdir.

1960'larda kişiselcilik yani kişilerin kendilerini ve toplumdaki çok kendi haklarını önemsemeleri popüler oldu. Birçok güzel şey bu hareketten meydana geldi fakat şahsî tatmin ve kısa süreli zevklere olan ilgi, okullarda değer açıklama yaklaşımına sebep oldu (Travers & Rebores, 2000).

Değer açıklama (Values clarification) yaklaşımı, 1990'ların başına kadar birçok okulda egemen oldu. Bu yaklaşımı ortaya atanlar, öğretmenlerin değerleri öğretmeye çalışmamasını, sadece öğrencilerin kendi değerlerini açık bir şekilde anlatmalarını öneriyordu. Yetişkinlerin çocuklara doğru ve yanlış ders vermeleri zorla kabul ettirme gibi gözüküyordu (Leo, 1999; akt. Gossett, 2006, s.17).

Leming (1993) de öğretmenlerin sorumluluğunun kendi değerlerini zorla kabul ettirmeye kalkışmak veya öğrencinin seçtiği değerleri yargılamak değil ahlakî ikilemlerin öğrenciler tarafından tartışılmasını kolaylaştırmak olduğuna inanıyordu. A.T. Lockwood (1997), ahlakî ikilem (moral dilemma) yaklaşımına karşı eleştirmenlerin, 'Bu, ahlakî göreceliliğe yol açar' inancına dikkat çekti. Çünkü bu, öğrencileri önceki yapay durumlarda olduğu gibi muhakeme yapmaya teşvik ederdi. Buna ek olarak Lockwood (1997, s.9) 'birçok karakter eğitimcisinin hem 'Değer Açıklama Yaklaşımı'nı (Values Clarification Approach) hem de ahlakî muhakeme (moral reasoning) yaklaşımını, 1960 ve 1970'lerdeki ahlakî eğitimin başarısızlığının sebebi olarak gösterdiğini' belirtir.

2.2.2.4. 1980'lerden günümüze

Black (1996)' ya göre, 1960'ların ortalarından 1980'lerin ortalarına kadar, gelişen karakter üzerindeki okulun rolüne çok az önem verildi. Kirschenbaum (1992)'a göre 1990'lı yıllarda değerler ve ahlaka olan ilginin geri gelmesinin sebebi gençlerin cinsel düşkünlükleri, madde bağımlılıkları, erken hamilelik, intiharlar, boşanma oranlarının 2/3'e ulaşması gibi sosyal anlamda çöküşü işaret eden gelişmelerdir.

Aileler, eğitimciler ve toplum liderleri bu olumsuz gelişmeler karşısında okullarda ahlak ve değer eğitimi tekrar vurgulamaya başlamışlardır (Tokdemir, 2007, s.37). Lickona (1993) da yeni karakter eğitimi hareketinin 1990'ların başlarında yeniden canlandırıldığına inanır.

Thomas Lickona (1993), karakter eğitimine olan ilginin büyümesine üç sebep olduğunu belirtti. Aslında aile, geleneksel olarak çocuğun ahlakî öğretmeni idi. Bununla birlikte bu sosyal yapı, ailenin zayıflamasıyla, ahlakî bir boşluk oluşturarak, görevini icra etmede başarısız oldu. Lickona (1993) ayrıca, bir aileye düşen çocuk sayısındaki azalmaya, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin artmasına ve tarihsel olarak eğitime yapılan harcamaların artmasına rağmen çocuklarımızın huzurunun bozulduğuna işaret etti. Ailenin parçalanmasıyla, karakter eğitimi hareketi, öğrencilerin öfkelerini kontrol etmelerine, kendileriyle ilgilenildiğini hissetmelerine ve sorumluluk sahibi öğrenciler olmalarına yardım eden bir çare oldu (Lickona, 1993).

Lickona (1993) tarafından belirtilen ikinci sebep, gençliğin karakterini yanlış yönlendiren bütün akımlardır. Anne baba desteğini alamayan çocuklar, sadece anne ya da sadece babası tarafından yetiştirilenler değildir. Gençler, çoğu medya ve akran gruplarının baskılarıyla gösterilen cinsellik, şiddet ve materyalizmden olumsuz bir şekilde etkileniyor. Lickona (1993) bu iddiasını, Amerika'daki ergen nüfusun on olumsuz eğilimi listeleterek destekledi:

- Gençlerdeki şiddette artış
- Sahtekârlıktaki artış
- Otoriteye karşı büyüyen saygısızlık
- Akran zulmü
- Okul yerleşkelerindeki taassubun canlanması
- Çalışma ahlâkındaki kötüye gidiş
- Erken cinsel gelişim
- Benmerkezciliğin artması ve yurttaşlıkla ilgili sorumluluk duygusunun bozulması
- Kendine zarar verme davranışlarındaki artış ve

- Ahlakî cahillik (s.9)

Lickona (1993) ayrıca, bu listeyi Millî Sağlık İstatistikleri Merkezi'nden (National Center for Health Statistics) elde edilen istatistikleri örnek olarak vererek destekledi. 1987'de basılan bu istatistikler şunları belirtiyordu: Amerika'daki 15–24 yaş arası erkekler arasındaki adam öldürme oranı Kanada'ninkinden 7, Japonya'dakinden 40 kat daha yüksektir. Amerika gelişen dünyadaki gençler arasında, genç hamileliklerinde en yüksek oranlara sahip ülkelerden biri; gençlerin çocuk düşürmesinde, gençlerdeki uyuşturucu kullanımında ise en yüksek oranlara sahip ülkedir (s.9). Lickona (1993)'e göre toplumumuzun son on yıllarda yaşadığı ahlakî çöküşün görülmesi sebebiyle sarsıldık. Gençlerimize, saygı, sorumluluk, güvenilirlik, dürüstlük, başkalarına karşı hassas olma ve iyi vatandaşlık değerleri öğretilerek insanımızın saygınlığını teyit edebilir, bireyin kamu yararını arttırabilir ve insan haklarımızı koruyabiliriz (Lickona, 1993).

Josephson Ahlak Bilimi Enstitüsü (The Josephson Institute of Ethics), 1992'nin Temmuz'unda bir konferans düzenledi ve eyalet seviyesindeki okul yönetim kurullarından, öğretmen birliklerinden, üniversitelerden, ahlak merkezlerinden, gençlik organizasyonlarından ve dinî gruplardan otuzun üzerinde eğitim liderini davet etti. Sonuç, karakter eğitiminin sekiz prensibini tesis eden 'Karakter Eğitimi Üzerine Aspen Bildirisi' (Aspen Declaration on Character Education) idi. Bu bildiriye katılanlar, uzlaşarak, altı temel ahlakî değeri (güvenilirlik, saygı, sorumluluk, dürüstlük, başkalarını önemseme ve vatandaşlık) de ortaya çıkarmışlardır. Bunlara, karakteri ayakta tutan altı direk ya da karakterin altı şartı (Six Pillars of Character) diyebiliriz. Bu kelimelerin seçilmesinin sebebi kültürel, politik ya da dinî önyargılardan uzak olarak, kısa fakat kapsamlı bir değerler listesi geliştirmeyi ve ahlakî standartları ölçmede kullanılabilir ortak bir dil oluşturmayı sağlamasıdır (Character Counts!).

(<http://charactercounts.org/overview/aspen.html>)

Aspen Bildirisi'nden bir yıl sonra 'Teftiş ve Müfredat Geliştirme Birliği' (the Association for Supervision and Curriculum Development) (ASCD) desteğinde

'Princeton Project 55' organizasyonuyla bir toplantı düzenledi. 1993'te kurulan Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education Partnership = CEP) ile şu amaçlar belirlendi: Olumsuz öğrenci davranışlarının azaltılması, akademik performansın geliştirilmesi ve gençlerin sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesi (Lickona, 1993). Karakter Eğitimi Ortaklığı (CEP), karakter eğitimi hareketinin millî bir savunucusu ve lideridir. Kurumların, tarafsız, kâr amacı gütmeyen ve bir mezhebe bağlı olmayan bir ortaklığıdır ve okullardaki etkili karakter eğitimini destekleyenlerden oluşur (CEP).

1996'da Amerika'daki sekiz eyaletin valisi; Kevin Ryan, Karen E. Bohlin, ve Judith O. Thayer tarafından yazılan Karakter Eğitimi Manifestosunu (Character Education Manifesto) onayladı. Bu manifesto, karakter eğitimini tanımlayıp, yedi yol gösterici prensibi, veli ve öğretmenlere sunan reform niteliğindeki ilk belgeydi (Center for the Advancement of Ethics and Character, 1996). Her bir prensibi, ahlakî eğitim, anne baba, erdem, okul personeli, yaşam alanlarıyla okul topluluğu, müfredat ve öğrenciler ile ilgilidir. Bu manifesto, karakter eğitiminin sadece eğitimle ilgili bir akım ya da okulların ensonki geçici bir hevesi olmadığını, bireyin ruhu ve aklı için daimî bir saygının ve iyi bir öğretimin temel boyutu olduğunu belirtir (Tapper, 2007).

Millî Eğitimin genel amaçlarında ve ilköğretim ile orta öğretimin genel amaçlarında değerlere vurgu yapılırsa da değer eğitimi konusunda ülkemizde yeterli çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok dini ve ahlaki değerlere önem verilmiştir. Batı toplumunda yaşanan çözümler oransal olarak ülkemizde daha azdır. Ancak haberleşmenin kolaylaşması ve dünyanın küçülmesiyle batıda yaşanan çözümler ülkemizde de görülmekte; boşanma oranları artmakta, okulda, sokakta şiddet yayılmakta, aile bağları ve toplumsal bağlar zayıflamaktadır. Bütün bunlar karakter eğitimine daha fazla önem verilmesinin gerektiğini işaret etmektedir (Tokdemir, 2007, s.37).

21. yy.'da dünyada birçok karakter eğitimi projesi ve programı vardır. Bunlardan ayrı bir başlık altında bahsedilecektir. Türkiye'de değerler eğitimi üzerine çalışmalar

yapan EDAM (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi) Eylöl 2000’de kurulmuştur. Halen yüzü aşkın yayını ve on süreli, yayını bulunmaktadır. Bu yayınlardan biri olan Değerler Eğitimi Dergisi (DED), değerler eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında ampirik, betimsel, teorik ve benzeri çalışmalar yayımlayan hakemli akademik bir dergidir.

2.2.3. Karakter Eğitimini Etkileyen Kuramlar

Karakter gelişimi bireyin çevresi ile gelişmekte olan ruhsal yapısının etkileşimi sonucu gerçekleşir. Bu gelişim, bireydeki ahlâkî bilincin merkezini oluşturan vicdanın gelişimini, bir normlar sistemi olarak fonksiyonel duruma gelmesini ve nihayetinde davranışı kontrol eden içsel ölçütlerin kazanılmasını ifade eder. Bu süreç ahlâk alanına ilişkin davranış, duygu ve düşüncelerdeki bir takım değişmeleri de beraberinde getirmektedir. (Hökeleli, 1998). Buna göre her ne kadar ahlâk duygusal, sosyal ve zihinsel olmak üzere çok yönlü ve karmaşık bir süreç olarak gelişip yapılırsa da, ahlâk gelişimini açıklamaya çalışan teorilerin (psikanalitik teori, sosyal öğrenme teorisi ve bilişsel-gelişim teorisi gibi) her birinin farklı bir boyutu temel olarak aldıkları görülür (Sunar, 2002). Bu noktada çok yönlü ve karmaşık bir süreç olarak gelişip yapılanan ahlâk gelişiminin özelliklerini, ancak bu değişik boyutların her birini dikkate alarak, doğru bir şekilde tanımak mümkün görünmektedir (Hökeleli, 1998, s.185; akt. Cebeci, 2005, s.23). Karakter eğitimi ile ilgili olarak ahlak gelişimi ile ilgili bazı teorilerden söz edilebilir.

Bunlar;

1. Psikanalitik Teori
2. Sosyal Öğrenme Teorisi
3. Davranışçı Teori
4. Bilişsel Teori
5. Carol Gillian’a göre Ahlak Gelişimi (Sorumluluk Ahlakı)
6. Domain (Etki Alanı/Bağlam) Teorisi
7. Sosyal Duygusal Öğrenme

2.2.3.1. Psikanalitik Teori

Psikoloji alanında ahlak konusu ile ilgili ilk bilimsel yaklaşım Freud ile başlamıştır (Kuşin, 1999, s.35). Freud, ahlak ve kişilik gelişimini duygusal ve güdüsel bir süreç olarak ele almıştır. Freud duygusal güdüsel ahlak gelişmesini, id, ego, süperego ilişkilerindeki denge kavramına bağlamaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.102). Süperego; toplum değerlerinin ve kurallarının birey tarafından içselleştirilmesidir ve 5 yaş civarında oluşmaya başlamaktadır (Başal, 2003, s.169). Böylelikle süper ego (üst benlik) bireyde var olan değerler sisteminin kaynağı olmaktadır (Başal, s.170). Çocuk süperegosu vasıtası ile öğrendiği standartlara göre davranışlarını yönlendirmekte ve toplumsal rolleri benimsemektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.105;akt. Gökçek, 2007, s.12).

Freud bu teori ışığında, kişilik ve ahlak gelişmesinin ana hatlarının ilk beş yılda tamamlandığını ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan başka kuramsal bir gelişmenin olmadığını öne sürmüştür (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.106; Özeri, 2004, s:77).

Psikanalitik kavramlar doğrultusunda ahlak gelişimini araştıran diğer bir kuramcı Erik Erikson'dur. Erikson, ahlak gelişimini yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar devam ettiğini belirtmiştir (Çileli, 1981, s.25). Erikson' a göre ise, 3-6 yaş arasında görülen girişimcilik ve suçluluk evresi adı verilen dönemde çocuğa toplumsal değerler ve kuralların aktarıldığı yani çocukta süper egonun gelişiminin olduğu görülmektedir. Bu evrede çocuk, kendi yapmak istedikleriyle, ana-babasının yapmasını istedikleri arasındaki farklılığı görmeye başlar. Giderek ebeveynin isteklerini kendine mal eder ve onlara aykırı davrandığında kendini cezalandırır. Çocuk reddedilmiş olmasını yanlış bir girişimde bulunmuş olmasına bağlarsa kendini suçlu hisseder. Çocuk bu evrede toplum tarafından onaylanmak için istenilen hedeflere bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönelir. Bu dönemde toplumsal kuralları öğrenirken "yasak" ve "ayıp"ları öğrenmeye başlamıştır (Özeri, 2004, s:77).

Ahlâkî duygular üzerine yoğunlaşan psikanalitik teoride genellikle bilişsel ve davranışsal boyutlar ihmal edilmektedir. Çocuk dürtüler demeti olarak görülmekte ve

ahlâkî standartlar, anti sosyal dürtülerin bilinçten uzaklaştırılmasının zorunluluğuna dayandırılmaktadır. Söz konusu dürtülerin suçluluk duygusu aracılığıyla bastırılması ise, çocuğa ana-babası ve toplum aktarılan, ödül ve ceza uygulamaları ile pekiştirilen ahlâkî değerlerin içselleştirilmesiyle mümkün olmaktadır (Sunar, 2002, s.186).

2.2.3.2. Sosyal Öğrenme Teorisi

Hartshorne ve May'in 1928-1930'da tanıttığı sosyal öğrenme yaklaşımı, insanın doğuştan ne iyi ne de kötü özellikler getirdiğini kabul eder. Toplumda geçerli yargılar ve normlar, ceza ve mükâfatı kullanarak şartlanma ve modellenme yöntemi ile öğrenilir (Kuşin, 1999, s.35). Ceza ve mükâfat bütün davranışçı (behaviorist) psikologların öğrenmeyi açıklamak için kullandıkları temel kavramlardır. Model edinmeye gelince, bu kavram genellikle başka birkaç kavramın anlattığı şeyi ifade edecek şekilde kullanılmaktadır. Bu terimler ise 'özdeşleşme' ve 'taklit'tir. Özdeşleşme bir kimsenin kendisini bir başkası ile bir tutması, arada bir ayniyet görmesi demektir. Taklit de aynı manaya gelir, bir kimse kendisi ile özdeşleştirdiği kimsenin davranışlarını kendi davranışları olarak benimser. Ancak özdeşleşmenin bütün şahsiyeti içine alan bir durum olmasına karşılık taklit için mutlaka böyle bütün halinde özdeşleşme gerekmez. Kısacası, sosyal öğrenme teorisi ahlâkî davranışın kazanılmasına 'modellerle öğrenme' prensibine dayandırmaktadır (Güngör, 2000, s.60).

Bandura ve McDonald (1963); yaşları 5-11 yaş arası olan çocuklar üzerinde, ailelerin çocukların ahlaki yargıları (moral judgement) üzerindeki etkilerini inceledikleri, deneysel araştırmaları sonucunda; ailelerin desteklediği/onayladığı durumlar ve desteklemediği durumlara göre çocukların ahlaki yargılarında farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca sosyal ödülleri yetişkinin varlığı olmadan (desteği) herhangi bir değişikliğe neden olmadığını bildirmişlerdir. Ancak yetişkinlerin ahlaki yargıları desteklemesi durumunda, çocukların değerlendirmelerinde farklılık olabileceği sonucuna varılmıştır (Berkowitz, 1964, s.54).

Sosyal öğrenme teorisinde, çevresel olaylar tarafından şekillenen davranışlar üzerinde yoğunlaşırken, düşünce ve duygu boyutunun göz ardı edildiği görülmektedir. Çevresel baskılar, pekiştirme ve cezalar vicdan gelişimini yönlendiren unsurlar olarak görülür. Çocuğun ahlâk gelişiminde sosyal çevre, gerek model olma ve taklit bakımından ve gerekse ödül ve ceza mekanizmalarını işletmeleri bakımından önemli bir yere sahiptir. Kısaca ahlâkî davranış, hâkim olan sosyal normlara uyum davranışı olarak düşünülmektedir (Kutub, 1992, s.398).

Ancak, sözünü ettiğimiz teoride iddia edildiği üzere ahlak, insanın dış dünyadan olduğu gibi alıp kabul ettiği bir sistem değildir. Zira ahlâkı biz verilen bir kalıp olarak alsaydık, toplumun ahlâk standartlarında zamanla hiçbir değişme olmayacağı gibi, insanlar arasındaki ahlâkî şahsiyet bakımından hiçbir fark olmazdı.⁷⁸ Bu nedenle insanın, kültürün, üstüne metnini yazabileceği boş bir kâğıt parçası olmadığı, kendisini uyarlarken dış koşullara özgü ve anlaşılabilir biçimlerde tepki gösterdiği göz ardı edilmemelidir (Fromm, 1996, s.32;akt. Cebeci, 2005, s.28).

2.2.3.3. Davranışçı Teori

Davranışçı teoriye göre ahlaki yargılar, bireyin dışındaki etkenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Onay gören ve pekiştirilen davranışlar doğru, hoş görülmeyen cezalanan davranışlar ise yanlış olarak kabul edilmektedir (Erden ve Akman, 1998, s:113). Çocuk ahlaki değer ve yargıları şartlanma yolu ile kazanmaktadır (Başal, 2003, s. 170). Çocuk davranışları etiketlemekle ne yapıp ne yapmayacağına karar vermektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.107;akt. Gökçek, 2007, s.13).

2.2.3.4. Bilişsel Gelişim Teorisi

Piaget'nin 1932 ve Kohlberg'in 1958'de önerdiği bir teoridir. 'Ana babaların neyin kabul edilebilir ya da kabul edilemez olduğuna, neyin pekiştirileceğine ya da cezalandırılacağına karar verdikleri yaklaşımlardan farklı olarak, bilişsel yaklaşım çocukları davranışları hakkında düşünmeye, davranışlarını değerlendirmeye, doğru

ve yanlışın ne olduğuna kendi kendilerine karar vermeye özendirir' (Gander, Gardiner, 1998, s.338; akt. Çapan, 2005, s.38).

Ahlak gelişiminde bilişsel yaklaşım, ahlakın, temelde gelişmiş zihinsel süreçlerin sonucu olduğunu kabul eder (Kuşin, 1999, s.36). Gelişim psikolojisi üzerine çalışan psikologlar, çevre ile olan münasebetler sonunda elde edilen tecrübenin şekillenmesinde, olgunlaşmanın önemli olduğunu düşünürler. Onlar için önemli olan, insanın çevreden aldığı izlenimleri belli bir şekilde organize kabiliyetidir. Nitekim insan bir taraftan, çevreyi kendi zihin ve davranış şemasına sokarken diğer taraftan da, kendi zihnini çevreye aksettirmek suretiyle çevreye bir anlam vermektedir. Yani çocuk kendi dışındaki bir ahlâkı basitçe içselleştirememekte kendi ahlâkî düşüncesini karşılıklılık ve eşitlik kavramlarını kurgulamak suretiyle oluşturmaktadır (Güngör, 2000, s.25;akt. Cebeci, 2005, s.28).

Bilişsel gelişim psikologları esas olarak ahlaki akıl yürütme ve karar verme üzerinde durmuşlar ve çocuklar büyüdükçe ahlaki akıl yürütmenin nasıl değiştiği ve bu değişimleri hangi etkenlerin etkilediği konusunda bilgi toplamışlardır (Gander ve Gardiner, 1998, s.261). Ahlak gelişimine değinen bilişsel gelişim psikologları; Dewey, Piaget ve Kohlberg'dir (Gökçek, 2007, s.14).

2.2.3.4.1. Dewey'e Göre Ahlak Gelişimi

Ahlak eğitiminin temelinde zihinsel eğitimi görmüş ve ahlak eğitiminde genel eğitim süreci gibi temelde çocuğun farklı değerler ve bu değerlere ilişkin kararlarda aktif akıl yürütmesi ile gerçekleşebileceğine inanmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.108). Dewey ahlak gelişimini 3 temel gelişim evrede incelemiştir.

1. Ahlak veya gelenek öncesi düzey: Biyolojik ve sosyal dürtülerle güdülenen ahlaki davranışları içeren evredir.
2. Geleneksel düzey: Bireyin grubuna özgü değerleri benimsediği evredir.
3. Özerk düzey: Bireyin davranışlarının akıl yürütme ve karar vermesi ile oluştuğu, bireyin içinde bulunduğu grubun standartlarını irdeleyerek

benimsediği evredir (Dilmaç, 1999). Ama bu evreler kuramsal düzeyde kalmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.108).

2.2.3.4.2. Piaget'ye Göre Ahlak Gelişimi

İsviçreli meşhur psikolog Jean Piaget (1948) çocukların ahlaki yargılarının (moral judgement) tanımlanmasını sağlayan, şüphesiz en ünlü kişidir (Berkowitz, 1964, s.44; akt. Çapan, 2005, s.56). Piaget ahlak gelişiminin bilişse gelişim gibi birbirini izleyen belli evreler içerisinde gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Piaget'e göre ahlak gelişimi, çocuğun bilişsel gelişimine bağlı olarak arkadaş çevresi ile olan sosyal etkileşimi çerçevesinde gerçekleşmektedir (Gökçek, 2007, s.15).

Piaget, çocukların toplumdaki kurallara karşı tutumlarını birçok araştırmada incelemiş ve yaklaşık beş yaşında, çocukların kuralları korumanın, kurallara uymanın ve kurallara saygı duymanın önemini anladıklarını tespit etmiştir. Onun araştırmalarına göre, iki ile beş yaşları arasındaki çocuklar, kurallara çok az ilgilidirler. Beş yaşına yaklaşan çocuklar, kendilerinden daha büyük çocukları gözlerler ve onların davranışlarını taklit ederler. Beş yaşından on yaşına kadar olan çocuklar, kurallara kutsal ve değişmez olarak saygı duyarlar. Zamanla kuralların değişebileceğini öğrenen çocuk, bunu kabullenmekle birlikte kuralları nasıl değiştireceğini bilemez (Aydın, 2003, s:43; akt. Çapan, 2005, s.57).

Piaget'in çocukların yaşlarına bağlı olarak, yargılama sistemlerinde ortaya çıkan değişmelere ilişkin gözlemleri ahlak gelişimi dönemlerini belirlemeye yöneltmiştir (Erden ve Akman, 1998, s.127). Piaget, çocukların ahlak gelişimlerini anlamak için onların kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunu, çocukların oyunlarını gözleyerek incelemiştir. Çocukların ahlaki gelişimlerini incelemek için onlara kısa hikâyeler anlatmış ve onlardan hangi hikâyedeki davranışın daha kötü olduğunu ve neden öyle düşündüğünü sormuştur. Örneğin; küçük bir çocuk, kazara 10 fincan kıran bir çocuğun suçunun, annesinin oynamasını yasakladığı fincan takımıyla gizlice oynayan bir başka çocuğun bir fincanı kırmasına göre daha büyük bir suç olduğunu söyleyebilir. Piaget çocukların

değerlendirmelerinden yola çıkarak, ahlak gelişimini dışa bağlı ve özerk olmak üzere iki döneme ayırır (Özdemir, 2003, s:117; akt. Çapan, 2005, s.58)

- a) Dışa bağlı dönem: 10 yaşına kadar olan bu dönemde çocuk yetişkin tarafından konulan kuralları sorgulamadan kabul eder. Bir şey kötüdür, çünkü büyükler öyle öğretmiştir. Bu dönemde çocuklar ahlaki olarak başkalarına bağımlıdırlar. Bu dönem, başkalarının yasalarına boyun eğmek anlamında "heteronomi" olarak da nitelenmiştir. İşlenen bir suçu ortaya çıkan fiziksel zarara göre belirlenir, çok fiziksel zarar varsa, kasten olsun ya da olmasın çocuk için daha büyük bir suçtur (Özdemir, 2003, s:117; Aydın, 2003, s.44).

Bu dönemde bilişsel gelişiminin bu iki özelliği 'egosantrizm' (benmerkezcilik) ve realizmdir (ahlaki gerçekçilik). 2 yaşından 7-8 yaşına kadar çocuklar egosantriktir (benmerkezcidir) (Çağdaş, Seçer, 2002, s:113). Yani ahlaki konularda insanların farklı düşüncelere sahip olabileceklerini ve bununla olağan bir şey olduğunu bilmez. Bu yüzden çocuğa göre ahlaki yargı yoktur ve herkes onu kabul etmektedir. Bu dönemde doğru ve yanlış sabittir, bir şey ya doğrudur ya da yanlıştır. Çocuk tek yönlü düşünür, mantıksal düşünce gelişmemiştir (Kuşin, 1999, s. 36). Ahlaki gerçekçilikte de çocuk, realist olduğu için, sosyal hayatın kurallarını ve psikolojik mahiyetteki inançları fiziki kurallardan ayıramaz. Ahlak kurallarının tabiatın bir parçası olduğunu ve değiştirilemeyeceğini düşünmektedir (Çapan, 2005, s.60).

- b) Özerk Dönem: Bu döneme 'özerk ahlak' ya da 'karşılıklı ahlak dönemi' de denir. 11 yaş ve üzeri olan bu dönemde çocuklar, kuralların değişmez olduğuna inanmazlar ve kuralların anlaşmaya dayalı olduğunu ve değiştirilebileceğini bilmektedirler. Bu evredeki çocuklar, bir davranışın doğru ya da yanlış olduğunu söylerken, durumsal ve kişisel etkenleri dikkate alırlar (Başal, 2003, s.173).

Piaget'ye göre, ikinci ahlaki dönem, sekiz yaşından sonra gelişir ve buna 'özerk' (otonom) adını vermiştir. Piaget otonom ahlakı, kendi yasalarına

uyuma olarak tanımlamaktadır. Otonom ahlak, zihinsel gelişmenin yanı sıra, akranlar arasındaki karşılıklı saygının gelişmesinden dolayı oluşmaktadır. Kurallara, grup anlaşmalarının bir ürünü ve iş birliğine dayanan davranışların vasıtası olarak saygı duyulmaktadır. Bu dönemdeki çocuklara göre, davranışların sonuçları değil, niyet önemlidir. Ahlakî yargı konusunda gelişen çocuklar, başkasının bakış açısına ve isteklerine değer vermekte ve başkalarının da kendilerini anlayabileceği ve kendilerine değer verebileceğini anlamaktadırlar. Önceleri kuralların kesin ve değişmez olduğunu düşünen çocuk, bu dönemde kurallardan sapmaların her zaman dürüst olmama şeklinde değerlendirilmeyeceğini gözlemektedir. Ayrıca gruptaki herkes, dürüstlüğüne ne olduğu konusunda fikir birliğine vardığında, yeni bir kuralın oluşabileceğini öğrenmektedir. Bu dönemde adalet, karşılıklı haklar ve zorunluluklardan doğan düşüncesi yer almakta ve adaletin, yapılan zararların tazmini işlevini gördüğüne inanılmaktadır (Aydın, 2003, s:45; akt. Çapan, 2005, s.61).

Çapan (2005, s.6), Piaget'nin temel önermelerinin halen devamlılığını koruduğunu, ahlakî gelişimde bilişsel gelişime paralel olarak sıralamanın değişmediğini ancak üst düzeyde ahlakî yargıda bulunma yaşında değişimler olabileceğini belirtmektedir.

2.2.3.4.3. Kohlberg'e Göre Ahlak Gelişimi

Lawrence Kohlberg, Piaget'in zihin ve ahlâk gelişimi alanında ortaya koyduğu dönemleri dikkate alarak ahlâkî gelişimi incelemiştir. Piaget, ahlâkî gelişimi, bir inşâ süreci, Kohlberg ise evrensel ahlâkî ilkelerin keşfi süreci olarak görmektedir (Zembat ve Unutkan, 2001, s.18). Kohlberg de Piaget gibi ahlâkî gelişim düzeylerini belirlerken, ahlâkî değerlendirmeler yapılması gereken öykülerden yararlanmıştır. Değişik yaş grupları ve sosyo-ekonomik düzeylerdeki bireyleri öyküler verildikten sonra, öyküde anlatılan duruma ilişkin bir arar vermeleri istenmiştir. Kararın doğru ya da yanlış olması üzerinde durulmamaktadır. Önemli olan, bireyin öyküde anlatılan

soruna çözüm bulurken kullandığı dayanak noktaları ve yaptığı değerlendirmedir (Erden ve Akman, 1997, s.106; akt. Topbaşı, 2006, s.73).

Kohlberg'e göre birey karşı karşıya kaldığı bir durum hakkında ahlaki yargıda bulunurken, bir ikilem içindedir ve bu ikilemlere vereceği ahlaki tepkiler sonucunda giderek kendi ahlak anlayışını oluşturmaktadır (Can, 2004, s.130). Kohlberg de anlattığı hikâyelerde ahlaki ikilemlere (dilemmalara) yer vermiş ve bunun çözümü için öneriler istemiştir. Önemli olan, bireyin sorunu nasıl çözdüğü değil, çözümü gerçekleştirirken yürüttüğü akıl yürütme süreci ve niçin böyle davranması gerektiğine ilişkin mantıksal dayanaklarıdır. Bu hikâyelerden biri olan ünlü 'Heinz'in İkilemi' şöyledir (Aydın, 2003, s:46):

"Avrupa'da bir kadın kanserden ölmek üzeredir. Doktorlar, onu tek bir ilacın kurtaracağını söylerler. İlaç, o şehirde bir eczacının bulduğu bir tür radyumdur. Eczacı ilaç için maliyetinin on katı olan 2000 \$ ücret istemektedir (Aydın, 2003, s:46). Hasta kadının kocası Heinz, tanıdığı herkesten borç isteyerek ilaç parasının yarısını toplayabilmiştir. Heinz, eczacıya karısının ölmekte olduğunu söyleyerek ilacı kendisine satmasını, paranın üstünü daha sonra tamamlayacağını anlatır. Ancak eczacı, "İlacı ben buldum ve ondan para kazanacağım." diyerek ilacı satmayı reddeder.

- Heinz ilacı çalmalı mıydı? Gerçekte bu, doğru bir davranış mıdır? Niçin?
- Eğer başka bir yolu yoksa karısı için ilaç çalmak, bir kocanın görevi midir? İyi bir koca bunu yapar mı?
- Eczacının kârını sınırlayan bir yasa olmasa bile, bu kadar çok para istemeye hakkı var mıdır? Niçin?
- Koca, kendisini karısına yakın hissetmiyor, ona şefkat duymuyorsa ilacı yine de çalmalı mı?
- Kanserden ölmek üzere olan Heinz' in karısı değil de yakın arkadaşı olsaydı ve arkadaşının ilacı temin etmeye çalışacak bir yakını olmasaydı, Heinz, bu durumda arkadaşı için ilacı çalmalı mıdır? Niçin?
- Karınızın hayatını kurtarmak için siz olsaydınız ilacı çalar mıydınız?
- Kanserden ölen siz olsaydınız ve ilacı çalacak kadar da gücünüz olsaydı ilacı kendiniz için çalar mıydınız?

- Heinz, kansı için ilacı çaldıktan sonra yakalandı ve yargıç önüne çıkarılırdı. Yargıç, Heinz' i hapse mi yollamalı, serbest mi bırakmalı? Niçin?

Kohlberg, bireylerin "Niçin?" sorusuna verdikleri mantıksal açıklamadan yola çıkarak, insanların içinde buldukları ahlaki düzeyi belirlemeye çalışmıştır (Aydın, 2003, s:46). Kohlberg'e göre ahlaki düşünmenin farklı düzeylerinde toplam üç düzey ve her düzeyde ikişer aşamadan altı aşama vardır.

Kohlberg'e Göre Ahlak Gelişim Dönemleri (Gökçek, 2007)

1.Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeydeki çocuk, kültür içinde kabul edilen iyi ve kötü ölçülerine göre davranır (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s.95)

1.Aşama: Ceza Ve İtaat Eğilimi: Bu aşamadaki çocuklar sadece otoriteye uyar ve cezalandırılmaktan kaçınırlar. Genel olarak olayların dış görünüşüne ve meydana gelen olayın büyüklüğüne bakarak karar verirler (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s.95).Bu evrede çocuk, başkalarının da çıkarları olduğunu ve bu çıkarların kendisinininkinden farklı olabileceğini düşünmez. Çocuğun kendi çıkarları ile diğer çıkarlar arasında bir bağlantı kurulmaz (Bilir, 1994, s.13).

2. Aşama: Çıkara Dayalı Alış Veriş: Bu aşamada çocuk için doğru, kendisinin ve çevresindekilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve somut değişime dayanan adil alış verişler yapmaktır (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s. 96).

2.Geleneksel Düzey: Bu düzeyde beklentilere ve toplumsal göreneklere uygun davranışlar göstermeye dayalı bir ahlak anlayışı vardır (Can, 2004, s.132).

3.Aşama: Kişilerarası Uyum: Bu aşamada iyi davranış başkalarını mutlu etmektir. Benmerkezciliğin azalmasıyla çocuk olaylara başkaları açısından bakabilme özelliğini kazanır (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s. 96).kendisinden beklenen davranışı göstermenin doğru olduğu yargısındadır ve ana babası, öğretmeni ve arkadaşlarının kendisinden beklediği gibi davranırsa, onların sevgisini kazanabileceği, onlar tarafından takdir edilerek kabul göreceği düşüncesindedir (Can, 2004, s.132).

4. Aşama: Kanun ve Düzen Eğilimi: Bu aşamada kişi toplumsal rolleri ve kuralları tanımlayan sistemin bakış açısını kabul ederek, bireysel ilişkilerini bu sistem içindeki kurallar dâhilinde kullanır (Bilir, 1994, s.14).

3. Gelenek Sonrası Düzey: Bu düzey ilkeli ahlaklık olarak da adlandırılır. Bu düzeydeki ahlak anlayışına ulaşmış olan bireyler, genelde toplumsal normlara, değerlere uygun davranışlar sergilemekle birlikte, insani değerlerle çatışan yasal düzenlemeleri sorgulayabilir. Kohlberg'in ahlak gelişiminin bu en üst düzeyine çok az insanın ulaşabildiği belirtilmektedir (Can, 2004, s.133).

5. Aşama: Sosyal Sözleşme Eğilimi: Kanunların kullanımı ve bireysel haklar eleştireci bir şekilde incelenir. Kanunlar, sosyal düzeni korumak, temel yaşama ve özgürlük haklarını güvence altına almak için gerekli görülmektedir (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s. 97).

6. Aşama: Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi: Bu aşamada kişi ahlak ilkelerini kendisi seçip oluşturur. Bu ilkeler adalet, eşitlik gibi soyut kavramlara dayalıdır (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s. 97).

Kohlberg 1970'li yılların sonunda yaptığı araştırmalara bağlı olarak kuramını yeniden gözden geçirmiş ve gelenek sonrası düzeyin basamak sayısını azaltarak, ahlak gelişimini yine üç düzeyde, beş basamak olarak ele almıştır. Bu son düzenlemeye göre bilişsel gelişime bağlı olarak ortaya çıkan muhakeme yapabilme düzeyi ve bireyin kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneği, ahlak gelişiminin hangi noktada olduğunu göstermektedir (Erden ve Akman, 1998, s.112).

Kohlberg, ahlak gelişim aşamalarının aşağı yukarı aynı yaşlardaki bireylerde aynı sırayı izlediğini, ABD, İngiltere, İsrail, Bahama, Malezya, Meksika, Tayvan ve Türkiye'de ortaya koymuştur. Birçok araştırmayı erkeklerle yürütmekle birlikte, kadınlarla yapılan araştırmalarda da benzer yapılar bulunmuştur. Ancak Kohlberg, bu bulgularını bütün insanlara genellemiştir (Senemoğlu, 2003, s.73). Bu da Kohlberg'in kuramının sınırlılıkları arasında yer almaktadır Kohlberg çalışmaları sonunda insanların kesin sınıflamalar ile ayırlamayacağını belirtmiştir. Aksine insanlarda ahlaki karakterin gelişime bağlı bir süreç olduğu kanaatine varmıştır. Uzun süren araştırmaları sonucunda ahlak gelişiminin belirgin bir sıra izleyerek

geliştiğini belirtmiş ve bu durumunda kültürden, alt kültürden ve ya ülke ve kıtalardan etkilenmeyen bir süreç olduğu kanaatine varmıştır (Aydın, 1997, s.140;akt. Gökçek, 2007, s.20).

Kohlberg'in ahlaki yaklaşımı, aşağıda niteliksel özellikleri göstermektedir;

1. Gelişim evreleri adım adım birbirini izlemektedir. Bir evre bitmeden diğerine geçilemez. Evre atlanamaz.
2. Gelişim herhangi bir evrede sona erebilmektedir. Kohlberg mahkûmların çoğunun çoğunlukla ikinci basamağın üzerine çıkamadıklarını belirtmiştir. Yetişkinlerin çoğunda dördüncü basamakta olduklarını gözlemiştir.
3. Bireyin ahlaki yargısı, ara sıra bir üst ya da alt evreye yoğunlaşmakla birlikte baskın olarak bir evrede yoğunlaşmaktadır.
4. Birey baskın olduğu evre düşüncesinden bir üst düşünceye yöneltilebilir, ancak bir alt düşünce evresine yöneltilemez.
5. Yaş her zaman gelişim göstergesi değildir. Bazı gençler yetişkinlerden daha yüksek evrelere ulaşabilmektedir.
6. Bilişsel gelişim ahlaki gelişim için gerekli ancak yeterli değildir (Güngör, 2003, s.77).

Kohlberg, çocukların ahlaki akıl yürütmelerinde çelişkilere yol açan durumlarla karşılaşmanın ahlaki akıl yürütme yeteneğinde ilerlemeler sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Okullarda bir ahlaki tartışma programı oluşturan Blatt ve Kohlberg'in (1979) elde ettiği sonuçlar bunu desteklemektedir (Çapan, 2005, s.51)

Kohlberg çalışmalarının sonuçlarını, geleneksel karakter eğitimi yaklaşımını reddetmek için kullanmıştır. Okullarda çocuklara iyi karakterli olmaları için gereken dürüstlük, iyilik, sabır ve güçlü olma gibi ahlaki değerler öğretilmektedir. Öğretmenler iyi vatandaş olmak için gereken değerleri öğretirken aslında kendi değerlerini çocuklara aktarmaktadırlar. Her ne kadar bir karar verme süreci içinde doğru ve yanlış belirlense de öğretmen ister istemez kendi doğrusunu çocuklara kabul ettirmek isteyecektir. Kohlberg'in kuramına göre ise insanlar genelde farklı kararlar alır ama aynı temel ahlaki değerleri taşıyabilir. Bu nedenle ahlak eğitiminin

amacı, bir üst ahlak gelişim düzeyine ulaşabilmeleri için öğrencilere yardımcı olmalıdır. Öğretmen öğrencilerine ahlaki ikilemler sunmalı ve onların karar vermelerini sağlayarak toplumda etkin olarak ahlaki yargıları uygulayabilmelerine olanak vermelidir. Bu bağlamda Kohlberg ve arkadaşları, ahlak eğitimi temeline dayanan okullar kurmuş ve demokratik toplum anlayışını geliştirmek için karar alma durumlarında öğrenci katılımını sağlamışlardır. Öğretmenin görevi ise öğrencileri dinleyerek, aldıkları kararların altında yatan nedenleri ortaya çıkartarak onların bir üst düzey ahlaki yargılara varmalarını sağlamaktır.(Crain, 2000; Murray, 2002; akt. Çapan, 2005, s.53)

Freud'un, davranış bilimcilerin ve Kohlberg'in teorileri, insanın doğası hakkındaki kabulleri açısından temelden farklıdır. Çünkü çıkış noktaları bakımından ayrıldılar. Freud ve davranış bilimciler için ahlak nihaî olarak irrasyonel bir doğaya sahiptir ve onların ahlaktan anladıkları, toplumun beklenti ve yasalarına, kurallarına, sosyal uyum biçimidir. Bu teorisyenler, bir insanın bilinçli ahlakî düşüncelerini yeterince ciddiye almazlar. Onlar ahlaki bilinçsiz rasyonelleştirmeye (Freud) ve kültürel keyfi içselleştirilmiş tutumlar, değer sistemleri ve davranış şemalarına (öğrenme teorisyenleri) indirgemektedirler. Kohlberg'in teorisinde ise, farklı olarak bilinçli ahlakî kararlar vurgulanmakta ve esas olarak bunlar önemsenmektedir; kültürel ve etik rölativizm reddedilmektedir (Çiftçi, 2003, s.53).

Freud ve davranış bilimciler geleneksel felsefeye çok az saygı ve ilgi gösterirken Kohlberg; Sokrates, Platon, Aristo, Kant, Mill'den Dewey, Rawls, Habermas'a kadar uzanan büyük Batı felsefî geleneklerini bilimsel ve felsefî miras olarak benimsemektedir. Kohlberg'in teorisi tamamen bu filozofların yönelttikleri önemli felsefi sorularla ilgilidir. Erdemin esası nedir? Erdem doğuştan mıdır, ya da çevreden mi alınmıştır, ya da bu dünya ile diyalog ve sorular aracı lığı ile mi ortaya çıkmaktadır. Bir psikolog, erdem nedir, adalet nedir gibi felsefî soruları incelemeyen önce, ahlakî gelişim psikolojisini ve ahlakî öğrenmeyi tartışamaz (Kohlberg, 1976/1995; akt. Çiftçi, 2003, s.54).

Kohlberg'in kuramına yöneltilen, gelişim basamaklarının özelliği ile ilgili bazı eleştirilerin yanında, kuramın evrensel olduğunu iddia etmesine karşın öznel ya da kültürel değer yargıları içerdiğine dair çok eleştiriler vardır (Gander, Gardiner, 1998, s.438). Bu kurama diğer bir eleştiri konusu ise 'ahlak anlayışı' ile 'ahlaki davranış' arasındaki farka bağlanmaktadır. Her ne kadar ahlaki akıl yürütmenin nasıl geliştiği konusunda bize bilgi verse de akıl yürütmenin her zaman davranışa yansımadığı görüşü bir eleştiri olarak gündeme gelmektedir. Bu görüşü savunan araştırmacılar, insan ne düşündüğü sorulduğunda farklı, düşündüğünü yapmada ise farklı davranabilir görüşünü ileri sürmektedirler (zeri, 2004, s:81).

Ahlk eğitiminde farklı bir yaklaşım geliştiren İngiliz eğitimcisi, John Wilson, Kohlberg'in ahlk eğitimi alanındaki görüşlerine karşı çıkararak, ahlk eğitiminin diğer ders programlarında tartışmalara olanak vererek gerçekleştirilemeyeceğini belirterek bu alanda bağımsız bir ahlk eğitimi programı geliştirmenin zorunluluğuna olan inancını ortaya koymuştur (ileli,1986, 113). Wilson, ahlkın başlı başına bir konu olarak ele alınmasının gereğini savunarak, bu konunun diğer ders programlarının yan ürünü olarak gerçekleştirilmesinin yeterli olmadığı inancını belirtir. Wilson'a göre ahlki sorunların olağan çözümleri vardır, bu nedenle ahlki duyguların ilgili kişilerin görüşlerine göre değişebileceğini söylemek sorumluluktan kaçmaktır. Wilson'un ahlk eğitiminin amacı: Çocuklarda, akılcı yöntemle ahlki kararlar alabilmeyi ve seçimler yapabilmeyi sağlayacak ahlki bağımsızlığı oluşturabilmektir (ileli, 1986, s.113; akt. Dilmaç, 1999, s.10).

Bilişsel ahlak gelişimi teorisine göre; adalete dayanan bir ahlaklılığı temel almayan bir demokrasi sadece bir oyundur; oy sandığı oyunu. Ahlak yargı yeteneği demokratik kişiliğin temelini oluşturur. Ahlak yargı yeteneği gelişmemiş kişilerden oluşmuş bir toplumda demokrasi tam olarak işlevsel olamaz, kötüye kullanılıp istismar edilir. Ahlak yargı yeteneği gelişmiş kişiler aynı zamanda eleştirel-rasyonel müzakere yetisine sahiptirler; kendi fikirlerine uymayan fikirleri hiç düşünmeden hemen karşı çıkıp reddetmek yerine onları dinler, eleştirerek değerlendirir ve gerektiğinde kendi n fikrini erteleyebilir, yenileyebilir ve değiştirebilirler. Bunlar

aynı zamanda demokrasinin talep ettiği bireylerin temel özelliğidir (Çiftçi, 2003, s.72).

2.2.3.5. Gilligan'a Göre Ahlak Gelişimi (Sorumluluk Ahlakı)

Carol Gilligan, Kohlberg'in teorisini, kitabı 'Değişik Ses: Psikolojik Teori ve Kadınların Gelişimi' (1982)'nde eleştirmektedir. Kohlberg'in teorisinin kadınlara karşı önyargılı olduğunu öne sürmüştür, çünkü Kohlberg çalışmalarında sadece erkekleri kullandığı halde kadınlarla ilgili genellemeler yapmıştır. Kadınların deneyimlerini dinleyerek, Gilligan sorumluluk ahlakının, Kohlberg tarafından kabul edilen adalet ahlakı ve haklar ahlakının yerine, sorumluluk ahlakının, gereksinimi karşılayabileceğini ileri sürmüştür. Onun bakış açısına göre, adalet ve haklar ahlakı eşitliğe dayanırken, sorumluluk ahlakı şiddetten kaçınmaya dayanır. Bu farklara bakmak için diğer bir yol, iki ayrı karar sağlarken bu iki ahlakı incelemektir: diğerlerine haksız davranmama kararı ve yardıma ihtiyacı olan (bakım) birine sırtını dönmek kararı. O bu ahlakları ayrı olmakla beraber potansiyel olarak ilgili tanıtır (Gökçek, 2007, s.20).

2.2.3.6. Alan (Domain) Teorisi

Elliot Turiel ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Ahlak eğitime yönelik çağdaş yaklaşımlar, ahlak gelişimini anlamaya çalışan 'Alan Teorisi'nden (domain theory) etkilenmiştir (Turiel, 1983; 1998; Nucci, 2001; akt. Keefer, 2006). Domain teorisine göre, birbirinden farklı, geleneksel (conventional domain), kişisel (personal domain) ve ahlakî alan (moral domain) vardır. Bu alanların her biri kendi normatif kaynaklarıyla ve etki alanlarıyla bilişsel bir 'parçaları oturtulmuş bütün' (structured-whole) meydana getirirler. Alan teorisinin güçlü yanlarından birisi, geleneği ahlaktan ayırması ve ahlakı da kişisel çıkardan ayrı ele almasıdır ki bu da hem geleneksel değerlerin hem de kişisel çıkarların genel bir kritiğinin yapılmasını sağlar (Keefer, 2006).

Ahlak ve gelenek ayrımı, yirmi yıldan fazla süren çalışmalarla güçlendirilmiştir. Bu çalışmalar, çocuklarla gençlerle ve yetişkinlerle yapılan görüşmeleri; çocuk-çocuk ve yetişkin-çocuk arasındaki sosyal etkileşimleri; çapraz kültür çalışmalarını ve çocukların büyürkenki düşüncelerindeki değişiklikleri inceleyen uzun vadeli çalışmaları içerir. Beş yaşındaki bir kız çocuğuyla yapılan görüşmeden alınan aşağıdaki alıntı, ahlak ve gelenek ayrımına bir örnektir. Burada bu kız çocuğunun, anaokulundaki kendiliğinden meydana gelen yaramazlıklarla ilgili algılamaları vardır.

AHLAKÎ KONU: Ne olduğunu gördün mü? Evet. Onlar oynuyorlardı ve John ona çok sert bir şekilde vurdu. Sence bu yapılması mı yoksa yapılmaması gereken bir şey mi? İncitecek kadar sert vurulmamalı. Bununla ilgili bir kural mı var? Evet. Kural nedir? Sert vurulmaz. Eğer sert vurmaya ilgili kural olmasaydı, o zaman olur muydu? Hayır. Neden olmaz? Çünkü o incinip ağlamaya başlayabilirdi.

GELENEKSEL KONU: Biraz önce ne olduğunu gördün mü? Evet. Onlar gürültü yapıyorlardı. Sence bu yapılması mı yoksa yapılmaması gereken bir şey mi? Yapılmaması gereken bir şey. Bununla ilgili bir kural mı var? Evet. Sessiz olmalıyız. Eğer kural olmasaydı, o zaman olur muydu? Evet. Neden? Çünkü kural yok.

(<http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/overview.html>).

Domain teorisine göre, sosyal dünya birimsel değildir. Çocuklar farklı tipte sosyal bilgi sistemleri veya sosyal bilgi alanlarının yorumlanmasına varan farklı nitelikli sosyal etkileşimlere sahiptir. Bundan dolayı, çocukların sosyal dünyada düşünceleri ve eylemleri heterojenlik ve çeşitli sosyal yönelme, motivasyon ve hedeflerle birlikte olmaları ile karakterize edilir. Domain teorisi, çocukların çeşitli sosyal deneyimlerinden ve akranlarını olduğu gibi ailesini de kapsayan farklı etkileşim arkadaşlarından gelen bilginin aktif yapısı üzerine odaklanmıştır. Sayısız çalışmalar, küçük çocukların kural, kural ihlali, kötülük ve akran çatışması deneyimleri boyunca fiziksel, psikolojik zarar, eşit dağılım ve hakların ihlali ile geniş sosyal deneyimlere sahip olduğunu belgelemektedir (Gökçek, 2007, s.22).

Başal (2003, s.184)'a göre çocuk kendisine verilen kuralları, değerleri, düşünceleri kendi bireysel gelişim özelliklerine göre özümsemekte ve kendine özgü ahlaki değer yargılarına dönüştürmektedir. Çocukta ahlaki değer yargısının oluşmasında ve gelişmesinde aile, çevre, din ve okulun rolü bulunmaktadır (Gökçek, 2007).

2.2.3.7. Sosyal Duygusal Öğrenme

Karakter eğitimindeki son yaklaşım 'sosyal ve duygusal öğrenme'dir (social-emotional learning) (SEL). Bu yaklaşım, kapsamlı karakter eğitimi programlarının anahtar unsuru olan duygusal zekâyı (Emotional Intelligence) (EI) içerir. 'İdeal hayat, uygun duygular içermelidir.' iddiasında bulunan Aristo; duyguların eğitiminin, karakter eğitiminin vazgeçilmez bir parçası olduğunu düşünür (Kristjansson, 2006).

Duygusal zeka, bir sosyal zeka çeşididir ve kendinin ve başkalarının duygularını gözleyebilme, ayırt edebilme ve bu bilgilerden faydalanabilme yeteneğidir. Eğitimciler tarafından yapılan birçok yaklaşımın tanımına göre, (öğretmenler için) sosyal ve duygusal yeterlilik, gençlerdeki karakter özelliklerini ve istenen sosyal değerleri geliştirmek demektir (Marlow ve Inman, 2002). Golman (1995), insan başarısındaki en kuvvetli etkenin, duygusal zekâ olduğunu iddia eder. O'na göre duygusal zekânın iyi olması; sağlığı, çalışmayı ve akademik başarıyı beraberinde getirir. Bu da, etik değerlerin ve ahlakî muhakemenin gelişmesiyle olur.

Eğitimciler bugün yeni bir bakış açısına sahiptir: Okullar, sistematik bir şekilde, öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini dikkate alırlarsa, çocukların akademik başarısı artar, problemleri davranış olayları azalır, her bir çocuğu saran sosyal ilişkilerin kalitesi iyileşir. Çocukların bilgili, sorumlu ve özenli olarak yetişmesi isteniyorsa, bu, çocuklarda, sosyal ve duygusal öğrenmeye karşı, sistematik bir şekilde ilgi oluşturmakla olur (Elias ve diğerleri, 1997).

İyi sosyal duygusal öğrenme programları olan okullarda akademik başarı ve öğrenci davranışları iyiye gider. Sosyal duygusal öğrenme, öğrencilerin başarılı bir şekilde çatışmaları çözmesine, açık iletişim kurabilmesine, problemleri çözebilmesine ve

daha fazlasını yapabilmesine yardımcı olabilir. Böylece okuldaki öğrenciler, sınavları daha iyi yapar ve öğrenmeyi daha da kolaylaştıran güvenli ve rahat bir sınıf atmosferine kavuşurlar (Edutopia, 2001).

Elias ve diğerleri (1997), sosyal duygusal öğrenmenin teşvik edilmesi için bir kitap yazıp, bu beceriyi şöyle tarif etmişlerdir: Öğrenme, sosyal ilişkiler geliştirme, günlük problemleri çözme ve gelişme ve büyümenin karmaşık taleplerine karşı adapte olma gibi hayatın sorumluluklarının başarılı bir şekilde üstesinden gelerek, kişinin hayatındaki sosyal ve duygusal yönleri anlama, idare etme ve ifade edebilme yeteneğidir. Sosyal duygusal öğrenme, kendini tanımayı, ani dürtüleri kontrol edebilmeyi, işbirliği yaparak çalışmayı ve kendine ve başkalarına özen göstermeyi içerir (Lewis, 2007, s.54).

‘Çoklu Zekâ Kuramı’na da sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı içerisinde ele alabiliriz. Başbay (2000, s.37)’a göre bu kuram, hiç şüphesiz eğitime farklı bir bakış açısı getirmiş ve geleneksel öğretim anlayışının dışında yeni bir sınıf düzeni ve yeni bir öğretmen modelinin ortaya çıkmasını zorunlu kılmıştır. Çoklu zeka kuramı, aynı bilgiyi farklı yollarla öğrenciye sunan, öğrencinin yaratıcı ve esnek bir ortamda bilgiyi organize edip, üretmesini sağlayan, çok yönlü bir modelidir (Başbay, 2000, s.37).

Karakter eğitimi, topluma hizmeti öğrenme (service learning), vatandaşlık eğitimi (citizenship education), ve duygusal zekâ gibi eğitim yaklaşımlarının hepsi, tek bir kavramda; sosyal duygusal öğrenme kavramında ifade edilebilir. Bu eğitim biçimi, akademik öğrenmeye eklenince, öğrencilerin ihtiyacı olan dengenin yakalanmasını sağlar (Elias, 2003). Heavy (2002), Amerika’daki geçerli müfredatı merkeze alıp, duygusal zekâyı geliştirerek ve okulun amaçlarından saygıyı ve sorumluluğu genişleterek, karakter eğitiminin ilerlemesi için bir program geliştirmiştir. Bu programın sonucunda; okulda gereksiz konuşmaların azaldığı, başkalarının eşyalarına saygının, eline ayağına sahip olmanın ve uslu durmanın arttığı tespit edilmiştir. Glennon (2006), yaptığı çalışmada, Magowan Okulunda, sosyal duygusal

öğrenmede en iyi uygulamalar olduğunu ve bu çabaların öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

2.2.4. Karakter Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Karakter eğitimi, sadece sınıfta verilecek bir eğitim değildir. Karakter eğitimi manifestosunda da belirtildiği gibi, bu meselenin evi (anne babayı), okulu (öğretmenler, idareciler, bütün çalışanlar, okul topluluğu ve müfredat) ve toplumu ilgilendiren boyutları vardır. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarıyla birlikte, birçok yaklaşım ve aktivite, belli bir plan, program, müfredat ve sistem dâhilinde uygulanabilir.

2.2.4.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi, Telkin (Inculcation) Yaklaşımı

1950'lerde, öğretmenlerden, geleneksel Amerikan değerlerini, doğrudan öğretmeleri bekleniyordu. İnsan davranışını şekillendirmede, geleneksel yaklaşım olarak da kabul edilen, telkin; kabul edilebilir bir metot idi ve ahlakî eğitim, vatanseverlikle ilgili toplantılarla, sabah dualarıyla, vatandaşlığı tasdik törenleriyle ve atom bombasından korunma talimleriyle, okul hayatının ve müfredatın bir parçasıydı. Öğrencilerin çoğu otoriteye saygı gösteriyordu (DeRoche & Williams, 2001, s.6).

Değer aşılama, değer empoze etme de denen bu yöntemde, yetişkinler, çocuklara değerleri doğrudan söyleyerek onların değerleri öğrenmelerinin sağlanmaya çalışır. Bu yaklaşımda, yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır varsayımı vardır. Bu yaklaşımda, öğretmen ya da anne baba “Çocuklar yalan söylemez (dürüstlük), büyüklerine karşı yüksek sesle konuşmaz (saygı), iyi bir öğrenci ödevlerini zamanında yapar (sorumluluk).” gibi sözlerle değerleri telkin yolu ile öğretmektedir. Öğüt verme, ergenlik öncesi çocuklarda daha etkili olabilmektedir çünkü ergenler öğüt dinlemek istemezler (Bacanlı, 2004, s.51; akt. Şen, 2007, s.17). Diğer bazı yaklaşımlarda olduğu gibi, bu yaklaşımda da tarihsel ya da kurgusal hikâyelerden faydalanılabilir. Bu öykülerin anlatılması, diğer

bireylerin davranışlarının ahlaki sorumluluğu konusunda düşünmelerini sağlar (Akbaş, 2004 s.97).

Bu yaklaşımda öncelikle kazandırılacak değer belirlenir, zamanlanmış ve programlanmış etkinlikler aracılığı ile değerler kazandırılmaya çalışılır (Doğanay, 2006). Bu yaklaşımın etkili olabilmesi için davranış değiştirme yöntemi ile de uygulanabileceği belirtilmektedir. Davranış değiştirme edimsel koşullamanın değer öğretimine uygulanmış şeklidir. Öğrenci kazandırılmak istenen değere uygun davranış sergilediğinde ödüllendirilmektedir. Özellikle öğrencilerin velileri tarafından çokça uygulanan bu yöntemin okulda öğretmen tarafından kısıtlı ders saatlerinde uygulanmasının uygun olmadığı, bu şekilde bir değer öğretiminin etkili ve kalıcı olmadığı vurgulanmaktadır (Doğanay, 2006, s.267; Akbaş, 2004 s.71; akt. Gültekin 2007, s.42).

Telkin yaklaşımı, hem okulda hem de okul dışında kullanılabilen bir yaklaşım olsa da öğretmenler tarafından kullanıldığında her zaman işe yaramadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerle yeterince zaman geçirmemeleri, öğrencilerin çocukluklarının ve yetişme şartlarının öğretmenlerce yeterince bilinmemesi de yaklaşımın her zaman işe yaramamasının sebepleri olarak görülmüştür (Akbaş, 2004). Bu yaklaşımda model olma kullanılmalıdır. Fakat yaklaşımın başarısında, model olmanın niteliği önem taşımaktadır.

2.2.4.2. Edebiyat Merkezli (Literature Based) Karakter Eğitimi

Bu uygulama, özellikle 'McGuffys Readers' kitaplarıyla, 19. yüzyılın sonlarıyla 20. yüzyılın başlarında sürmekteydi. Bugün ise bu gelenek, çağdaş karakter eğitimi programlarındaki evrensel yakın edebiyatın kullanımı yoluyla uygulanmaktadır. Bu yaklaşımın rağbet gördüğünü, William Bennett (1993) tarafından yazılan 'Erdemler Kitabı'nın Amerika'da iki milyondan fazla satması açık bir şekilde göstermektedir (Leming, Henrics-Smith & Antis, 1997).

Şen (2007, s. 380), MEB'in 2005 yılında ilköğretim için tavsiye ettiği 100 Temel Eserden seçilen 29 yerli, 29 yabancı yazarlı kitabı incelemiştir. İncelemenin sonucunda; Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim okulları için hazırladığı 100 Temel Eser serisinde yer alan kitaplarda adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, dayanışma, dürüstlük, estetik, hoşgörü, özgürlük, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik, temizlik, sağlıklı olmaya önem verme değerleri tespit etmiştir. Bu değerlerin kazandırılması belli bir sistem gerektirmektedir.

Çocuklarla ilgili edebiyat, karakter eğitimini oluşturmada, mevcut müfredata etkili bir araç sağlar (Schmidt & Palliotet, 2001; Forgan, 2002). Karakter eğitiminde en ideal sonucu almak için, derste şu prensipler denenmelidir (Sridhar & Vaughn, 2000):

Tanımlama. Okuyucular, hikâyedeki ana karakteri ve olayları tanımlayabilmelidir.

Katılma. Okuyucular, durumla ilgili bağ kurabilmeli ve ana karakter ile duygusal bir bağ hissedebilmelidir.

Olayın iç yüzünü anlama. Bu anlama, okuyuculara ana karakteri ve durumu analiz etmeye ve parçadaki uygun olmayan davranışların yerini alacak etkili alternatifler bulmaya imkân sağlar.

Tanımlama, katılma ve anlama prensiplerine olanak sağlayacak başarılı bir karakter eğitimi için kitap seçimi çok hassas bir unsurdur. Trelease (2001)'e göre; elli yaşında okumaya değmeyen kitap, on yaşında da okumaya değmez. Çocukların bizden daha çok canı sıkılır.

O'Sullivan (2004, s.641), 'daha zengin ve daha derin edebiyat' için kriterlere uyan dört çeşit kitap tanımlar ve 'karakterler ne kadar güçlü olursa, karakter eğitiminin o kadar kolay olacağını' belirtir:

1. İyi yazılmış kitaplar ahlakî ikilemler içerir.
2. Edebî seviyenin ötesinde, anlamayı sağlayan derinlikteki kitaplar.
3. Hayranlık uyandıran fakat öğrencilerle hemen hemen aynı yaşlardaki, inanılabilir karakterler içeren kitaplar.

4. Ana karakterleri, çok çeşitli kültürlerden gelen ve kız ve erkeklerden olabilen genişlikteki kitaplar.

Öğrenci katılımı çok önemlidir. Edebiyat temelli öğretime karakter eğitimi katarsak, öğrenen merkezli bir sonuç ortaya çıkar. Böylece, gelecek nesillerin, katılımcı vatandaşlar olmasının, akademik ve ahlakî altyapısı hazırlanmış olur. Karakter eğitiminin prensiplerinin yanında, dayandığı niteliksel ve niceliksel bilgi, uygulama stratejileri sınıfla paylaşılmalıdır. Örnek uygulamalar, karakter prensiplerine katılmayı cesaretlendirir. (AACTE Conference Proposal, 2006).

'Haftanın Kelimesi' programı da edebiyat merkezli çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. 1989'da Rodolfo Bernardo'nun müdür olarak atandığı ilköğretimin ilk altı sınıfına hizmet veren Allen Akademisi, tam bir kaos içindeydi. Standartlaştırılmış akademik test sonuçları bölgenin en sonlarında ve ülke ortalamasının altındaydı. Öğrencilerin sadece %10'u ödevlerini yapıyor ve toplamı 537 olan öğrencilerden 150'si okuldan yıl içinde uzaklaştırma cezası almışlardı. Ayrıca, öğretmen devamlılığı bölgenin en düşüğüdü.

Öncelikle altı öğretmen, iki veli ve iki öğrenci temsilcisinden oluşan bir kurul okulun mevcut durumunun fotoğrafını çekmek için işe başladı. Ayrıca desteklerini sağlamak amacıyla yerel kilise ve topluluklarla ilişkiye geçildi. Toplanan bilgilerden en çarpıcı olanı, okulun bir misyonunun olmamasıydı. Bu tespitten sonra, komisyon, bu iş üzerine çalıştı ve "klasik literatür ve karakter eğitimi vasıtasıyla bütün Allen ailesinin sorumlu, üretken ve bilgili vatandaşlar, sosyal, entelektüel ve ahlakî açıdan kendini gerçekleştiren bireyler" olmalarını içeren bir misyon belirledi. Bu çerçevede karakter temelli literatür oluşturulmasıyla ilgili öğretmenler gerekli çalışmalarını yapıp her bir döneme uygun okumaları ortaya koydular. Okulda bunlarla birlikte disiplinle ilgili düzenlemeler gözden geçirilip, öğrencilere üniforma giyme zorunluluğu getirildi. Yine karakter eğitimi bağlamında her bir hafta için bir temel karakter özelliği belirlediler. Haftalık program şu şekilde uygulandı:

Her pazartesi sabahı 'Haftanın Kelimesi' müdür tarafından anons edildi. Karakteri tanımlayacak ve paylaşımını sağlayacak örnekler yerildi.

Salı gününden Perşembe gününe kadarki süre zarfında, öğretmenler beş ya da on dakikalarını vererek ya değer üzerinde tartışma yaptılar ya da onunla ilgili öykü okudular. Mümkün olduğunda ise değer müfredatın içine ye- dirilmeye çalışıldı.

Cuma günleri ise, Haftanın Kelimesi on dakikalık bir toplantı veya video gösterisiyle desteklendi. Sene başında her sınıfa, iki değeri ifade eden iki kelime verildi; sonraları her kelime için bir sınıfın video sunumu veya toplantıyı hazırlaması istendi.

‘Haftanın Kelimesi’ programının en temel özelliği, öğretmenlerin tüm Allen çocuklarından sorumlu olmalarıydı. Doğru davranışların ödüllendirilmesi ya da yanlış davranışların disipline edilmesinde tüm öğretmenler tüm öğrencilerden sorumluydular. Okul, aile katılımının olmadığı bir karakter eğitimi programının etkili olamayacağını farkında olduğu için tüm sürece velileri dâhil etmeye çalışmıştır. Bütün bunların neticesinde 1995 yılında California Başarı Testi’nde 1989’da 36.5 olan okul ortalaması 62.0’a, Davton devlet okullarında 33 okul arasında 28. olan sırası ise birinciliğe yükseldi. 1989’da yüz elli olan öğrenci uzaklaştırma sayısı da sekize indi. Benzer şekilde öğretmen devamı ve veli katılımında da önemli yükselmeler yaşandı (Bernardo & Neal, 1997, akt. Ekşi, 2003, s.89).

1992 yılında, Heartwood Enstitüsü tarafından, ilköğretimin ilk altı sınıfında uygulanmak üzere geliştirilen ve literatür merkezli bir yaklaşımla ahlaki değerleri kazandırmayı amaçlayan karakter eğitimi programı, Çocuklar için Bir Ahlak Müfredatı (An Ethics Curriculum for Children) adını taşımaktadır. Bir yıl süren bu program, iki okul bölgesi, kırk iki sınıf ve dokuz yüz yirmi beş öğrenciyi kapsamaktadır. Program üç ayrı parçadan oluşmakta ve her bir parçada iki ayrı değeri içeren, on dört resimli çocuk öyküsü bulunmaktadır. Her bir öykü için ayrıntılı ders planları hazırlanmış olup eve gönderilen bir not vasıtasıyla ailenin de etkinliklere katılımı sağlanmıştır. Bu müfredatın, bilişsel çıktılar açısından olumlu etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin belirttiğine göre, bütün bu sınıflarda, diğer sınıflara göre öğrenci davranışlarında gelişme olmuştur. Leming karakter eğitimi araştırmalarında teorilerin ve araştırma metodolojisinin geliştirilmesi

için girişimlerde bulunulması gerektiğini belirtmektedir (Leming, Henrics-Smith ve Antis, 1997).

1997’de Amerika Birleşik Devletleri, Georgia, Atlanta’daki Craven Ortaokulu’ndaki uygulamada okul, her hafta, seçilen belli bir karakter özelliğine odaklanıyordu. Okulun ilk yirmi dakikasını ‘Karakter Eğitimi Zamanı’ diye düzenleyip, her güne o karakter özeliği ile ilgili belli bir aktivite koydular. Çarşamba günleri o karakter özelliğini yansıtan birinin gerçek hikâyesine, Perşembe günleri de öğrenciler, içinde o karakteri iyi ya da kötü temsil eden kurgusal bir hikâye okurlar. Ebeveynler ve öğretmenler, karakter eğitiminin bütün okul hayatında işlenmesi gerektiğinin farkındadır (Milson, 2000; akt. Heavy, Meyers, Mozdren ve Warneke, 2002, s.37).

Heavy, Meyers, Mozdren ve Warneke (2002, s.45) karakter eğitiminin geliştirilmesine yönelik on altı haftalık faaliyet planı hazırlamışlardır. Bu planda, edebiyatla ilgili olarak hemen hemen her hafta, mükemmel karakteri anlatan pano çalışması, sesli okuma, öğrencilerin okunan karakter özelliği ile ilgili yorumlarını gösteren yazılı ya da resimli günlükler, okunan romanlar ile ilgili karakter çalışmalarını içeren edebiyat çalışmaları, büyük öğrencilerin küçüklere kitap okuyup beraber yorumladıkları kitap dostları ve güncel uyuşmazlıklarla ve çözümlerle ilgili müzakereleri içeren sınıf toplantıları mevcuttur. Değerlendirme sonunda, program başarılı bulunmuştur.

Boston Üniversitesine bağlı ‘Karakter ve Ahlakı Geliştirme Merkezi’ (the Center for the Advancement of Ethics and Character) birçok idareci ve öğretmenden başarılı stratejileri toplayıp, derleyip ‘Okullarda Karakter Eğitimi Geliştirmenin Yüz Yolu’ ismiyle yayınlamıştır. Bu listenin 17., 35., 46. ve 68. maddeleri, değer merkezli hikayelerin, biyografilerin, edebî ya da tarihî yazıların sesli ve günlük olarak okunması ve de müzakere edilmesi gerektiğini belirtmektedir (the Center for the Advancement of Ethics and Character, <http://www.forcharacter.com/100ways.htm>)

Edebiyat merkezli yaklaşım, öğrencilerin ahlakî muhakemesini geliştirmek için ahlakî ikilemleri ve Aydın'a göre (2003), ahlak öğretiminde çok önemli bir yöntem olan 'örnek olay incelemelerini' (case study) de kullanabilir.

Karakter eğitimi, düzenli ve kısa vadeli bir girişim değil, hayat boyu süren ve karmaşık bir projedir. Edebiyatı kullanarak karakter eğitiminin incelenmesi, öğrencilerin kendi hayatlarında da böyle olaylarla karşılaşabilecekleri yönünde ahlakî hayal güçlerini harekete geçirir. Sadece iyi davranışlar ve kötü davranışların uygulamadaki sonuçlarına odaklanmak yerine anlatılan hikâyelerdeki hayatlar, sağduyuyla, herhangi bir şekilde erdemi geliştirmek için öğrencileri mücadeleye davet eder. Bu hayatlar, onları 'Ne için karakter?' 'Kim için karakter?' sorularıyla yüzleştirirler. Öğrencilere, hayalî bir hayat yolculuğu ve bu yolculukla ilgili, tercih ve yorumların incelenmesi fırsatı verildiği zaman onlar, hayat boyu, ahlakî düşünce alışkanlıklarını geliştirebilirler (Bohlin, 2005, s.179).

2.2.4.3. Değer Açıklama (Values Clarification) Yaklaşımı

Değer açıklama yaklaşımı, Raths, Harmin ve Simon (1966, s.30)'un 'Değerler ve Eğitimi' kitabıyla benimsenmiştir (Smith, 1989). Bu kitap, 1972'ye kadar 600,000 adet satılmıştır (Leming, 1997). Değerler, değişen hayat deneyimlerine karşılık, zamanla değişir. Bu değişikliklerin tanınması ve kişinin davranışlarını nasıl etkileyeceği, değer açıklama sürecinin amacıdır. Değer açıklama, sana senin değerlerinin ne olması gerektiğini söylemez, sadece değerlerini keşfetmen için bir araç sağlar. Değer açıklama (değer belirginleştirme), öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini anlatmaları için, onları cesaretlendirici bir tekniktir. Böylece öğrencilerin kendi değerleri hakkındaki farkındalıkları zenginleşir.

Değer açıklama yaklaşımının uygulanmasında öncelikle bir olay/konu ortaya atılır. Bu konuyu öğretmen, öğrenci, aile ya da başkası ortaya koyabilir ve olay, arkadaşlık, aile, sağlık, din, çalışma, sevgi, politika, okul, kişisel zevkler, cinsellik, para, kurallar, otorite ve ölüm gibi herhangi bir olayla alakalı olabilir. Daha sonra

öğretmen öğrencilerden bu olay hakkında okuma, düşünme, yazma gibi çeşitli aktiviteleri yapmalarını ister. Ardından öğretmen olay hakkında herkesin kendi bakış açısını ve değerlerini söylemesini isteyerek tartışma başlatır. Burada başkalarının görüşlerini kabullenme kritik bir noktadır. Herkes olay hakkında belirginleşen kendi değerini açıklar. Öğretmen, öğrencilerin değerlerinin belirginleşmesi için sorular sorabilir (Kirschenbaum, 2000). Öğretmen, cevap açıklanırken, doğru, yanlış gibi yargılardan uzak olmalı, kendi doğru cevabını söylememeli, eleştirmemeli; sadece öğrencileri cesaretlendirmeye çalışmalıdır (Leming, 1997; akt. Tokdemir, 2007 s.41).

Değer açıklamasının amacına yönelik, Raths, Harmin ve Simon, yedi kriter belirlemişlerdir. Bir değer, tam bir değer olarak sayılması için bu kriterlere uyması gerekmektedir. Bu kriterler, seçme (choosing), ödüllendirme (prizing) ve hareket (acting) olarak üç kategoriye bölünebilir. Bu kategoriler ve kriterleri şunlardır:

Seçme (Choosing)

1. Özgür bir şekilde seçim yapma
2. Alternatiflerden seçim yapma
3. Alternatiflerin sonuçlarını düşünüp değerlendirdikten sonra seçim yapma

Ödüllendirme (Prizing)

4. Yaptığı seçimden mutlu olma
5. Seçilen değeri topluma yansıtma, seçilen değeri açıkça söyleyebilme

Hareket (Acting)

6. Hareket, seçilen değerle bir şeyler yapma,
7. Değerlerle uyumlu hareketleri tekrar etme, değerlerle uyumlu bir yaşam biçimi benimseme.

Değer açıklama insanların kendi değerlerini anlamalarına yardım eder. Eğer insanlar değerlerini anlar ve açıklarlarsa davranışlarını da değiştireceklerdir. Bu insanların daha az tutarsızlık, karışıklık ve ilgisizlik yaşamalarını da sağlayacaktır. Değer açıklama yaklaşımının dört anahtar ögesi vardır. Bunlar:

1. Hayata odaklanma: İnsanların dikkatlerinin kendi hayatlarına ve değerlerine odaklanması

2. Kabullenme: Değer açıklayan kişi başkalarının durumlarını yargılamaksızın kabullenmelidir
3. Daha fazlasını yansıtmaya davet: Sadece başkalarını durumlarını kabullenme değil, onların da kendi değerlerini yansıtmalarını sağlama, onları cesaretlendirme durumu
4. Kişisel gücü artırma: Değer açıklama düşünce ve değerleri açıklamanın yanı sıra, kişisel gelişimi de artırır (Leming, 1997; akt. Tokdemir, 2007, s.40).

Değer açıklama yaklaşımında, değer belirginleştirme çalışma kâğıtları da kullanılmaktadır. Değer belirginleştirme çalışma kâğıtları bir yazı, resim ya da karikatür olabilir. Bu çalışma kâğıdındaki içerikle alakalı öğrencilere sorular yöneltilir böylece değer açıklama gerçekleşmiş olur. Bu süreçte de yukarıda belirtilen aşamalara uyulur (Doğanay, 2006; akt. Tokdemir, 2007, s.42)

Bu yaklaşımla ilgili eleştirileri şöyle sıralayabiliriz (Lipe, 1975; Smith, 1989):

- Bu yaklaşımda ahlakî değerler kişiye ve duruma göre yani görecelileştirildiğinden, değerlerin belli bir standardı yoktur. Bazı insanlar, değerlerin tam bir değer olmasını sağlayan yedi kriteri gerçekleştirip, bu değerle insanlığı mahvedecek işler yapabilirler.
- Bu yaklaşım uyumsuzlukları çözecek yeterliliğe sahip değildir.
- Bu yaklaşımda, insanları bağlayıcı ahlakî değerler ile serbest seçim esaslı kişisel tercihler tam olarak ayırt edilmemiştir. Bunun sonuçlarından biri olarak, öğrenci istemese de özeline ilişkin sorularla karşılaşabilir.

Lockwood (1997), ahlakî ikilem (moral dilemma) yaklaşımına karşı eleştirilenlerin, 'Bu, ahlakî göreceliliğe yol açar' inancına dikkat çekti. Çünkü bu, öğrencileri önceki yapay durumlarda olduğu gibi muhakeme yapmaya teşvik ederdi. Buna ek olarak Lockwood (1997, s.9) 'birçok karakter eğitimcisinin hem 'Değer Açıklama Yaklaşımı'nı (Values Clarification Approach) hem de ahlakî muhakeme (moral reasoning) yaklaşımını, 1960 ve 1970'lerdeki ahlakî eğitimin başarısızlığının sebebi olarak gösterdiğini' belirtir.

2.2.4.4. Değer Analizi (Value Analysis) Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, sosyal bilimler eğitimcileri (Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu) tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Amaç öğrencilerin, karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmaktır. Değerleri, problem çözme süzgecinden geçirerek, karar vermeyi sağlamaktır (Doğanay, 2006, s.272; Bacanlı, 2006, s.34; akt. Gültekin, 2007, s.45). Değer analizi yaklaşımına göre değer öğretimindeki süreç sekiz aşamada örgütlenmektedir :

1. Değer sorununu belirleme,
2. Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama
4. Bilgi ve kanıtların uygunluğu ve doğruluğunu değerlendirme
5. Olası çözüm yollarını belirleme
6. Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme
7. Seçenekler arasından birini seçme
8. Seçilen öneri doğrultusunda davranma (Doğanay, 2006).

‘Değer analizi yaklaşımında değer soruları üzerinde, duygusal olmadan akılcı, mantıklı ve sistematik bir şekilde değerlendirme yapılmaktadır. Örnek olaylar ve bunlar üzerinde problem çözme becerilerinin uygulanması süreci söz konusudur (Akbaş, 2004, s.77). Ve de bir eleştirel düşünme süreci söz konusudur. Bu eleştirel düşünme de iki husus önemli görülmektedir. Bunlardan biri bilişsel öğrenme stillerine dayanma, diğeri öğretmenin değerleri açık olarak ifade etmeyerek öğrencilerin kendilerinin değerleri bulması ve kendi görüş açılarından öğrenmesi olarak açıklanmaktadır.’ (Veugelers,2000; akt. Gültekin, 2007, s.46).

Bu yaklaşım değer açıklama yaklaşımına benzese de kanıtların toplanması ve değerlendirilmesi aşamalarını içermektedir. Bu yönüyle problem çözme yöntemine de benzeyen yaklaşım bilişsel açıdan hem değer açıklama hem de telkin yaklaşımından daha güçlü yönleri sahiptir (Tokdemir, 2007, s.43).

2.2.4.5. Ahlakî İkilem Müzakereleri (Moral Dilemma Discussions)

Bireylerin ahlakî değerlerinin muhakemesini geliştirmesine odaklanan ahlakî ikilem tartışmaları, Lawrence Kohlberg tarafından ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımın kuramsal yönü karakter eğitimi etkileyen kuramlardan, bilişsel gelişim teorisinde açıklanmıştır. Ahlakî ikilem müzakerelerine, ‘ahlakî muhakeme’ veya ‘bilişsel gelişim yaklaşımları’ da denebilir.

Ahlakî ikilem tartışmaları geniş bir biçimde tek başlarına ya da ‘Just Community Schools’ gibi programların içinde de kullanılmaktadır. Bu tartışmalarda öğretmenler, ahlakî ikilemler ya da başka konularla ilgili, bütün sınıfın katıldığı akran öğrencilerin tartışmalarını kolaylaştırır. Sosyal norm bilincini öğretmek için ‘All Stars’ programında, ‘Büyük Münazara’ adı altında bir bölüm vardır. Bu bölümde öğrenciler belli durumlardaki hislerinin nasıl olduğunu oylarlar. Mesela, bir cümle ortaya atıldı: ‘Eğer bir çocuk çıkma teklif ettiyse, o kız romantik olmalı’. Öğrenciler, ‘katılıyorum’, ‘katılmıyorum’ ya da ‘emin değilim’ şeklindeki fikirlerine göre, sınıfta ayrı ayrı yerlerde dururlar. Herkes fikrini savunur. Tartışmadan sonra yerlerini değiştirebilirler. Çünkü öğrencilerin çoğunluğu, toplumdaki norm tarafından yanadır. Program, diğer taraftakilerin toplumdaki normları fikirlerini paylaşması için çabalar (Berkowitz & Bier, 2005, s.12). Ryan (1997, s.741 akt. Akbaş, 2004, s.101)’a göre araştırmalar, öğrencilerin, görüş belirtme sırasında, diğer öğrencilerin tesiri altında kalmadıklarını göstermiştir.

‘Ahlakî İkilem’ yaklaşımında, öğretmenin rolü ahlakî ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. İkilem, iki farklı değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleridir. Ahlakî ikilemler oluşturulurken ikilemlerin şu özellikleri taşımasına dikkat edilmelidir:

- İkilem, derste ele alınan konuyla ilişkili olmalıdır.
- İkilem, mümkün olduğunca basit olmalıdır.
- İkilem, açıkça belirgin tek bir yanıt yerine, farklı yanıt seçeneklerini içerecek şekilde açık uçlu olmalıdır. Burada amaç öğrenciler arasında bilişsel çatışma, tartışma ve akıl yürütmeyi sağlamaktır.

- İkilem, öğrencilerin olgusal bilgiler üzerine değil, çatışmanın akıl yürütme boyutuna odaklanılmasına yardımcı olmalıdır.
- İkilemler, öğrencilerin düzeylerine uygun olmalıdır (Doğanay, 2006, s.275).

‘Bu yöntemde esas amaç öğrencilerin davranışlarına rehberlik edecek ahlaki ilkeler geliştirmelerine yardım etmektir. Öğrenci değerlendirme yaparken kullandığı dayanaklar bireyin ahlaki gelişimi hakkında bilgi verir. Burada öğrencinin çözümü önemli değildir. Önemli olan, neden o çözüme ulaştığıdır. Yaklaşım, tüm okul seviyelerinde kullanılabilir.’ (Akbaş 2004 s.101).

Hem ‘değer açıklama’ hem de ‘ahlakî ikilem muhakemesi’, ahlak dersi vermenin, öğretmenin görevinin bir parçası olmadığını vurgular. Her iki yaklaşımın gizli mesajı, öğrencinin ahlakî gelişiminin, ailenin ya da okul topluluğunun müdahalesiyle değil, uzman eğitimciler tarafından en iyi şekilde başarılabiliridir (Leming, 1997).

Hem ‘değer açıklama’ yaklaşımı hem de ‘bilişsel gelişim’ yaklaşımı, ahlakî yargıya varma merkezli, kişisel muhakemenin gelişmesine odaklanmıştır. Fakat bunlar, öğrencinin ahlakî muhakemesinin nasıl geliştirileceği konusunda ayrılırlar. Öğrencilerin ‘ahlakî ikilem tartışmaları’, bilişsel gelişime yönelirken; öğrencilerin ahlakî değer düşünceleriyle kendilerini ifade etmeleri değer açıklamaya yönelmiştir (Massey, 1993). Lickona (1991c)’ya göre değer açıklama ve ahlakî muhakeme 1960’larda tasarlanmış, 1970’lerde popüler olmuştur (Tatman, 2007, s.62).

Elkind ve Sweet’e (1997) göre, ‘Sokrat Yaklaşımı’ (the Socratic approach), öğretmenlerin öğrencilere bir dizi sorular sormasını içerir. Bu sorular, öğrencilerin kendi inançlarının doğruluğunu incelemelerine yöneliktir. Bu karakter öğretim metodu, ahlak kurallarının ve değerlerin eleştirel analizini arttırmasına rağmen, bazı eleştiriler almıştır. Wynne’in (1988) en büyük eleştirisi şöyledir: Karakter eğitimi, çok derin ve gözlemlenemeyen ahlakî muhakeme yerine gözlemlenebilir davranışlara önem vermelidir (Headen, 2006, s.17).

Leming (1993)'e göre, ahlakî ikilem tartışmaları başarılı olsa da, öğrenci davranışı üzerinde az bir etkisi vardır. Fakat Berkowitz (2005)'e göre bu tartışmalar, otuz yıldan fazla çalışılmış ve yüze yakın çoklu analizden birçoğu onun ahlakî muhakemeyi geliştirmeyi desteklediğini göstermiştir.

2.2.4.6. Hizmet Öğrenimi ve Kamu Hizmeti (Service Learning)

John Glenn'e göre hizmet öğrenimi, şu eski deyişle özetlenebilir: 'İşittiklerimi unuturum, gördüklerimi hatırlarım, yaptıklarımı anlarım.' (Fiske, 2002).

'Hizmet Öğrenimi Yaklaşımı' (Service Learning Approach), öğrencilerin, toplum merkezli hizmet projelerini üstlenmelerine yardımcı olarak, toplumun değerlerini geliştirmek ya da güçlendirmeyi esas alır. Birçok hizmet projesinin tamamlanmasının, bir bireyin ya da toplumun güvenliğinde, sağlığında ve/veya yaşam kalitesinde büyük bir etkisi vardır (Wynne and Ryan, 1997).

Hizmet öğrenimi hem yenidir hem de eskidir. Eski olarak nitelenebilir çünkü çıraklık eğitiminin geleneksel prensipleri üzerine kurulmuştur. Bu da, deneysel öğrenme, proje temelli öğrenme ve pratik öğrenme diye çeşitli şekillerde tanımlanan geleneksel eğitim metotlarına dayanır. Bu metotlar, John Dewey ve Ralph Tyler gibi eğitimciler tarafından 19. yy.'ın sonlarıyla 20. yy.'ın başlarında teşvik edilmiştir.

Hizmet öğrenimi, 1970'lerde, kamu hizmeti ile tamamen geliştirilmiş okul müfredatının birleştirilmesiyle oluşan eğitimsel buluş anlamında yenidir. O zamanlarda, öğretmenler ve eğitimi destekleyenler, okul reformu için bunun gücünü bir kez daha fark etti. 1990'ların başına kadar, yerel girişimleri destekleyen federal yasalar çıkmıştı. Birçok eyalet ve yerel bölge, Amerika'nın ilköğretim ve orta öğretim okullarında her geçen gün önemi artıp, olmazsa olmaz haline gelen hizmet öğrenimini başlatmak ve güçlendirmek için girişimleri başlatmıştır (Fiske, 2002).

'Hizmet Öğrenimi', okulda öğrenilenlerin, okul dışında ve gerçek hayatta uygulanarak ve yaşanarak öğrenilmesini sağlayan, proje merkezli bir yaklaşımdır.

Kamu hizmeti (Community Service) ise, çöplerin geri dönüşüm projelerinde yer almak, parklardan çöp toplamak, hastane, huzurevi, Kızıllaç gibi vakıf ve sivil toplum kuruluşlarında ücret almadan çalışmak gibi çok çeşitli kamu yararına yapılan faaliyetleri içerir. Daha sonra bunlar, öğrencinin dosyasına eklenir ve üniversite başvurularında da kabul edilmeye de yardımcı olur. Hizmet Öğrenimi, vatandaşlık eğitimiyle de işbirliği yapabilir.

Makul Hizmet Öğrenimi projelerinin içinde önerilip, az yer kaplayan bir model de, okul olanaklarına fayda sağlayan; akranların birbirine ya da büyük sınıftakilerin küçük sınıftakilere ders anlatması programları (peer and cross age tutoring programs), akranların arabuluculuk yapması veya uyuşmazlıkları çözme programları (peer mediation or conflict resolution programs), ebeveynlerden ve yaşlılardan oluşan gönüllüler hareketleri, yaşlılarla ve acizlerle ilgilenme, tehlikedeki öğrencilere yardım etme ve okul veya topluluk projelerini kapsar. Miller, Leslie-Toogood, ve Kaff (2005, s.35), öğrencilerin toplum hizmetine katılmalarının çok çeşitli faydaları olduğu konusunda şunları ekler: Toplum hizmeti projeleri, öğrencilerin diğerkâmlık duygularını, belli bir hedefe sahip olma düşüncesini geliştirir ve geleceğe olumlu bakmalarına yardım eder.

Lickona (1991a)'ya göre, Hizmet Öğrenimi, okullara, öğrencilerin, ahlakî konularda eleştirel düşünmesini teşvik edici aktivitelerle buluşmaları için fırsatlar sunar. Amaç, öğrencilere ahlaki faaliyetlerle ilgili ilham vermek ve sonra da uygulamaları için yeterli imkânlar sunmaktır (Tatman, 2007, s.72).

Hizmet Öğrenimi, topluma hizmet yoluyla akademik amaçları gerçekleştirir. Topluma hizmette var olan belli bir hizmetin yanında, öğrenciler, hizmeti seçip, planlayıp gösterir. Bol içerik ve yetenekleri kullanma hizmeti öğrenmenin doğasında vardır. Akademik içeriğin yanında öğrenciler, örgütlenme, işbirliği yapma ve problem çözme gibi değerli uygulama becerilerini gerçekleştirirler. Ve saygı gösterme, sorumluluk alma, empati, yardımlaşma, vatandaşlık ve sebat etme gibi önemli karakter değerlerinin alıştırmalarını yapmış olurlar. Hizmeti Öğrenme, dönüştürücü bir faaliyet olarak adlandırılabilir (Elkind ve Sweet, 2004, s. 20).

Öğrenci Hizmet Öğrenimi (Student Service Learning), gönüllülük (volunteering) programlarından ve kamu hizmetinden farklıdır. Hizmeti öğrenmenin kabul edilmesi için şunlar lazımdır (www.mcpsssl.org.):

- Hizmetin gelişim planı, denetimi ve baştanbaşa değerlendirilmesi.
- Bağlantı ve denetim kar amacı gütmeyen, vergiden muaf organizasyonlar tarafından yapılır.
- Seküler (dînî olmayan) aktivitelere katılım.
- Hizmet, halka açık olan yerlerde gerçekleştirilir.
- Belirlenmiş zamana riayet edilerek hizmetin belgelendirilmesi.
- Hizmet, önceden kabul edilmiş kamu organizasyonları, okul kulüpleri veya belli kurslarla olmalı.
- Hazırlık, eylem ve değerlendirme safhaları.
- **Doğrudan eylem;** ders anlatma veya hastanedeki hastaları ziyaret gibi.
Dolaylı eylem; yiyecek, giysi gibi eşya toplama gibi.
Müdafaaya yönelik eylemler; halkı ilgilendiren konularda fikirlerin ortaya konduğu topluluklara katılma.

Tolman (2003)'a göre Hizmet Öğrenimi; toplumun gelişmesi ve sosyal değişim için, başkalarına iyilik yapma fikrinden ortaya çıkmıştır. Kamu hizmeti projeleri, aşağıdakilerle sınırlı olmamakla birlikte, şunları içerir:

- Bir parkı ya da mahalleyi temizlemek;
- Giysi, ayakkabı, yiyecek, battaniye gibi ihtiyaç duyulan eşyaları toplamak;
- İnsanlığın doğal ortamıyla ilgilenme;
- Huzurevlerindeki yaşlılara kitap vb. okuma;
- Halk sağlığıyla ilgili değerlendirmeler yapmak;
- Yerel bir kütüphanede yardımda bulunmak;
- Ücretsiz olarak gelişimsel özürlü çocuklara ders vermek;
- Daha küçük yaştakilere ders anlatmak;
- Topluma faydalı okul faaliyetleri.

Amerika Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Eğitim İstatistikleri Milli Merkezi (the National Center for Educational Statistics)'nin yürüttüğü bir araştırmanın tahminlerine göre 1999'a kadar, Amerika Birleşik Devletlerindeki bütün devlet okullarının yüzde 64'ü, bütün liselerin yüzde 87'si kamu hizmeti aktivitelerine katılmıştır. Devlet okullarının yaklaşık üçte biri, bütün liselerin de yarıya yakını, Hizmet Öğrenimini, müfredatlarının bir parçası olarak düzenlemişlerdir (Skinner & Chapman, 1999; akt. Lapsley 2006 s.26). Amerika Birleşik Devletlerinde, Maryland eyaleti eğitim şubesinin tavsiyesine uyan, Rockville'deki Montgomery vilayeti, devlet okullarındaki 2011 sınıftaki öğrencilerin, mezun olabilmeleri için, 75 saatlik Hizmet Öğrenimini şart koşturmaktadır (www.mcpsssl.org).

Hizmet Öğrenimi, çok etkili ve anlamlı bir öğretim stratejisidir. Çünkü o, akademik müfredatla bütünleşmiştir; gençlere, kendi topluluklarındaki gerçek hayat şartlarında, okulda yeni edindikleri akademik bilgi ve becerileri kullanma imkânı sağlar; hizmet faaliyeti boyunca öğrendikleri hakkında düşünme, konuşma ve yazma için planlanmış zamanları içerir. 'Gerçekten Öğrenme' (Learning In Deed) tarafından yürütülen araştırma göstermiştir ki: Güçlü vatandaşlar projesi ile Hizmet Öğrenimi, beraber işletilmesi, öğrencilerin sadece sınavlardaki notlarının yükselmesine yardımcı olmamış, aynı zamanda öğrencilerin sınıf projelerine katılmasını arttırmış, sorunlara karışmasını azaltmıştır. Hindistan'da yapılan yeni bir çalışma, vatandaşlık derslerinin bir parçası olarak Hizmet Öğrenimine katılan öğrenciler, topluluklarında daha aktif olarak yetişkinliğe adım atmışlardır. Vatandaşlık Eğitimi, hem ana müfredatı hem de, öğrencilerin demokratik hayata aktif bir şekilde katılmaları için onlara bilgi, yetenek, erdem ve güven sağlayan öğretim stratejilerini içerir (Fiske, 2002).

John Glenn başkanlığındaki Hizmet Öğrenimi Milli Komisyonunun bulgularına göre hizmet öğrenimi, hem öğrencilerin öğrendiklerini gösterip içselleştirmelerine olanak sağlayan, hem de vatandaşlık sorumluluğu bilincini geliştiren, güçlü bir öğretme ve öğrenme stratejisidir. Bu, okullarda, öğretme ve öğrenme için ana strateji olabilir (Fiske, 2002, s.11).

Sonuç olarak Hizmeti Öğrenme, anlamlı toplum hizmeti deneyimleriyle, akademik öğrenmeyi, kişisel gelişimi ve vatandaşlık sorumluluğunu birleştiren bir pedagoji, eğitim bilimidir (Frye, Lee, LeGette, Mitchell, Turner, & Vincent, 2002, s.8).

2.2.4.7. Müfredatın Bütünleştirilmesi (Integration of Curriculum)

Müfredatın bütünleştirilmesi; diğer bir deyişle bütüncül yaklaşımın temel amacı, karakter eğitimi prensiplerini, bütün okul topluluğu kumaşına dokumaktır. Bu yaklaşımla, karakter eğitimi, okul müfredatının her parçasına nüfuz eder ve tartışmalardan ve kişisel çabalardan öte, icraata doğru yol alır. Rusnak'a (1998) göre karakter eğitimi; ayrı, tek başına bir ders değil, her dersin bir parçasıdır. Headen'a (2006, s.17) göre karakter eğitimi programlarının uygulanmasında, şuan üç ana yöntem vardır. Bunlar, Sokrat yaklaşımı (the Socratic approach), bütüncül yaklaşım ve hizmet öğrenimi yaklaşımıdır.

Geleneksel tanıma göre müfredatın bütünleştirilmesi, birçok konudan gelip belli bir konuya odaklanan, bir öğretim paradigmasıdır. Bütünleştirilmiş çalışmaların temelinde şu üç araç vardır: (1) çeşitli bakış açılarından çalışılmaya müsait bir konu; (2) öğrencilerin keşfetmeleri için konunun içine iyice yerleştirilmiş genel ve gerekli sorular vardır; (3) daha geleneksel ve tekli disiplin öğretimleri yerine öğrencilerin anlamasını sağlayan çekici aktiviteler (McBrien and Brandt, 1997).

Beane (1993), 'Müfredatın Bütünleştirilmesi: Demokratik Eğitimin Temelini Dizayn Etme' kitabında, bütünleştirilmiş öğretim ve öğrenimin, öğrencilerin sınıf deneyimleri üzerindeki önemini ve bunun çok yönlü, kapsamlı yaklaşımı desteklediğini açıklar.

Müfredatla bütünleşmeyi teşvik eden öğretim stratejileri genellikle, konuları, projeleri ve problem merkezli öğrenmeyi içerir. Bunlar da özellikle, kişiselleşmiş öğrenmeyle büyüyen ortaokul öğrencilerinin yaratıcılığı ve kişisel sorgulayıcılığı için uygundur (Lewis, 2007, s.54). Bu stratejiler öğrencilerin aklını ve ruhunu geliştirir.

‘Karakter eğitimi okulda ayrı bir müfredat olarak değil, tam aksine okulun bütün ders programlarına bütünleşmiş bir müfredattır. Bu sebeple karakter eğitimi ‘fast food’ tarzı sabit bir program olarak düşünülmemeli, daha ziyade okul yaşamının bir parçası olmalıdır. Sınıf/Okul, günlük tabanda olumlu karakter değerlerinin pekiştirildiği, modellendiği ve uygulandığı bir mekân olabilmelidir.’ (Ekşi, 2003, s.81; Nucci, 1997).

2.2.4.8. Çok Stratejili Yaklaşım (Multi-Strategy Approach)

Etkili karakter eğitimi programları girişimlerinin, tek stratejili olması çok nadirdir. Aslında, uygulanan 33 programın içinde sadece Ahlakî İkilem Müzakereleri, tek stratejili bir programdır. Bu program bile, üç stratejiyle (ahlaka odaklanma, akran etkileşimi, profesyonel gelişim) sarılmıştır. Berkowitz’in (2005, s.43) saydığı, bilimsel olarak desteklenen 33 programın, kullandığı ortalama strateji sayısı yedidir.

2.2.5. Karakter Eğitiminde Kullanılan Aktiviteler

Drama veya rol oynama her ne kadar karakter eğitiminde bir yaklaşım olarak görülebilse de, bu çalışmada, müzik ile birlikte, karakter eğitiminde kullanılan aktiviteler başlığı altında irdelenmiştir.

2.2.5.1. Drama, Role Yapma (Role Playing)

Drama, içinde hareket, ses, ritim, karşılıklı iş yapma, duygu ve bilgi alışverişinde bulunma, empati yapma, grupla birlikte hareket etme, kendini grubun değerli bir üyesi olarak görme, başkalarının haklarına saygı gösterme vb özellikleri nedeni ile, farklı zekâ türlerine hitap eden, etkili bir öğrenme yöntemidir. Bu yolla öğrenilen bilgiler ve edinilen tecrübeler, çocukta kalıcı olur. Ve diğer öğrenmelere zemin hazırlar. Toplumun sahip olduğu törel davranış kurallarını çocuk drama ile öğrendiğinde, öğrenilen yaşantılar ve kurallar daha kolay benimsenir ve hayata geçirilir. Böylece, istendik yönde etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleşmiş olur.

Drama yöntemi, topluma ait törel ve ahlâkî kuralların öğretilmesinde kullanılması doğal, kolay, etkili ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olan bir yöntemdir. Bu nedenle, topluma ait ahlâkî değerlerin öğretiminde dramanın bir yöntem olarak benimsenmesi, eğitimde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. San (1990, s.580)'a göre, drama, çocuktaki güven ve kendine saygıyı da geliştirir (Topbaşı, 2006, s.124).

Tüm drama çalışmaları sırasında çocuğun şu sorumlulukları kazanmasına çalışılır:

1. Kendi sorumluluğunu alması. Çocuk dramada canlandırdığı rolde, söylediği sözlerde kendi sorumluluğunu almalıdır.
2. Grubun sorumluluğunu alması.
3. Çevresinde olup biten olaylara karşı belirli bir sorumluluk hissetmesi. Bu sayede çocuk duyarlı olma, yardımcı olma ve empati kurmayı öğrenir (Topbaşı, 2006, s.128).

'Duyarlı Sınıf Yaklaşımı' (Responsive Classroom Approach), güçlü ve güvenli okul topluluklarında, sosyal, duygusal ve akademik gelişmeyi vurgulayan, başarılı bir eğitim biçimidir (<http://www.responsiveclassroom.org/about/research.html>). Amerika'daki 'Duyarlı Sınıf' programları, etik duyarlılığı açığa çıkarmak için, duyarlı sınıf ortamları oluşturmayı hedefler (Wood 1994; akt. Schaps, 2005). Bu program, öğrencilerin işbirliği, kendine güven, sorumluluk, empati ve kendini kontrol edebilme gibi sosyal yeteneklerini geliştirmek için, 'rol oynama' (role play) gibi teknikleri de kullanır. Radix ilkokulundaki yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, aktif olarak günlük sınıf toplantılarına katılırlar. Bu sınıf toplantıları, öğrencilerin etkili bir şekilde konuşmalara katılmalarını ve aktif rol yapma (active role play) yoluyla, saygı, sorumluluk, özen, aile ve güven gibi temel değerleri keşfetmelerini sağlar (Schaps, 2005, s.48). Sınıftaki öğrencilere takım bilinci verebilmek için de rol yapma aktiviteleri kullanılabilir.

Hayat Yetenekleri Eğitimi (Life Skills Training) programı da, öğrencilerin kendine güvenen kişiler olması ve utangaçlıklarını yenmesi için rol oynama tekniklerini kullanır. Öğrenciler, çeşitli sosyal durumlarla ilgili kendi yazdıkları senaryoları, sınıfta prova ederler. Önce kolay durumlar, sonra, daha zor durumlar çalışılarak

öğrencilerin gelişmesi sağlanır. Öğrencilerin çeşitli roller almaları, onların, sosyal ve ahlakî durumların karmaşıklığını anlamalarına yardımcı olan, güçlü ve etkileşimli bir stratejidir (Berkowitz, 2005, s.13).

2.2.5.2. Müzik

Müzik, birçok öğrenme çeşidini güçlendirir. Khan (1993)'e göre insan, ruhsal mükemmelliğini müzik ile sağlayabilir. Eğer doğru anlaşılırsa, müzik, insanın ruhunu ve ilhamını coşturur. Teoriler belirtmektedir ki; sol beyin aktivitelerini içeren yeni bir konu çalışılırken, müzik, sezgiyle ilgili olan sağ beyni harekete geçirebilir ve böylece öğrenme tam olarak gerçekleşmiş olur. Karakter eğitimi ve değerlerin öğretimi için müziği kullanmak, öğrenci davranışlarını iyileştirir ve dönüştürür. Çok eski zamandan kalma yazılar da huzur, ilham ve iyileşmede müziğin gücünü belirtir (Heavy, Meyers, Mozdren ve Warneke (2002, s.39).

Müzik tek başına bir karakter eğitimi aktivitesi değildir. Aktiviteler demetinden bir çiçektir. 'Amerika Birleşik Devletleri'nin Florida Eyaleti Alimacani İlköğretim Okulu'nda psikolojik danışmanların koordinatörlüğünde uygulanan karakter eğitimi programı, zamanla sınırlı olmayan, soyut öğütler içermeyen, tam aksine öğrencilerin etkinliklere katılımını içeren ev-yapımı bir programdır. Her ay bir değer merkeze alındığı çalışma, danışmanların hazırladığı canlı, neşeli, renkli, müzik ve dans içeren kısa bir oyunla başlatılmıştır. Programda ayrıca, öğrencilerin gelişim düzeyleriyle uyumlu edebi ürünlerin kullanıldığı dersler, çalışmanın ikinci ayağını oluşturmuştur. Bunlara ek olarak, bütün okul personeli için yayımlanan, ayın karakterini ve tercihe bağlı sınıf etkinliklerini içeren bülten, bütünleyici bir çalışma olarak kullanılmıştır. Evde yapılacak etkinlikleri içeren aile bülteni ile aylık veli toplantısı da okul-ev ittifakını sağlamanın vasıtaları olarak kullanılmıştır. Bir yıllık bir süre ile uygulanan programa katılan 22 öğretmenin tamamı, programın mükemmel çalıştığını ifade etmişlerdir.' (Stone & Dyal, 1997; akt. Ekşi, 2003, s.87).

Heavy, Meyers, Mozdren ve Warneke (2002, s.40)'in, karakter eğitiminin geliştirilmesine yönelik hazırladıkları on altı haftalık faaliyet planında, günler, müzik

ile başlamaktadır. Planda, hangi sınıfın, hangi hafta, hangi şarkıları söyleyeceği bellidir. Sınıflar, bu şarkıları söyledikten sonra; bu şarkıların anlamı, bu şarkıların bestecilerinin kişiliği ve bu şarkılardaki karakter özellikleri ile ilgili müzakerede bulunurlar. Müzik derslerinin sonunda, ‘Büyük Karakter Koltuğu’ uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada, o ayın karakter özelliğini en iyi temsil eden öğrenci, özel bir sandalyeye oturmaya hak kazanmaktadır. Öğrenciler de o sandalyeye oturabilmek için ellerinden gelen gayreti göstermişlerdir. Bu 1. 4. ve 6. sınıflara uygulanan, normal okul müfredatına edebiyat (hikâye roman okumaları, sınıf toplantıları, münazaralar, pano çalışması) ve müzik aktivitelerinin eklendiği bir çalışmadır.

2.2.6. Ailenin Katılımı

Etkili karakter eğitimi programları göstermiştir ki ailenin tam katılımı bir zorunluluktur çünkü o, öğrencinin gelişiminde derin bir etkiye sahiptir (Berkowitz ve Bier, 2005). Ailenin ve okul topluluğunun katılımı stratejisinde, müşteri olarak anne baba (mesela, anne babalara eğitim sunma) ve ortak olarak anne baba ve topluluk (karakter eğitimi teşebbüsünün tasarımında ve sunulmasında yer alma) yer alır (Berkowitz, 2005). Ailenin ve/veya okulun içinde bulunduğu topluluğun katılımı üç eşit stratejiye bölünebilir. Bunlar, ailenin ya da toplumun programlara aktif katılımı, ebeveyn eğitimi ve ailenin ve/veya bilgilendirilmesidir (Berkowitz, 2005, s.14).

Ailelerin karakter eğitimi ile ilgili olarak dikkat etmeleri gereken nokta “model olmanın anahtar” olduğudur. Ahlakî eğitimde en etkili yöntem model olmaktır. Çocukların değerleri öğrenmesinde, yetişkinlerin olumlu davranışları göstermesi ve çocukların da bunları kendi gözleri ile görmesi çok önemlidir (Balat ve Dağal, 2006, s.19).

Çocuğun sosyal yönden sağlıklı gelişebilmesi için anne babanın iyi bir model olmasının yanı sıra, çocuklarına karşı yönelttikleri tutum ve davranışlarının da önemli olduğu bilinmektedir. Anne babanın aşırı hoşgörü ve şımartıcı tutumu çocuğu yardımlaşma, paylaşma, fedakârlık gibi sosyal davranışlar geliştirmesini

engelleyerek, bencil bir kişi durumuna gelmesine neden olur. Anne babaların çocuğa karşı tutarlı bir disiplin uygulamaları, çocuğun kabul edilebilecek ve kabul edilemeyecek davranışların neler olduğunu anlamasına yardımcı olur. Çocuğun toplumun kurallarına uygun davranışlar sağlamasına yardımcı olur. Çocuğun toplumun değer yargılarına ve beklentilerine uygun davranışlar geliştirmiş olması ise, onun, içinde yaşadığı sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırır (ağdaş, Seçer, 2002, s.60-65). Anne ve baba, çocuğuna karşı takındığı tutum ile en kk sosyal birim olan aileye uyumu ve bu uyum kalıplarının kazandırılması ile çocuğun ileride karşılaşacağı sosyal çevrelerde kazanacağı değerlerin inşasına zemin hazırlamış olacaktır (Gökçek, 2007, s.37).

Her ne kadar sosyalleşme kuramcıları, ahlaki içselleştirmenin, öncelikle anne babanın davranışları yoluyla çocuklar üzerindeki etkisinden kaynaklandığını düşünse de, yapısal-gelişimci kuramcılar (Colby ve Kohlberg, 1987; Damon, 1977; Kohlberg, 1969), genellikle ebeveyn-ocuk ilişkisinin hiyerarşik tabiatının çocukların ahlaki gelişimini sınırlandırdığını ileri sürer. Bu da, göreceli olarak ailenin rolünün ihmal edildiği ve ahlaki muhakeme gelişiminde, okul gibi sosyal kurumların ve akranların biçimlendirici rolünün hkim olduğu bir bakışısına yol açar. Sosyal etki alanı teorisi, çocukların, yetişkinler (aileleri, öğretmenleri ve diğer yetişkinler), akranları ve kardeşleri ile olan sosyal deneyimleri içinden sosyal bilgi birikimlerinin yanında, etik değerleri de kapsayan değişik sosyal bilgileri birikimlerini kurar (Smetana, s.1, <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/smetana.html>).

Aile ocuğun yesi olduğu en kk toplumsal kurumdur. Okul ncesi ağ çocuğunun hayatında en etkili sosyalleştirme kurumu ailedir. Ailede anne baba ve diğer bireylerin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirler. ocuk, ilk sosyal davranışları, aile içindeki etkileşimleri ile öğrenir. Aile ocuğun ilk sosyal yaşantılarını edindiği yerdir. Dolayısı ile çocuğa yöneltelen davranışlar ve ona karşı takınılan tavırlar, tutumlar, onun hem kişiliğini hem de sosyal gelişimini şekillendirmektedir. Aile ocuğun alacağı kavramları seçerek çocuğa vermekte ve sonucu değerlendirmektedir. Bu seçici ve değerlendirici süreç, çocuğun kişisel ve

sosyal davranışlarıyla ilgili değer duygusunun gelişmesine neden olmaktadır (Başal,2003, s.145; Çağdaş ve Seçer, 2002, s.59; akt. Gökçek, 2007, s.36).

Anne babanın, çocuğuna örnek olması ve onu iyi karakter sahibi olarak yetiştirmeye çalışması yanında, okuldaki karakter eğitimi programlarına katılması, bu programların etkisi açısından çok gereklidir. Berkowitz'e (2005, s.26) göre, okullarda anne babanın eğitilmesi ve programlara katılımı hem akademik hem de karakter çıktıları açısından önemlidir. Birçok program aynı zamanda, toplumdaki yetişkinleri, karakter eğitimi programlarının tasarlanmasına, denetlenmesine, planlanmasına ve uygulanmasına katar. Bunun için, Akademik, Sosyal, Duygusal Öğrenme için İşbirliği (CASEL) (www.casel.org) ve Gelişimsel Çalışmalar Merkezi (DSC) (www.devstu.org) internet sitelerinde birçok faydalı kaynak bulunabilir.

2.2.7. Öğretmenin Rolü

Karakter eğitiminde, Lickona (1991a), öğretmeni, etik kılavuz, bakıcı ve model olarak görmektedir. Öğretmenlerin karakter eğitiminin ne olduğunu net bir şekilde anlamaları gereklidir. Karakter eğitimi erdemliliği öğretmeye ilişkin gayret, çaba göstermektir. Erdemler değişmeyen, iyi insan özelliklerinden birisidir. Kişilere oldukları kadar toplum için de güzel özelliklerdir. Adalet, dürüstlük ve sabır bazı erdemlerdir. Erdemler zaman, kültür ve kişisel tercihlerle zaman içinde aktarılan objektif ahlaki kurallardır. Her erdem üç temel kısımdan oluşur: ahlaki bilgi, ahlaki duygu ve ahlaki davranış. Öğrencilerin içindeki erdemli karakteri geliştirmek isteyen öğretmenler öğrencilerine, erdemlerin neler olduğunu, önemine saygı duymaları gerektiğini ve onlara sahip olmaları gerektiğini ve günlük hayatta onları kullanmaları gerektiğini anlatmalıdırlar (Lickona, 2001).

Eğitimciler, çocukların kendi kültürlerinin kural ve eğilimleri ile adalet (doğruluk) ve insan rahatı için evrensel ahlak sorunları arasında ayırım yapmalarına yardım edebilir. Beş eğitimsel uygulama, ahlaki eğitimde öğretmenlere yol gösterir.

- Ahlaki eğitim; adalet, doğruluk ve insan refahı konuları üzerine odaklanmalıdır.

- Etkili ahlaki eğitim programları, ayrı özel program ve ünite olarak ele alınmasından ziyade, müfredat programları ile bütünleşmiştir.
- Öğrenciler oldukça farklı ahlak seviyelerinde ve ahlaki ikileme karşı yaklaşık en iyi çözümlerle uyuşamadıkları zaman ahlaki tartışmalar ahlaki gelişimi yükseltir.
- Yardımcı hedef yapıları hem ahlaki hem akademik büyümenin değerini artırır.
- Sağlam, eşit ve esnek sınıf yönetim uygulamaları ve kuralları öğrencinin ahlaki büyümesine katkıda bulunur. Öğretmenler, çiğnenmiş kurallardan ve yerine getirilmemiş sosyal beklentilerden daha ziyade ahlak ihlallerinin zararlı ve haksız sonuçlarına yanıt vermelidir (Nucci,1997, akt. Gökçek, 2007, s.39).

Lickona'ya (1991a) göre karakter eğitimi için okulda kullanılacak on iki strateji vardır. Bunlardan üçü okulu, dokuzu sınıf içi etkinlikleri kapsar. Bu stratejilerden tüm okulu kapsayanları şunlardır:

- Öğrencileri sınıfın dışında da koruma ve önemseme,
- Okulda pozitif bir değerler kültürü yaratma,
- Çevreyi de karakter eğitiminin bir parçası olmaya davet etme,

Öğretmenlerin sınıflarda kullanabileceği karakter eğitimi stratejileri ise şöyledir:

- Etik kılavuz, bakıcı ve model olarak öğretmen,
- Herkesin birbirine saygı duyduğu ve birbirini önemseydiği bir sınıf ortamı yaratmak
- Ahlaki disiplini sağlama,
- Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma
- Değerleri eğitim programının bir parçası olarak öğretme
- İş birliğine dayalı öğrenmeyi kullanma
- Vicdanları geliştirme
- Okuma, yazma vb ile etik değerler hakkında bilişsel boyutu geliştirme
- Çatışma yöntemini öğretme

Noddings'e (2005, s.18) göre demokratik toplumlarda okullar, temel becerileri öğretmenin ötesine geçmelidir. Kesinlikle, okullarımızdan, insanları okuma ve matematikte becerili kılmasından daha fazlasını talep etmeliyiz. Bütün çocuklar, onların demokratik toplumda aktif vatandaşlar olmalarına yardım edecek zengin bir eğitimi hak ediyor. Öğretmenlerden, saygı ve duyarlılıkla ilgili ahlakî, sosyal, duygusal ve estetik konularda konuşmasını isteyebiliriz.

2.3. DÜNYADAKİ KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARI VE ORGANİZASYONLARI

Yurtdışında değerleri öğretmek için kişilik eğitimi adı altında zorunlu eğitim döneminin başında, yani anasınıfından başlanarak, sistemli bir program dâhilinde devam edecek şekilde geliştirilmiş pek çok program uygulanmaktadır. (Balat, 2004, s.20). Amerika'da karakter eğitimi, eğitim reformunun en önemli ayağını teşkil etmektedir. 1990'ın sonlarında, 47 eyalet ve Kolombiya Bölgesi, karakter eğitimi pilot projesinde, A.B.D. Eğitim Bakanlığı Ortaklığı yoluyla eğitim fonu almıştır. Karakter eğitiminin organizesini desteklemek için 37 milyon dolar dağıtılmıştır (Sherblom, 2004). Yeni yüzyıla girerken, 2001'in Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Hareketi (the No Child Left Behind Act of 2001) olarak bilinen yasa reformuyla, karakter eğitimi çabaları, yeni bir hız kazandı (USDE, 2001). Karakter eğitimi fonları, yıllık ortalama 8 ilâ 25 milyon dolar arttırıldı. A.B.D.'de, devlet ve eyalet çapında birçok program ve organizasyon bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

2.3.1. Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education Partnership=CEP)

1993'te kurulmuştur. Ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar, etkili karakter eğitimini teşvik eden organizasyonlar ve bireylerin birleştiği bir harekettir. Amaçları, Olumsuz öğrenci davranışlarının azaltılması, olumlu bir okul ikliminin oluşturulması, akademik performansın geliştirilmesi ve gençlerin sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesidir (Lickona, 1993). Karakter Eğitimi Ortaklığı (CEP), karakter eğitimi hareketinin millî bir savunucusu ve lideridir. Kurumların, tarafsız, kâr amacı

gütmeyen ve bir mezhebe bağlı olmayan bir ortaklığıdır ve okullardaki etkili karakter eğitimini destekleyenlerden oluşur (CEP). Karakter Eğitimi Ortaklığı, etkili ve kapsamlı karakter eğitimi programlarına yol göstermesi için ‘Etkili Karakter Eğitiminin Onbir Prensibi’ ve ‘Karakter Eğitimi Kalite Standartları’ nı açıklamıştır. Destekleyici materyal ve bilgi www.character.org internet adresinde bulunabilir (LeBlanc, 2007, s.43).

2.3.2. Karakter Önemlidir (Character Counts!)

Bu program, kar amacı gütmeyen, tarafsız bir karakter eğitimi programıdır. Ülke çapında, altı temel ahlaki değeri (Six Pillars of Character) (1. Güvenilirlik, 2. Saygı, 3. Sorumluluk, 4. Dürüstlük, 5. Duyarlılık, 6. Vatandaşlık) teşvik eder. ‘Karakter Önemlidir Koalisyonu’, karakter eğitimini yeni ve hâlihazırdaki programlarla bütünleştirmek ve gençleri ve ailelerini, karakterin altı temel değerini benimseyip uygulamada desteklemek için çalışan binlerce okul, kar amacı gütmeyen organizasyon ve topluluklardan oluşur (Character Counts, 2004, akt; Headen, 2006 s.16). ‘Josephson Ahlak Enstitüsü’ (The Jose and Edna Josephson Institute of Ethics), bu programın destekleyicisidir. Bu program, eğitim, materyal desteği ve rehberlik desteğiyle okul iklimini değiştirmek için kapsamlı yaklaşımı önerir (LeBlanc, 2007, s.42). Materyal ve bilgi www.charactercounts.org internet sitesinde bulunabilir.

2.3.3. Duyarlı Sınıflar (The Responsive Classroom)

‘Duyarlı Sınıflar’, günlük sınıf hayatının bir parçası olan akademik ve sosyal becerilerin öğretimini birleştiren öğretici bir yaklaşımdır. Şu yedi bileşenden oluşmaktadır: (1) sabah toplantısı, (2) sınıf organizasyonu, (3) kurallar ve mantıkî çıkarımlar, (4) rehberli keşif, (5) akademik seçim, (6) değerlendirme, (7) raporlama. Bu yaklaşım, her bir dersi belirleyen yönetimi ve günlük rutinleri, açık ve tasarlanmış hale getirir (LeBlanc, 2007, s.43).

Duyarlı Sınıflar, çocukların kendilerine ve çevrelerine duyarlı olmalarını öğreten sosyal bir müfredattır. Bu müfredatın birincil odaklandığı konu, sınıf yönetimidir ve

bu program davranışçı ve çocuk merkezli gelişimci yaklaşımların harmanlanmasından oluşur. Okulun ilk altı haftası öğretmenin rolü açısından da çok önemlidir. Öğretmen, öğrenciyi her zaman gözlemler. Bu zaman süresince, öğrenci davranışlarını yorumlar, destekler ve yönlendirir. Öğrenciler de olumlu beklentileri içselleştirirler ve bağımsızlık ve sorumluluğu teşvik eden olumlu bir ortamda öğrenirler. Duyarlı Sınıflar, her gün öğretim, öğrenim ve duyarlılığı, sınıfla bütünleştiren öğeler üzerine kurulmuştur. Bu programın bir değerlendirilmesinde, öğrencilerin sosyal becerilerini, sorunlu davranışlarını ve akademik yeterliliklerini ölçmek için Sosyal Becerileri Değerlendirme Sistemi (Social Skills Rating System) (SSRS) kullanılmıştır. Elliott'ın Leming (1997)'den aktardığına göre, öğrencilerin sosyal becerilerinde az bir artış belirlenmiştir. Müfredatın kullanımıyla sorunlu davranışlar arasında da küçük bir negatif ilişki saptanmıştır (Dykes, 2007, s.39).

Duyarlı sınıflar yaklaşımını kullanan okullarda:

1. Öğrencilerin okuma ve matematik sınav sonuçlarında, daha büyük artışlar görülmüştür.
2. Öğretmenler, öğretmenliklerinde kendilerini daha etkili ve daha olumlu hissetmiştir.
3. Öğrenciler, daha iyi sosyal becerilere sahip olmuştur.
4. Öğretmenler, daha yüksek kalitede eğitim sunmuştur.
5. Öğrenciler, okul hakkında daha olumlu şeyler hissetmiştir.
6. Öğretmenler birbirleriyle daha çok işbirliği yapmıştır.

(<http://www.responsiveclassroom.org/about/research.html>)

2.3.4. Pozitif Eylem (Positive Action)

1982'de, Dr. Carol G. Allred, ana sınıfından 12. sınıfa kadar olan öğrenciler için, kapsamlı bir karakter eğitimi programı olan Pozitif Eylemi kurmuştur. Bu program, günlük ders müfredatıyla okul iklimi programını bütünleştiren bir metot kullanır. Programın amacı, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olumlu hareketlerini geliştirmektir. Program bu amaç için öğretmenleri, idarecileri, diğer

personeli, ebeveyni ve okulun içinde bulunduğu topluluğu uyumlu bir çalışma için düzenler (LeBlanc, 2007, s.46).

Bu program, kullandığı bütüncül yaklaşım yoluyla, olumlu karakter gelişimini desteklemenin yanında, suç işleme, şiddet, disipline yönlendirme, madde kullanımı ve kendini algılayamama ile ilgili olumsuz davranışların azaltılması için dizayn edilmiştir. 2004 yılındaki Olumlu Eylem'in raporlarına göre; 1) disiplin olaylarında ortalama yüzde 74'e varan düşüşler, 2) öğrenci devamsızlığında yüzde ilâ 60 arası düşüş, 3) öğrencilerin akademik başarılarında yüzde 12 ilâ 65 yükselme görülmüştür (Headen, 2006, s.15). Detaylı bilgi için www.positiveaction.net adresine başvurulabilir.

2.3.5. STAR Programı (The Jefferson Center for Character Education)

Karakter Eğitimi için Jefferson merkezi hem özel hem de devlet okullarında karakter eğitimini öğretme ihtiyacından dolayı 1963 yılında kurulan bir organizasyondur. Bu program, Pittsburgh bölgesindeki birkaç okulda başlamasına rağmen şuan, ülke çapında 6000'in üzerinde okulda, yaklaşık 60,000 sınıfta, 3,000,000'un üzerinde öğrencinin hayatlarını etkilemektedir. Etnik, kültürel ve dînî sınırların ötesinde, temel değerlerin sistematik öğretimine odaklanmıştır. Bu değerler, dürüstlük, saygı, kişisel ve vatandaşlıkla ilgili sorumluluk, doğruluk, cesaret, duyarlılık, adalet ve nezaketi içermektedir. Ana sınıfından 12. Sınıfa kadar öğrenciler ilgi alanına girmektedir (http://www.jeffersoncenter.org/programs/jc_info.html).

Feinberg, Leinhardt ve McQuaide'in (2003), Pittsburgh Üniversitesinde yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, STAR Programı, her okuldaki öğrenci davranışlarında güçlü bir olumlu etkiye sahip, çok değerli, edebiyat merkezli, sosyal beceri programıdır. Kullanım kolaylığı ve uyumluluğu, onun başarısında önemli bir yere sahiptir. Bu program, karakter eğitiminin, öğrencilerin ve de yetişkinlerin günlük hayatlarının bir parçası olmasına yardım eder (Headen, 2006, s.15).

2.3.6. Duyarlı Toplum (Community of Caring)

Duyarlı Toplum, özürllülerle özel olarak ilgilenen, ana sınıfından 12. sınıfa kadar uygulanan, okulun tamamını kapsayan bir karakter eğitimi programıdır. 1982'de Eunice Kennedy Shriver tarafından kurulmuştur ve ABD ve Kanada'da 1,200 kadar okulda uygulanmaktadır. Araştırmaya dayalı olup, başarısı ispatlanmıştır. Duyarlı Toplum; evrensel kabul gören duyarlılık, saygı, sorumluluk, güven ve aileden oluşan ahlakî değerlerin, kararların ve davranışların temelini oluşturduğuna inanır. Bu beş değer teşvik edilir. Duyarlı Toplum okulları, okul hayatının her yönüne ve geçerli müfredata bu değerleri işler (<http://www.communityofcaring.org/about/index.html>).

Duyarlı Toplum Programı, erken cinsel ilişki, öğrenci hamileliği, madde kullanımı ve okulu bırakma gibi toplumu bozucu davranışları ele alır. Bu program, sorular, düşünceler, tepkiler ve keşiflerden oluşan enteraktif süreçleri mevcut müfredata eklemiştir (LeBlanc, 2007, s.45).

Bu organizasyon, ülke çapındaki Duyarlı Toplum Programının Değerlendirilmesini de gerçekleştirmektedir. Dr. Higgins D'Alessandro'nun çok yıllı çalışmasına 300 okul dahildir (Hodder, 2000). Başlangıç bulguları 13 eyaletteki 43 okuldan toplanan verileri içerir. Bu bulgular, bu programın, temel öğelere ve aktivitelere katılımdaki başarısının sebebinin olumlu öğrenci karakteri olduğunu göstermektedir (Community of Caring, 2004). Okul iklimi, programın uygulanmasıyla doğru orantılı olarak gelişmektedir. Öğretmenler de okula karşı olumlu davranışlarda önemli bir artış olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçlar, ideal karakter gelişimi için bakış açısı kazanmada ve bilişsel yeteneklerde daha olumlu olduğu yönündedir (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989; akt. Headen, 2006, s.16).

2.3.7. Zürafa Kahramanlar (Giraffe Heroes) Programı

Bu program, ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar kişilik eğitimi programı olarak geliştirilmiştir. Programda cesaret, ilgi ve sorumluluk değerlerinin çocuklara

öğretilmesi hedeflenmektedir. Program içeriğinde olarak, cesaret ilgi ve sorumluluk yer almaktadır. Programda hikâyeler vardır. Hikâyelerde dinlenen karakterler tartışılır (Balat, 2005, s. 202; akt. Gökçek, 2007, s.34).

Zürafa Kahramanlar Programı, cesaretliliği, merhametliliği ve aktif vatandaşlığı teşvik eden, hikâye merkezli bir müfredattır. Aynı zamanda, hizmet öğrenimi ve kamu hizmeti buluşmaları için etkili ve cazip bir yapıya sahiptir. Bu program, öğrencilere anlatılabilecek, gerçek hayat kahramanları hakkında, 850'den fazla hikâyeyi öğretmenlere sunan, öğretim rehberleri içerir. Öğrencilerden, onların okullarında, ailelerinde veya toplumlarında gördükleri gerçek kahramanları tanıtmaları ve o kahramanların hikâyelerini paylaşmaları istenir. Programın son safhasında da, öğrenciler, toplumlarındaki ilgilendikleri bir sorunu tanımlarlar ve bu soruna çare olması için bir hizmet projesi hazırlarlar. Detaylı bilgi için www.giraffe.org adresine başvurulabilir.

2.3.8. Heartwood Ahlak (Heartwood Ethics) Programı

1986'da Eleanore Childs, Pennsylvania'daki bir avukat ve küçük bir öğretmen grubu tarafından kurulmuş bir karakter eğitimi programıdır. Heartwood Enstitüsü, hazırladığı Çocuklar için Ahlakî Müfredat (An Ethics Curriculum for Children) ile de bilinir. Bu, okul öncesi dönemden 8. Sınıfa kadar olan ilköğretim dönemi çocukları için, çok kültürlü, edebiyat temelli bir karakter eğitimi programıdır. Bu programın müfredatı; evrensel değerleri sunmak, ahlak okuryazarlığını ve ahlakî muhakemeyi teşvik etmek için, bütün dünyadan klasik çocuk hikâyelerini kullanır. Bu program, öğrencilerin içten ve dıştan gelen düşünceleri birbirinden ayırt etmelerine yardımcı olur. (LeBlanc, 2007, s.44).

Heartwood yaklaşımına göre, bu program, öğrencilerin, daha iyi notlar aldığı ve cesaret, sadakat, adalet, saygı, ümit, dürüstlük ve sevgiden oluşan yedi temel değeri anlayıp uyguladığı, duyarlı okul topluluğunu gerçekleştirmeye yardımcı olur. Hem ebeveynler hem de öğretmenler çocuklarının cesur, adaletli, dürüst ve duyarlı

yetiřmelerini ister. Bu amacı gerçekleřtirmek için, on beř yıldıan fazla sūredir materyallerini geliřtirmektedir.

Heartwood Etik Mūfredatı, yedi evrensel ahlakı deęeri etkili bir řekilde ortaya çıkarmak için, ocuk kitaplarının sesli okunmasını kullanır. Biliřsel arařtırmalar, zihinlerimizin ve kalplerimizin gūzel hikāyelere tepki verdięini ve onları hatırladıęını teyit etmektedir. Bu kapsamlı program aynı zamanda, eleřtirel dūřūnmeyi, yazmayı, hikāye oluřturmayı, iřbirlięiyle ōęrenmeyi ve dūnyayı keřfetmeyi içerir. Çocuklar bu deęerleri, gūnlük hayatlarında nasıl uygulayacaklarını ōęrenirler ve ailelerini de buna katmak için evde de aktiviteler yaparlar.

Bu programda, her bir sınıf seviyesinde, her bir karakter ōzellięi için iki kitapla birlikte on dōrt kitaptan oluşan bir takım mevcuttur. Leming (2000), Heartwood Enstitūsinūn ocuklar İçin Etik Mūfredatı'nı değerlendiren bir çalışmayı yōnetmiřtir. Bu alışma, ABD'deki birbirinden uzak iki coğrafi okul bōlgesinden, birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan 965 ōęrenciyi kapsamaktadır. Leming, bu mūfredatın bilişsel çıktılar açısından olumlu sonuçlar verdiğini fakat davranışsal açıdan sonuçların karışık olduğunu belirtir (Dykes, 2007, s.38). Daha fazla bilgi için www.heartwoodethics.org sitesine bakılabilir.

2.3.9. Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi (AEGID)

Bu program, ana sınıfından altıncı sınıfa kadar olan çocuklar için Weed ve Skanchy tarafından geliřtirilmiřtir. Program, duyarlı, sorumlu ve ūretken vatandařlar olabilmek için gerekli olan ahlaki ve temel standartları çocukların ōęrenebilmelerine yardımcı olmak için dūzenlenmiřtir. Bu programda altı ahlaki deęer ūzerinde odaklanılmıřtır. Bunlar; deęer ve saygınlık, haklar ve sorumluluklar, dūrūstlūk ve adalet, gayret ve mūkemmellik, dikkat ve dūřūnce, kiřisel doęruluk ve sorumluluktur (Balat, 2005, s.204).

Bu program, būtūn mūfredat boyunca, beř basamaklı bir ōęretim metodu kullanır. Őęretim modelinin her basamaęı, okul mūfredatındaki farklı ders konularını içerir. Arařtırma ve Deęerlendirme Enstitūsi, programdan veri toplamıřtır ve 1., 2., ve 3.

sınıflarda, sonuçların yetersiz olduğunu bulmuşlardır. Fakat beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinde, program sayesinde oluşan dokuzda dörtlük karakter yapısı istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu çalışmaya göre, program derslerindeki öğretmenler, öğrencilerdeki sorunlu davranışların iki buçuk kat azaldığını belirtmişlerdir (Dykes 2007, s.35).

2.3.10. Çocuk Gelişimi Projesi (The Child Development Project) (CDP)

1980'lerin başlarında ilköğretim öğrencilerine yönelik kurulmuştur. Çocuk gelişimi projesi, çocukların sosyal davranış ve tutumlarını geliştirmek ve öğretmenlere ve ailelere yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bunun için, şu üç genel önermeden yola çıkmıştır: 1) Çocukların karakter gelişiminin şekillenmesinde yetişkinler aktif ve önemli bir rol oynar, 2) Çocukların kendi düşünce ve deneyimleri sonucu karakterleri gelişir, 3) Çocukla ilgilenen yeterli aile çevresi, çocukların kendilerine ve çevrelerine daha hassas davranmalarını sağlar. Çocuk Gelişimi Projesi, özellikle doğruluk, ilgi ve başkalarına saygı, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerini temel almaktadır ve bu sosyal değerlere ve gerekli sosyal beceriler üzerinde durmaktadır. Çocuk gelişimi projesi, çocukların hem özel yeteneklerini hem de uygun sosyal ortamda kültürün birikmiş ahlaki değerlerini öğrenme ihtiyacını vurgular (Huitt, 2004, s.7).

Bu proje, anasınıfından altıncı sınıfa kadar olan öğrenciler için; okulların duyarlı topluluklar olmasına yardım eden bir karakter eğitimi programıdır. Müfredat şu dört değer üzerine odaklanır: dürüstlük, başkalarını düşünme ve onlara saygı, yardımseverlik ve sorumluluk. Bu program, kişisel ahlakî sistemi kurmak ve ahlakî davranışı geliştirmek için, çocukların, duyarlı sınıf topluluklarında, çok iyi motive edilmesi gerektiği düşüncesindedir (Dykes2007 s.36).

Berkowitz (2002), Çocuk Gelişimi Projesini incelemesinde, kapsamlı karakter eğitimi yaklaşımları hakkında bilimsel bir tanımlamada bulunmuştur. Ve bu ilköğretim reform programının; olumlu sosyal davranışları geliştirdiğini, riskli davranışları azalttığını, akademik motivasyonu canlandırdığını, olumlu bir okul topluluğu oluşturduğunu, yüksek notlarla sonuçlandığını ve demokratik değerleri

teşvik ettiğini gösteren olumlu sonuçlarını bildirmiştir (Dykes2007 s.36). Detaylı bilgi için <http://www.cdp.auburn.edu> adresine bakılabilir.

Bu programın sonuçları göstermiştir ki; bu programı alan öğrenciler, birbirlerine daha yardımsever, daha işbirlikçi, daha şefkatli, daha ilgili, daha destekleyici ve daha teşvik edici davranmaktadırlar. Bu öğrenciler, bilişsel ve sosyal problemleri çözme becerilerinde ve stratejilerinde ve belli demokratik değerlere uygun davranmada daha iyidirler. Sorumluluklarının daha çok bilincindedirler. Bu programdaki öğretmenler, çocukları, sınıfta adil, duyarlı ve sorumlu olacak şekilde eğitirler. Temel sosyal değerlerin önemi ve anlamı hakkında düşünme ve tartışmayı sağlarlar. Ve bu değerlerin, okulda, evde ve toplumda uygulanması için ortam hazırlarlar. CDP programı, çocukların öğrenmesi için, eğitim, uygulama ve örnek olmanın birleşiminin etkili bir yol olduğunu göstermiştir (Huitt, 2004, s.8).

2.3.11. Öncelikli Proje (Project Essential)

Öncelikli Proje, Teel Enstitüsü tarafından kurulan, çocukların, ellerinden gelenin en iyisini yapmasını hedefleyen bir programdır. Öncelikli Projenin Müfredatı da, anasınıfından 12. sınıfa kadar olan çocukların özsaygı ve doğruluğunu geliştirmeye yardım eden, okul temelli bir programdır. Bu proje, dünyamızı daha iyi bir hale getirecek çocukların becerilerini, tutum ve davranışlarını değiştirmesine ve geliştirmesine yardım etmek için tasarlanmıştır. Öğrenciler, sorumluluklarını kabul edip yerine getirmeyi; bütün insanların haklarına saygı göstermeyi; öz disiplin ve iradeyi kullanmayı; nedenleriyle ve nasıllarıyla öğrenirler. Bu programda öğrenciler, empati, hedef belirleme, iç gözlem, hoşgörü gibi becerileri de öğrenir.

(http://barelybad.com/project_essential.htm).

Öncelikli Proje; kendini algılamanın, yetenekli ve ahlaklı insanın gelişiminin özü olduğu fikrine dayanan bir ilk ve ortaöğretim müfredatıdır. Bu program en çok, öğretmenlerin sınıf yönetimi programlarıyla birlikte kullanılır ve çeşitli derslerle bütünleşmez. Bu projenin müfredatı hakkındaki, Kansas City bölgesinde yapılan,

Reed ve Wilson'un uzun vadeli bir çalışması (Leming, 1997'den alıntılanan) mevcuttur. Bu çalışma; istatistiksel olarak, öğretmenlerin, öğrencilerin hatalardan ders çıkarma, kendini kontrol edebilme ve başkalarının haklarına saygı gösterme konularında anlamlı değişiklikler gösterdiğini belirttiğini ortaya çıkarmıştır (Dykes, 2007, s.37).

2.3.12. Lions-Quest Programı

Uluslar arası 'Lions' kulüpleri kuruluşunun bir programıdır. Anasınıfından beşinci sınıfa kadar olan çocuklara, duyarlı ve tutarlı bir çevrede, iyi bir vatandaşlık ve yaşam için gerekli olanları, eğitimciler, toplumun üyeleri ve ailelerle birlikte öğretmek için tasarlanmıştır. Programda, dört temel alandaki davranışlar kazandırılmayı hedefler. Bunlar; iç disiplin, sorumluluk, adil davranış ve diğerleriyle başa çıkmadır (Balat, 2005, s.202).

Bu programın müfredatı, gençliğin gelişimsel ve kişisel ihtiyaçlarının yanında davranışsal metotlara da odaklanır. Derslerde, işbirlikçi grup çalışmaları vazgeçilmezdir ve bu dersler, diğer derslerle birlikte ya da tek başına işlenebilir. 'Uluslar arası Quest' tarafından yapılan bir araştırma, bu programın 5,712 öğrencisiyle, 2,852 kontrol gurubu öğrencisini karşılaştırmıştır. Ana sınıfından beşinci sınıfa kadar olan, bu programın öğrencileri, derslerin amaçlarını ölçen testlerde başarılı olmuşlardır. İstatistiksel olarak, Lions-Quest öğrencileriyle, diğer öğrenciler arasında, her sınıf seviyesinden en az beş testten birinde, bir sınıfta da beş testin tamamında, anlamlı bir fark bulunmuştur (Dykes, 2007, s.39). Bilgi için <http://www.lions-quest.org> internet sitesine başvurulabilir.

2.3.13. Hyde Okulu (Hyde School)

The Hyde School 1966'da, Bath'da, bir matematik öğretmeni olan 78 yaşındaki Joseph W. Gauld tarafından kurulmuştur. Gauld, okulun ideali olarak şu beş kelimeyi seçmiştir: cesaret, doğruluk, liderlik, merak ve ilgi. Bu okulun, 'kadere inanma,

alçak gönüllülük, vicdanlı olma, doğruluk ve arkadaşından sorumlu olma'dan oluşan beş prensibi karakter eğitimi programına dâhil edilmiştir. Hyde okulu, sadece okulu değil aynı zamanda çocuk yetiştiren bütün toplumu da dönüştürmeye çabalayan, özel, yatılı bir lisedir (Gauld, 1993). Onun amacı:

1. Öğrencileri hayatta daha büyük hedefler için motive etmek;
2. Esas öğretmen olarak ebeveynleri güçlendirmek;
3. Öğretmenleri, bütün yetiştirme süreçlerinde rehberlik edebilecek şekilde geliştirmek.

Bu okulun hedeflerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Gelişim için kapsamlı müfredatın dört alanı şunlardır: (a) zihinsel, (b) fiziksel, (c) ruhsal, (d) duygusal.
2. Öğrencilere dünya standartlarında bir sınıf sunulur. Bu sadece akademik not olarak değil aynı zamanda sanat, spor, okul liderliği ve kamu hizmetlerinde de geçerlidir.
3. Öğrenciler, diğer öğrencilerin gelişimi için, düzenli görevler alır ve sorumluluk üstlenir. Kendini ifade etme, gazete çıkarma gibi çeşitli gereklilikler tamamlayıcı unsur olarak kullanılır.
4. Bu öğrencilerin (öğretmen ve velilerin de) en önemli hedefi, bütün çalışmalarında (okulda, evde ve işyerlerinde) mükemmelliğe yönelik, devamlı gelişme göstermeleridir.

Hyde Okulu, 'her çocuk, kendine özgü, mükemmel olabilecek bir potansiyelle dünyaya gelir' temel düşüncesiyle onları eğitir. Bu program, hem bireysel hem de okul olarak karakter özelliklerini; özellikle cesareti, dürüstlüğü, başkalarına karşı ilgi ve saygıyı, merak ve liderliği geliştirmeyi gerektiren bir eğitim programıdır. Bu programın sonucunda; her öğrenci okul hayatının sonunda programın onlara vermek istediği zihinsel, fiziksel, ruhsal ve duygusal kazanımları gösterebilmişlerdir. Öğrencilerin %90'ının kendilerine olan özsaygıları gelişmiştir. Onların % 100'ü kendini kanıtlamış dört yıllık fakülteleri kazanmıştır. Bu okul, böyle ölçülebilen birçok başarıdan dolayı kalite standardı olarak kabul edilmiştir (Huitt, 2004, s.8). Geniş bilgi için <http://www.hyde.edu/Default.asp?bhcp=1> sitesine bakılabilir.

2.3.14. City Montessori Okulu (City Montessori School)

The City Montessori School (CMS), 1959'da, Hindistan'ın Lucknow bölgesinde, genç ve ileri görüşlü Mr. Jagdish Gandhi ve eşi çocuk psikoloğu Bharti Gandhi tarafından kurulmuştur. City Montessori School tarafından savunulan evrensel değerlerin öğretimi, çocuğun doğuştan var olan ruhsal kapasitesini içeren bir konsept ile başlar. Bu çocuk aktivitelerinin bütünü akademik, fiziksel ve ya sosyal olabilmesi için ruhsal bir temel oluşturur. City Montessori School'da üzerinde durulan bazı değerler güvenilirlik, şefkat, alçak gönüllülük, cesaret, kibarlık ve saygıdır (Huitt, 2004).

Günümüzde CMS, bir şehirdeki dünyanın en geniş okuludur. 20 kampüsü ve 35,000 öğrencisiyle Lucknow şehrine yayılmıştır. En yüksek notlarıyla, yüzde yüze yakın akademik performansıyla gıpta edilecek durumdadır. Her geçen gün, kaliteli ve karakterli vatandaş yetiştirmesiyle ünlenmektedir. Bu okulda eğitim oyun grupları şeklinde iki-üç yaşlarında başlamaktadır. Her bir çocuğun gelişiminde değer eğitimi temeldir. O olmadan eğitim etkili olamaz. Global Eğitim Konseyi'nin (The Council for Global Education) teşvik ettiği 'evrensel değerler, dünya çapında anlayış, her şeyde mükemmellik ve insanlığa hizmet', bu programın dört ana parçasıdır. Detaylı bilgi için <http://www.cmseducation.org> adresine başvurulabilir.

2.3.15. Karakter Eğitimi Müfredatı (Character Education Institute)

Program çocuklara on iki evrensel değeri öğretmek üzerine odaklanmıştır. Bunlar; onur, cesaret, inanç, dürüstlük, doğruluk, cömertlik, nezaket, yardımseverlik, adalet, saygı, özgürlük ve eşitlik. Okul öncesinden dokuzuncu sınıfa kadar kullanılmak üzere ders olarak on bir ünite programda yer almaktadır. Programın öğretiminde çeşitli eğitim teknikleri kullanılmıştır (Balat, Dağal, 2006, s.22).

Kaliforniya Üniversitesi çatısı altındaki bu enstitünün genel amacı, üniversitenin temel değerleri olan doğruluk, nezaket ve sorumluluk üzerine kurulmuştur. Geniş bilgi için <http://www.cup.edu/education/charactered/index.jsp> adresine bakılabilir.

2.3.16. Yaşayan Değerler Eğitimi (Living Values Education) Programı

Bu eğitim programının amacı, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal unsurlardan oluştuğuna inanarak, kişinin her yönüyle gelişmesi için gerekli yol gösterici ilkeleri ve araçları sağlamaktır. Eğitimcilere, destekçilere, ailelere ve bakıcılara evrensel değerleri keşfetme ve geliştirmelerine yardımcı olmada eğitim, pratik yöntemler ve çok çeşitli deneyimsel değerlerle ilgili aktiviteler sunar (Balat, Dağal, 2006, s.24). Detaylı bilgi için <http://livingvalueseducation.org> adresine başvurulabilir.

2.3.17. En Önemli Beceriler (MegaSkills)

MegaSkills, 'Ev ve Okul Enstitüsü'nün kurucusu ve başkanı Dr. Dorothy Rich tarafından geliştirilen bir karakter eğitimi programıdır. Rich, 1960'larda 'Herbir aile çocuğun başarılı olması için ne yapabilir?' sorusuyla, mevcut müfredatla okuma ve yazma becerilerini birleştiren Ev ve Okul Enstitüsü'ne başlamıştır. MegaSkills programı, okulda ve hayatta başarılı olmak için önemli olan, şu onbir karakter özelliğini içerir: (1) özgüven, (2) istek, (3) çaba, (4) sorumluluk, (5) girişkenlik, (6) azim, (7) duyarlılık, (8) takım çalışması, (9) sağduyu, (10) problem çözme ve (11) odaklanma, dikkatini toplama. Bu program, öğrencilere alışkanlık ve tutum kazandırmak için edebiyatı ve karakteri inşa eden tartışmaları da kullanır. Öğrencilerin ve evdeki ebeveynlerin uygulaması için müfredat materyalleri mevcuttur (LeBlanc, 2007, s.42). Materyal ve bilgi <http://www.megaskillshsi.org> sitesinde bulunabilir.

2.3.18. İkinci Basamak (Second Step)

İkinci Basamak, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirerek, sorunlu ve şiddet içeren davranışlarını önleme müfredatıdır (Committee for Children, 1991; akt. Harak, 2006, s.18). Az sayıdaki titiz araştırmalar onun etkililiğini değerlendirmesine rağmen, İkinci Basamak, uluslar arası kullanılan bir programdır. Okulların onu kullanmaya devam etmesinin sebebi büyük ihtimalle, onun başarılı bir müdahale için gerekli bileşenleri içermesi, ondaki dersleri sunmanın kolay olması, öğrencilerin ve öğretmenlerin içerikten zevk alması ve daha güçlü bir performans gösteren benzer bir program olmamasıdır (Harak 2006 s.49). Bir şiddeti önleme müfredatı olan ikinci basamakta, ana sınıfından beşinci sınıfa kadar olan sınıflarda, sınıfa göre; empati eğitimi, duygu yönetimi, problem çözme, dürtü kontrolü ve öfke yönetimi üniteleri bulunmaktadır. Ders konularıyla ilgili bilgi için http://www.cfchildren.org/media/files/SSP_scope_seq_prek-5.pdf adresine başvurulabilir.

İkinci Basamak, öğrencilere öğretilen empati, dürtü kontrolü, problem çözme ve öfke yönetimi ile ilgili konuları, altı ders olarak ailelere de sunan, video temelli bir programdır. Bu programın aile rehberinde bir genel tanıtım videosu, üç beceri eğitimi videosu ve 25 setten oluşan problem çözme ve öfke yönetimi materyali bulunmaktadır. Ayrıca programın en önemli ürünü olarak, toplumu güncel olarak bilgilendirmek ve programa katmak için periyodik bülten yayınlanmaktadır (Berkowitz, 2005, s.15).

Harak'ın (2006) belirttiğine göre, bu program üzerindeki önceki çalışmalarda Linares ve diğerleri (2005), (1997) Embry ve diğerleri (1996) ve Grossman ve diğerleri; kontrol grubu öğrencilerdeki hırçınlık artarken uygulama öğrencilerindeki saldırganlık azaldığını ve uygulama öğrencilerindeki sosyal davranışların arttığını bulmuşlardır.

İkinci basamak programının etkililiğini ölçmek için, Harak (2006), üç yıl olarak planlanan bu programın, bir yıllık bir uygulamasından sonra, bir değerlendirme

çalışması yapmıştır. Bu çalışmada altı uygulama okulu ve eşdeğerdeki altı deney grubu okulu incelenmiştir. Kullanılan etkililik ölçeği, ön ve son testler ile öğrenci raporlarına dayanmaktadır. Sonuçlara göre, programın, öğrencilerin öğrenme çabasında, okul ve okul topluluğu algısında ve kendine hâkim olmada önemli ve anlamlı iyileştirici etkisi olduğu bulunmuştur. İkinci basamak programı, avantajlı öğrencilerle dezavantajlı öğrenciler arasındaki boşluğun kapatılmasına yardımcı olmuştur. Bu program sonraki yıllarda da uygulanırsa, onun etkisinin artacağı belirtilmiştir (Harak 2006 s.49).

2.3.19. Diğer Programlar

Bu bölümde sadece, karakter eğitimi programlarının adı ve hangi sınıf seviyesinde oldukları belirtilecektir. Berkowitz ve Bier (2005), karakter eğitiminin çıktılarını araştıran 109 çalışmadan 69'unu bilimsel olarak kabul edilebilir bulmuşlardır. Onlar, geniş kapsamlı karakter eğitimi değerlendirme projelerinde, bu altmış dokuz araştırmayı kullanarak, araştırılan 54 programı inceleyip, bilimsel olarak, öğrenciler üzerinde etkili buldukları 33 çalışmayı listelemişlerdir. Bu otuz üç programdan beşi bir önceki bölümde açıklanmıştır.

1. Across Ages (ilkokul, ortaokul)
2. All Stars (ortaokul)
3. Building Decision Skills with Community Service (ortaokul)
4. Child Development Project (ilkokul)
5. Facing History and Ourselves (ortaokul, lise)
6. Great Body Shop (ilkokul)
7. I Can Problem Solve (ilkokul)
8. Just Communities (lise)
9. Learning for Life (ilkokul, ortaokul, lise)
10. Life Skills Training (ilkokul, ortaokul)
11. LIFT (Linking the Interests of Families and Teachers) (ilkokul)
12. Lions-Quest (ilkokul, ortaokul, lise)
13. Michigan Model for Comprehensive School Health Education (ilkokul, ortaokul, lise)

14. Moral Dilemma Discussion (ilkokul, ortaokul, lise)
15. Open Circle Program (Reach Out to Schools)(ilkokul)
16. PeaceBuilders (ilkokul)
17. Peaceful Schools Project (ilkokul)
18. Peacemakers (ilkokul, ortaokul)
19. Positive Action (ilkokul, ortaokul, lise)
20. Positive Action Through Holistic Education (PATHE) (ortaokul, lise)
21. Positive Youth Development (ortaokul)
22. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) (ilkokul)
23. Raising Healthy Children (ilkokul, ortaokul, lise)
24. Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)(ilkokul, ortaokul)
25. Responding in Peaceful & Positive Ways (RIPP)(ortaokul)
26. Roots of Empathy (ilkokul, ortaokul)
27. Seattle Social Development Project (ilkokul)
28. Second Step (ilkokul, ortaokul)
29. Social Competence Promotion Program for Young Adolescence (ortaokul)
30. Social Decision Making & Problem Solving (SDM/PS) (ilkokul, ortaokul, lise)
31. Teaching Students to be Peacemakers (ilkokul, ortaokul, lise)
32. Teen Outreach (ortaokul, lise)
33. The ESSENTIAL Curriculum (Project ESSENTIAL) (ilkokul, ortaokul)

2.4. KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Ertürk (1975, s.107) değerlendirmeyi, geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2007, s.176).

Karakter eğitiminin etkisini ölçmede birçok araç kullanılabilir ama ölçme tekniğini kullanmadan önce ölçmek istenilen şu parametreler belirlenmelidir (Dotson & Wisont, 2001, s.109):

1. Ne ölçmek istediğine karar verme.
2. Uygun amaçlar belirleme: Bu amaçların spesifik, ölçülebilir, erişilebilir, okulun misyonuyla/ihtiyacıyla ilgili ve süreli (aylık, yıllık) olmasına dikkat edilmelidir.
3. Veri toplama: Bunun için birçok ölçme aracı kullanılabilir.
4. Bulguların iyi yorumlanıp, onlardan ders çıkarılması.

Bir karakter eğitimi girişiminin işleyip işlemediğini bilmek önemlidir. Karakter Eğitimi Ortaklığı'nın (CEP) Etkili Karakter Eğitiminin 11 Prensipleri'nin on birinci prensibi şunu belirtmektedir: 'Etkili karakter eğitimi, okul karakterini, karakter eğitimcisi olarak okul personelinin çalışmasını ve öğrencilerin iyi karakteri açıkça gösterme derecelerini ölçmelidir.'. Bunu desteklemek için Karakter Eğitimi Ortaklığı (CEP), Bir Karakter Eğitimi Teşebbüsünün Değerlendirilmesi Kitabını ve Karakter Eğitimi Değerlendirme Araçlarını basmıştır ve diğer değerlendirme kaynakları da www.character.org internet sitesinde mevcuttur.

Karakter Eğitimi ile ilgilenen eğitimciler, hem çıktıları hem de bu çabalarının uygulama süreçlerini değerlendirmelidirler. Bu da, uygulamaları geliştirmek için bir araç olarak düşünülebilir. John Marshall ve Sarah Caldwell, karakter eğitimi için böyle bir model geliştirmişlerdir. Bu örnek, Karakter Değerlendirme Kaynak Rehberi'nde detaylı bir şekilde açıklanmakta olup, CharacterPlus (www.csd.org) tarafından basılmıştır (Berkowitz, 2005, s.25).

Karakter eğitiminin etkililiği değerlendirilirken, öğrencilere uygulanan ön test ve son testlerden, öğrencilerin sınav sonuçlarından, öğretmen ve müdürlerin gözlemlerinden, velilerin alınan geri dönütlerden ve şikâyetlerden, ilerleme raporlarından ve disiplin olaylarındaki değişikliklerden yararlanılabilir.

Karakter Eğitimi Ortaklığı (CEP), Etkili Karakter Eğitiminin 11 Prensipleri ve bunun karşılığı olan 'Karakter Eğitiminin Kalite Standartları'nı açıklamıştır. Bu standartlar, belli değerlerle ilgili gündemi, okul çapındaki uygulamaları, iyi ilişkileri ve öz motivasyonu teşvik etmeyi, karakteri kapsamlı bir şekilde tanımlamayı, ebeveyn ve

okul topluluğu ile işbirliğini ve veri temelli çalışmayı içerir (Berkowitz, 2002, s.45). Bu standartlar, okullara ve eğitim bölgelerine, tek başına uygulanabilen bir değerlendirme aracı sağlamak için hazırlanmış ve Milli Karakter Okulları (National Schools of Character) ödülleriinde puanlama kriteri olarak kullanılmaktadır. ‘Karakter Eğitimi Kalite Standartları’ www.character.org internet sitesinden edinilmiş olup, Türkiye’de ilk olarak, tamamı bu çalışmayla Türkçeye çevrilmiştir.

2.4.1. Bir Değerlendirme Aracı: Karakter Eğitimi Kalite Standartları

Etkili Karakter Eğitiminin On bir İlkesinin her biri üç ya da dört “değerlendirme maddesi” ile oluşturulmuştur: Her bir değerlendirme maddesinin altında, olabilecek, geçerli uygulamaların hepsini içeren çok ayrıntılı bir liste yerine, kılavuzluk veya etkili uygulamalar hedeflendiği için sadece mükemmel uygulamaların maddelendirilmiş bir listesi bulunmaktadır.

Değerlendirme aşamaları aşağıdaki gibidir:

1. Okul topluluğundan ya da okul dışındaki kaynaklardan olan denekleri (değerlendirenleri) tanıyın. Deneklerin görüşlerinin mümkün olduğunca objektif ve önyargısız olması önemlidir.
2. Okulun/okul bölgesinin karakter eğitimi uygulamalarına göre, her bir prensibin altındaki, numaralandırılmış her bir puanlama maddesini, dikkatli bir şekilde gözden geçirdikten sonra her bir maddeyi şu ölçeğe göre puanlandırın:

0 Belirgin veya görünür değil; zayıf

1 Biraz uygulanıyor

2 İyi uygulanıyor

3 Çok iyi uygulanıyor

4 Mükemmel uygulanıyor

NOT: Düşük ölçü değerleri vermekten kaçınmayın. Eğer değerlendirme ögesi belirgin değil veya düşük uygulama seviyesindeyse, onun ‘0’ veya ‘1’ olarak puanlanması o maddeyi doğru temsil için önemlidir. Eğer düşük puanlar uygun yerlerde kullanılmazsa, sonuç puanı şişirilmiş olur ve programın güçlülüğünü ve zayıflığını tam olarak yansıtmaz.

3. Puanlar maddelerin altındaki listelenen ‘mükemmel uygulamalar’ ın kaç tane olduğunu basitçe saymaya dayandırılmamalıdır. **Uygulamanın kalite, sıklık ve yoğunluğu, uygulamaların sayısından daha önemlidir.**
4. Bireysel puan verirken, maddelere kesirli puanlar vermekten kaçınin (örneğin; her bir madde için puanlar 0, 1, 2, 3, 4 gibi olmalı; 1.5, 2.5 gibi olmamalı).
5. Her prensip bir ‘**ortalama puan**’ almalı. Her bir prensibin ortalama puanını hesaplamak için, prensibin altındaki değerlendirme maddelerinin puanları toplanır, sonra da buradaki puanlama madde sayısına bölünür. Örneğin; 1. Prensip olan “Etkili karakter eğitimi, iyi bir karakterin esası olan, temel ahlaki değerleri teşvik eder.” in üç değerlendirme maddesi vardır. (1.1, 1.2 ve 1.3). Her bir madde için puanlar toplanmalı ve üçe bölünmelidir. Her bir prensip için ortalama puanın bir tam sayı olmasına gerek yoktur.
6. Bir okulun veya okul bölgesinin ortalama puanı, her bir prensibin ortalamasının toplamının 11’e bölümüdür. (Dikkat edilirse bu puanlama metodu, her bir prensibin puanlama maddelerinin sayısını önemsemeyerek, 11 prensibin her birine eşit ağırlık verir.) Eğer değerlendirenlerin puanları birleştirildiyse, ilk olarak bütün değerlendirenler hesaba katılarak her bir prensibin ortalaması belirlenir ve sonra da her bir prensibin ortalaması toplanarak 11’e bölünür. Örneğin, bir değerlendiricinin 1. prensibinin ortalama puanı 2.67, ikinci değerlendiricinin ortalama puanı 3.0 ve üçüncü değerlendiricinin puanı 2.33 ise bu üç değeri toplanır ve değerlendirilenlerin toplam sayısı olan üçe bölünür ($2.67 + 3.0 + 2.33 = 8.0$ üçe bölünür $8/3 =$

2.67). Her bir prensip için aynı işlem yapılır sonra da bu ortalamalar toplanarak 11'e bölünür.

7. Bazı okullar puanlarını bir grafik kullanarak göstermeyi seçebilir. Her bir prensibin ortalaması alınarak, okulun güçlü ve zayıf olduğu prensipler gösterilebilir.

Bölgeler (okul bölgeleri) için not: Bölgeleri değerlendirmede özel hassasiyet gösterilmelidir çünkü bu ölçme aracı, her bir okul uygulamasını çok daha spesifik bir şekilde anlatır. Esas olarak, bölgeyi değerlendirenler, her bir prensip için düşünerek şu soruları sormalıdır:

- Bölge, kendi okullarındaki böyle girişimleri teşvik için bilinçli ve etkili adımlar atıyor mu?
- Bölgedeki okulların büyük bir çoğunluğu (örneğin, en azından %65-%75) böyle çabaların başarılı uygulamalarıyla ilgileniyor mu?

Prensip 1. Etkili karakter eğitimi, temel ahlaki değerleri, iyi karakterin temeli olarak kabul edip destekler.

1.1. Okul topluluğu, kendi karakter eğitimi girişimini destekleyen temel ahlaki değerler (veya faziletler, pozitif karakter özellikleri, ilkeleri veya ahlaki bir içerik için şemsiye teşkil edecek konuya ait sözler) üzerinde hemfikir olmuş veya uzlaşmıştır.

- Temel ahlaki değerler, manevi hayatın önemli yönlerini içerir.
- Değerlerin seçimi makuldür. (demokratik bir toplum için önemli olduğu gibi).
- Düşünme ve tartışmanın devam etmesi için planlar vardır.
- Yöneticiler ve öğretmenler bu değerlerin tanımlanmasıyla uğraşır ve/veya bu değerleri kabul etmişlerdir.

- Önemli sayıda ebeveyn, bu değerlerin tanımlanmasıyla uğraşır ve/veya bu değerleri kabul etmişlerdir.
- Öğretmen olmayan personel de, görülebilir bir şekilde sürece katılır.
- Öğrenciler gelişen uygun bir tavır içindedir.
- (Bölgeler için): Bölge personelinin bir grup temsilcisi, okul personeli, ebeveynler, okul yönetim kurulunun üyeleri ve toplum üyeleri değerlerin tanımlanmasına katılmış ve/veya onay vermiştir.

1.2. Okul topluluğu gözlemlenebilir davranışlara bakarak kendi temel ahlaki değerlerinin tanımlarını geliştirir.

- Davranışlar temel değerlere açıkça bağlıdır.
- Değerleri belirleyen davranışlar okul topluluğu üyelerince (öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler) önemli görülür.
- Davranışlar, bütün değerleri içerir ve hem okul içinde hem de dışında gözlenebilir.
- Tanımlar, gelişerek öğrencilere uygun hale gelir.
- Temel değerlerin belirlenmesi sürekli gelişen bir süreç olabilir ve bu süreç öğrencileri, personeli ve ebeveynleri içerebilir.

1.3. Okul, kendi temel ahlaki değerlerini, bu değerlerin gerekçelerini ve bütün okul ile ebeveynler tarafından yaygın bir şekilde bilinen davranışsal tanımlarını yapmak için ölçülü ve etkili çabalar gösterir.

Okul, bütün okul toplumunca bilinen temel ahlaki değerleri (gerekçe ve davranışsal tanımlarını da) oluşturmak için sürekli bir çaba harcar; örneğin bu temel değerler için:

- Okulun belirtilen misyonuna, tanıtım kitapçığına ve disiplin kurallarına katılım.
- Öğrenciler için uygun gelişim seviyesini belirleme.
- Öğrenciler ile etkileşimde ve eğitim faaliyetlerinde çalışanların temel değerlerden tekrar tekrar bahsetme.

- Bilgi mektupları aracılığıyla okuldaki olaylar hakkında ebeveynleri bilgilendirme.
- Okul tarafından sağlanan delillerle gösterilerek, geniş bir kitlenin öğrenmesi için örneklerle tanıtım sağlanır.
- Devamlı gelişmekte olan uygun davranışlar, görülebilir bir şekilde sergilenir.

Prensip 2. Etkili karakter eğitimi, karakteri; düşünme, hissetme ve davranışı da içeren çok yönlü bir şekilde tanımlar.

2.1. Okul, öğrencilerin, günlük davranışlarda temel değerlerin anlamının ne olduğu ile bazı davranışların neden kötü, bazılarının neden iyi olduğu konusunda, gelişen bir şekilde *anlayış* kazanmalarına yardımcı olmak için bilinçli ve etkili adımlar atar.

- Öğretmenler sürekli ve öncelikli olarak ahlaki argümanların mantığını ve neden temel ahlaki değerlerin arzulanır olduğunu anlatır.
- Öğrenci görüşmeleri, ahlaki değerlerin kaynaklarını ve/veya bunların gerekçelerini içerir.

2.2. Okul, herkesin temel değerleri *beğenmesine*, onları iyice düşünmesine, onları davranış olarak göstermeye istekli olmasına ve onları hayata geçirmesine yardımcı olmak için bilinçli ve etkili adımlar atar.

- Çalışanlar, öğrencilerde temel değerlere karşı derin bir bağlılık hissi geliştirmek için tutarlı ve aktif çaba harcar (örneğin, diğerleriyle empati yaparak, sorumluluk duygusunu geliştirerek ve edebiyattaki, tarihteki ve spor dallarındaki ve medyadaki ilham verici örnekleri anlatarak).
- Çalışanlar, temel değerlere bağlılığı geliştireceği için öğrencilerin güvenlik, aidiyet ve özerklik ihtiyaçlarını karşılamak için güçlü bir çaba harcar.

2.3. Okul, öğrencilerin, temel değerleri *uygulamalarına* yardımcı olmak için bilinçli ve etkili adımlar atar, böylece bu değerler alışkanlık haline gelir.

- Çalışanlar, öğrencilerin davranışlarını, temel değerlerin ışığında dikkatlice gözden geçirmelerini cesaretlendirir ve bu değerleri en iyi bir şekilde anlayarak ve kabul ederek onları, davranışlarını tutarlılaştırmaya çağırır (örneğin, günlük yazma, sınıftaki olayların tartışılması, geçmişteki ve şimdiki davranışlar üzerinde çocuk ve yetişkinlerin sohbetleri gibi olayları uygun bir şekilde kullanarak düşünme).
- Öğrenciler, sınıftaki normal işleyiş, rol yapma, işbirliğine dayalı öğrenme grupları ve/veya diğer geliştirici uygun faaliyetler üzerinden, davranışsal yetenekleri (hedef oluşturma, dikkatlice dinleme, özür dileme gibi) ile ilgili uygulama ve geri bildirim edinirler.

Prensip 3. Etkili karakter eğitimi, karakteri geliştirmek için, kapsamlı, bilinçli ve aktif bir yaklaşım kullanır.

3.1. Okul, bütün sınıflar seviyesinde karakter anlatımında bilinçli ve aktiftir.

- Tek tek öğretmenler, sınıf-seviye ekipleri ve personel, bir bütün olarak karakter eğitiminin stratejik planlamasına katılır.
- (Bölgeler için): Bölgenin stratejik planında (örneğin, misyon bildirisi, amaçlar ve hedefler) karakter eğitimi de vardır.

3.2. Karakter eğitimi, düzenli olarak akademik içerik ile bütünleştirilir.

- Öğretmenler akademik ders konularındaki (örneğin, tarihi liderlerin sahip oldukları üstün değerler, edebiyattaki karakterle ilgili konular, bilimsel araştırma ilkeleri) temel değerleri vurgular.
- Öğretmenler, akademik ders konularında ortaya çıkan ahlaki meseleleri anlatmaları için öğrencilere fırsatlar sunarlar. (örneğin, tarihteki olayların haklı ve/veya kurallara uygun olup olmadıklarına; yeni bilimsel buluşların, savaşın, sosyal politikaların ve diğer yaşanan olayların ahlaki boyutları).

- (Bölgeler için:) Bölge, karakter eğitiminin akademik müfredatın ana unsurlarına katılmasını sağlar.

3.3. Bütün sınıfların nasıl idare edileceği konusunda, karakter eğitimi önceliklidir.

- Ders programı, öğrencilerin aidiyet, özerklik ve yeterliliğe olan ihtiyaçlarına dikkat çeker.
- Ders programı öğrencilerin fikirlerini önemser ve sorumluluk, adaletlilik ve duyarlılık gibi özellikleri geliştirecek şekilde onları meşgul eder.

3.4. Karakter eğitimi, sporu ve ders dışı aktiviteleri de içeren bütün okul gününe dağıtılmıştır; temel değerler, bütün okul çevresinde yetişkinlerce desteklenir ve öğrenciler tarafından önemsenir.

- Beklentiler ve çabalar, okul yılının başlangıcında ve bütün okul yılı boyunca yapılan tüm aktivitelerde (sporlar, öğrenci kulüpleri) ve okulun belli başlı alanlarında (kafeterya, salonlar, oyun alanları, kütüphane, okul servisleri v.s) anlatılır ve pratiğe geçirilir.
- Okul topluluğunun üyeleri, okulun bütün alanlarında kolayca temel değerleri anlatıp onlara işaret ederler.
- Karakter eğitimi, okul ortamı boyunca sürekli sergilenir.

Prensip 4. Etkili karakter eğitimi, duyarlı bir okul topluluğu yaratır.

4.1. Okul, yetişkinler ve öğrenciler arasındaki sevgi bağlarını geliştirmek için karakter eğitimi öncelikli olarak önemser.

- Öğrenciler, personelin duyarlı olduğunu görür.
- Öğretmenler, uygun alanlarda etkili bir şekilde, danışman gibi davranır.
- Çalışanlar, genellikle okuldaki faaliyetlerde hazır bulunurlar.
- Okul, öğrenci ve öğretmenlerin okul ortamında buluşmaları için hazırlık yapar.

- Öğretmenler, akademik çalışmalara yardımcı olmak için zaman ayırırlar.

4.2. Okul, öğrencilerin birbirleriyle duyarlı arkadaşlıklar kurmaları için yardım etmeyi en önemli önceliklerinden biri haline getirir.

- Öğrenciler, okuldaki öğrenci kitlesini genel olarak cana yakın ve kapsayıcı bulurlar.
- Öğretmenler ve öğrenciler saygı ve iyiliğin yerleştiği sınıf ortamı yaratırlar (örneğin, sınıf toplantıları üzerinden böyle ortamlar oluşturulabilir).
- Güvende olma ve aidiyet duygusu oluşturmaya, akademik hedefler kadar önemli ve açık öncelikler tanınır.
- İşbirliğine dayalı öğrenme, farklı yaştakilerin birbirlerine rehberlik etmesi gibi eğitim stratejileri, öğrenciler arasındaki karşılıklı saygıyı ve karşılıklı dayanışmanın kıymetini bilmeyi teşvik eder.
- Öğretmenler ve öğrenciler duyarlı davranışlara önem verir ve bu davranışları yapanları överler, kırıncı sözler söylendiğinde de onları düzeltirler, vs.

4.3. Okul, öğrencilerin birbirlerine yaptıkları acımasızlıkları ve şiddetin hiçbir çeşidini hoş görmez ve bunları önlemek için adımlar atar ve böyle bir olay olduğunda, etkili bir şekilde onun üstesinden gelir.

- Okul, farklı sınıf ve seviyelerden öğrenciler arasında olumlu etkileşim için imkân sağlar.
- Çalışanlar, aşağılama, ırkçı hakaretler, cinsiyetle ve dış görünüşle ilgili düşüncesiz sözler, ekonomik ve sosyal statülerle ilgili öğrencilerin küfür etmesi gibi kötü sözlere dikkat eder ve bu konularda yapıcı bir şekilde konuşur. Bunu yaparken ahlaki duyguları ifade eden ve bu davranışı yapan öğrenciyi değil de, bu davranışın tehlikeli olduğunu anlatan bir yol izlenir.
- Öğretmenler, serserilik yapmaya karşı öğrencilerin gözünü korkutmak ve serseriliğin üstesinden gelmek için özel süreçler kullanarak (mesela, anlaşmazlıkları çözerek) özel adımlar atar.

- Öğrencilerin birbirlerine yaptıkları kabalıklar, aynen yetişkinlere yapılmış gibi ciddiye alınır.
- Öğretmenler, öğrencilerin kişisel, ekonomik ve kültürel farklılıklara karşı anlayışını arttırmak için etkin çabalar ortaya koyar.

4.4. Okul, okuldaki yetişkinler arasındaki duyarlı ilişkileri geliştirmeyi en önemli önceliklerinden biri haline getirir.

- Okul, kabul edilemez olan ifadeleri tanımlar ve bu davranışlara uygun düşen cezaları uygular.
- Öğretmenler, çalışma ortamını pozitif olarak algılar.
- Öğretmenler, kendi aralarında duyarlı ve saygılı ilişkileri geliştirmek için çaba sarf eder.
- Öğretmenler, öğrencilerin ebeveynleri ve velileri ile olumlu ilişkiler oluşturmak için çaba sarf eder.
- (Bölgeler için): Bölge düzeyindeki eğitimciler kendi aralarında, okul düzeyindeki personel ile ve daha geniş toplulukta duyarlılığı ve saygıyı geliştirmek için çaba sarf eder.

Prensip 5. Etkili karakter eğitimi, öğrencilerin, ahlak kurallarına uygun davranışlar göstermesi için imkân sağlar.

5.1. Okul, öğrencilerin, nezaket, kişisel sorumluluk, sportmenlik, başkalarına yardım, okul ve topluma hizmet etme ile ilgili ahlaki davranışlarla meşgul olmaları için açık beklentiler oluşturur.

- Öğretmen modeli, sportmenliği, nezaketi, merhameti ve kişisel sorumluluğu açıkça destekler, öğretir ve bekler.
- Toplum hizmeti, öğretim sözleşmesi ve/veya ahlakî davranışlar için daha fazla programlı olanaklarla ilgili açık kurallar ve beklentiler vardır.
- Bu kurallar ve beklentiler:
 - a) Çok açık bir şekilde ifade edilmiştir ve öğrencilerle ilgilidir.

- b) Sık sık ilgili katılımcılara (öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler) bildirilir ve onlarca bilinir.
- c) Öğrenciler için uygun olduğunda zorunlu ödev olarak değerlendirilir. (örneğin, zorunlu çöp toplama, gerekli toplum/kamu hizmeti yapma saatleri, sınıf düzeyinde büyüğün küçüğe rehberlik yapması gibi aktiviteler yaptırılır).
- (Bölgeler için): Bölge, toplum hizmeti ve/veya öğretim sözleşmesi için açık kuralları ve beklentileri, ahlaka uygun davranışlar için diğer programlanmış fırsatları teşvik eder ve oluşturur.

5.2. Okul, okul içinde öğrencilerin ahlaki davranışlarla meşgul olmaları için onlara çeşitli ve tekrarlanan imkânlar sağlar. Böylece öğrenciler bu imkânlarla meşgul olur ve bunlardan olumlu etkilenir.

- Okul, okul içinde, ahlaki davranışlar için, öğrencilere şu şekilde etkili imkânlar sağlar:
 - a) İşbirliği içinde öğrenme, akranların birbirine veya büyüğün küçüğe öğretmesi, sınıf veya öğrenci bedeninin yönetimi, hizmet projeleri (service projects) veya bir bahçeye ekim ve bakım yapılması, okulu güzelleştirme ve okulun temiz tutulmasına yardımcı olunması gibi aktivitelere katılımı onaylayıp cesaretlendirme.
 - b) Öğrenciler tarafından değerlendirilen, başlatılan/yönlendirilen fırsatları oluşturma
 - c) Okul zamanını ayarlarken, bu zamanın, öğrencileri ahlaki davranışlarla meşgul etmesine, ahlaki davranışları desteklemesine ve bu davranışların bireysel veya toplu olarak uygulanmasına dikkat etme.
 - d) Öğrencinin ahlaki davranışını açıkça takdir etme.
- Öğrencilerin çoğu bu fırsatların sağladığı avantajlara erişir ve onlardan faydalanır.

5.3. Okul, daha geniş bir toplulukta öğrencilerin ahlaki davranışlarla meşgul olmaları için onlara çeşitli ve tekrarlanan imkânlar sağlar. Böylece öğrenciler bu imkânlarla meşgul olur ve bunlardan olumlu etkilenir.

- Okul, okul içinde, ahlaki davranışlar için, öğrencilere şu şekilde etkili imkânlar sağlar:
 - a) Toplum/Kamu hizmeti çalışmalarına (örneğin; yaşlılarla, evsizlerle çalışma veya çevre projelerinde çalışmalar) katılımı destekleme ve cesaretlendirme.
 - b) Öğrenciler tarafından değer verilen, başlatılan/yönlendirilen fırsatları oluşturma
 - c) Okul zamanını ayarlarken, bu zamanın, öğrencileri ahlaki davranışlarla meşgul etmesine, ahlaki davranışları desteklemesine ve bu davranışların bireysel veya toplu olarak uygulanmasına dikkat etme.
 - d) Okuldan daha geniş topluluktaki toplumsal hizmetlerin ve diğer ahlaki davranışların olumlu sonuçlarını açıkça takdir etme.
- Öğrencilerin çoğu bu fırsatların sağladığı avantajlara erişir ve onlardan faydalanır.

Prensip 6. Etkili karakter eğitimi, bütün öğrenenlere saygı gösteren, onların karakterlerini geliştiren ve başarılı olmalarına yardımcı olan, anlamlı ve merak uyandırıcı/ilgi çekici akademik bir müfredat içerir.

6.1. Akademik müfredat; öğrencilerin, bütün müfredat boyunca karakter gelişimini teşvik eden; anlamlı, uygun ve sorgulayıcı ortamlar sağlar.

Akademik müfredat:

- Çekici ve etkileşimcidir.
- Öğrencilerin doğal ilgi ve sorularına hitap eder.
- Öğrencilerin kendilerine güven duygusunu artırır.
- Öğrencinin özerkliğini vurgular (örneğin, öğrencinin kendisinin başlattığı ve yönlendirdiği projeler).

6.2. Okul, öğrencilerin çeşitli kültürlerini, becerilerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını uzlaştırmak için geniş boyutlu stratejiler uygular.

- Okul, öğrenme şekilleri konusunda eğitilmiş, yeterli miktardaki ve devam eden personeli önceden hazırlar ve çeşitli öğretim stratejileriyle, en iyi uygulamaları paylaşmak için öğretmenlere imkân sağlar.
- Öğretmenler çeşitli öğretim stratejilerinin uygun kullanımını gösterirler.
- Çalışanlar, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının hatasız ve sürekli olarak tespiti ile ilgilenip öğretimi uygun bir şekilde değiştirir.
- Mükemmel olmaları için; kültür, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik farklılıklarına bakmaksızın bütün öğrencilere değer verilir, saygı gösterilir ve yardım edilir.
- Çalışanlar, eğitim planlanırken ve verilirken, bu tür farklılıklardan kaynaklanan her türlü itirazı dikkate alır.

6.3. Öğretmenler, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini ve akademik performanslarını destekleyen karakter özelliklerinin gelişimini teşvik ederler.

- Öğretmenler, öğrencilerde zihinsel gelişimi sağlayan düşünme alışkanlıklarını (merak, gerçeği arama, eleştirel düşünme ve yeni düşüncelere açık olma) teşvik ederler.
- Öğretmenler, öğrencilerin ellerinden gelenin en iyisini yapmaları için çalışma ile ilgili alışkanlıkları (sebat etme, titizlik, özdisiplin ve sorgulayıcılık) teşvik ederler.
- Öğretmenler, öğrencilerin birlikte ve ahenkli bir şekilde çalışmalarına yardım edecek (dürüstlük, sorumluluk, beraber çalışma gibi) sosyal alışkanlıkları teşvik ederler (örneğin; işbirliğine dayalı öğrenme ve grup projeleri yoluyla).

Prensip 7. Etkili karakter eğitimi, öğrencilerin öz motivasyonlarını geliştirmek için büyük çaba sarf eder.

7.1. Okul, kendi iyiliği için iyi karaktere açık bir şekilde değer verir.

- Okulun karakter eğitimiyle ilgili bildirisi, açıkça ahlaki motivasyondan bahseder.
- Öğrenciler ve öğretmenler insanın özünden gelen ahlaki motivasyonun önemiyle ilgili farkındalık gösterirler.

7.2. Çalışanlar ve öğrenciler, maddi mükâfat (davranış değişikliği ödülleri) yerine, karakterli davranışlarının tabii ve faydalı sonuçlarından dolayı öğrencileri takdir ve tebrik ederler.

- Takdir edilmeye, okul topluluğunun üyeleri dâhildir. (örneğin; öğrencilere “haftanın öğrencisi” unvanını kazandırmaktan ziyade, bir sınıftaki her bir öğrencinin kendine özgü nitelikleri ve karakterden kaynaklanan üstünlüklerini takdir etme).
- Okul, iyi hareketlerinden dolayı veya rekabeti cesaretlendirmek için öğrencileri takdir ederken öğrenciler ve sınıflar arasında aşırı ayırım yapmaktan kaçınır.
- Okuldaki günlük hayatın bir parçası olan doğal ortamlarda (koridorlar, sınıflar, oyun alanları, toplantılar), çalışanlar ve öğrenciler birbirlerini tanır ve birbirlerine selam verirler.
- (Bölgeler için): Bölgeler, iyi karakter eğitimi uygulamalarına dikkat çekmek için halkla ilişkiler programlarını kullanırlar.

7.3. Öğrencinin davranışına karşı okulun yaklaşımı, yapıcı tartışmalarda, açıklamalarda ve sonuçlardaki temel değerleri vurgular.

- Okul, gelişerek daha uygun olan sınıf yönetimi biçimlerine yönelik, çalışanlarına eğitim sağlar.
- Okul disiplin kuralları; görüşme, açıklama ve buradan çıkan sonuçlar üzerine temellendirilir.

- Sonuçlar tutarlı, adaletli, fiziksel olarak zararsızdır ve ebeveynlere iletilmiş ve onlarla da tartışılmıştır.
- Çalışanlar, rutin olarak, iyice düşünmeyi ve öz motivasyonu cesaretlendiren ve öğrencilere kendilerini düzeltmeleri ve ahlaklarını geliştirmeleri için fırsatlar sunan ve bireye hakaret etmeyen metotları kullanarak, davranış sorunları ile ilgilenir (örneğin; pozitif disiplin stratejileri).
- Öğrenciler, sınıf ve okul yönetiminde, gelişerek daha uygun hale gelen bir role sahiptirler (örneğin; davranışsal norm ve kuralların oluşturulmasına, sınıf toplantılarına, anlaşmazlıkları çözme programlarına, öğrenci mahkemesi gibi öğrenci yönetim organlarına katılım).

Prensip 8. Etkili karakter eğitimi, tüm okul personelinin, öğrenen ve ahlaklı bir topluluk olması için çalışır. Bu topluluk da, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşır ve öğrencilerin eğitiminde yol gösterici olan aynı temel değerlere sadık kalmaya çalışır.

8.1. Bütün okul personeli, okul çapındaki karakter eğitimi çalışmaları için verilen eğitime, bu çalışmaların planlaması ve uygulanmasına dâhildir.

- Bütün çalışanlar—yöneticiler, öğretmenler, danışmanlar ve yardımcı personel (ofis asistanları, okul hemşireleri, bakım-onarım işçileri, kafeterya çalışanları, oyun alanı ve sınıf sorumluları, güvenlik personeli)—karakter eğitimindeki rolleri ile ilgili eğitim ve bilgi alır.
- Yöneticiler, öğretmenler ve danışmanlar devamlı kendilerini geliştirirler (örneğin; çalıştaylar, konferanslar, daimi komisyonlar, düzenli görüşmeler).
- Öğretim kadrosu, önemli ölçüde uygulamayla ilgilenir.
- Çalışanlar, düşüncelerin paylaşılmasına, öğrenen ve ahlaklı bir toplumun oluşmasına önem verir.
- (Bölgeler için): Bölge, karakter eğitimi uygulamasını, okul müdürlerinin değerlendirmelerine dâhil eder; sırasıyla, bölge, müdürlerin karakter eğitiminin uyumunu değerlendirmeleri için teşvik/mecbur eder; müdürler de öğretmenlerin, danışmanların ve idarecilerinin değerlendirmelerini alır.

- (Bölgeler için): Bölge, merkezi ofis kadrosunu (örneğin; idareden, danışmanlıktan, spordan, koordinasyondan, kütüphane/medya hizmetlerinden sorumlu olanlar) ve karakter eğitimi vaat eden okul müdürlerini ücretle tutar ve çalışmalarına karakter eğitimini katmaları için cesaretlendirir.

8.2. Çalışanlar, öğrencilerle ve birbiriyle ilişkilerinde temel değerleri uygulamada örnek olur ve öğrenciler onların örnek davranışlarını fark eder.

- Çalışanlar, öğrencilerin kendilerine nasıl davranmalarını istiyorlarsa o şekilde davranır ve öğrencilere karşı kibardır; diğer temel değerler benzer şekilde yorumlanır.
- Öğrenciler, çalışanların temel değerlere örnek teşkil edecek şekilde davrandıklarını görür.
- Öğretmenler, kendi davranışlarını ve yöntemlerini iyice düşünmek için temel değerleri kullanır.

8.3. Personele, karakter eğitimi ile ilgili plan yapıp iyice düşünebileceği yeterli zaman verilir.

- Karakter eğitimi girişiminin açılımları, eğitici kadronun toplantı gündeminde düzenli bir şekilde görünür.
- Yönetim, umut verici düşünceler geliştirmesi için personele serbest zaman verir.
- (Bölgeler için): Bölge, karakter eğitiminde devamlı olan personelin gelişimini sağlar, vekil/yedek öğretmenler için de fon sağlar. Böylece çalışanlar, planlama ve kendilerini eğitime için zaman bulur.
- (Bölgeler için): Bölge, okullar arasında işbirliği için toplantı yerleri oluşturarak; materyal, müfredat ve diğer malzemelerin kaynak merkezini kurarak ve karakter eğitimiyle ilgili düzenli konferansları/toplantıları finanse ederek bilgi paylaşımını teşvik eder.

Prensip 9. Etkili karakter eğitimi, paylaşılmış liderliği ve karakter eğitimi girişiminin uzun vadeli desteğini teşvik eder.

9.1. Karakter eğitimi programı, karakter eğitimi çabasını destekleyen okul müdürlerini de içeren liderlere sahiptir.

- Müdürün rolü çok önemlidir fakat rolün önemli bir kısmı; liderlik sorumluluklarını başkaları ile (örneğin; öğretim kadrosu, ebeveynler, öğrenciler, toplum üyeleri) paylaşmasıdır.
- Liderlik aşağıdakilerle birçok seviyede gösterilir:
 - a) Hedeflerin açık bir şekilde ifade edilmesi ve prensiplerin sürekliliği
 - b) Kişisel örnek olma.
 - c) Politikalar, personel ve kaynakların paylaşılması ile ilgili kararlar.
- Liderlik, karakterin okul misyonunun ayrılmaz bir parçası olduğunu ve okulun misyonuna bir ekleme olmadığını vurgular.
- (Bölgeler için): Karakter eğitimi, bölge vizyonunun bir parçası olarak kurulur ve bölge yönetim kurulu ile bölge yöneticisinin/müfettişinin paylaştığı bir önceliktir.

9.2. Liderlik grubu veya yapısı (birbiriyle bağlantılı birkaç grup), çalışanlar, öğrenciler ve ebeveynlerden oluşur. Bu grup karakter eğitimi programının sürekli devam eden planlanmasına ve uygulanmasına rehberlik eder ve bütün okulun karakterle ilgili faaliyetlere katılımını teşvik eder.

- Liderlik grubu; bir karakter eğitimi komisyonu, görevlendirilmiş bir grup, var olan bir okul komisyonu veya okul küçükse bütün personel olabilir. Bir liderlik yapısı; sırasıyla personel, öğrenciler ve ebeveynleri temsil eden gruplar arasında iletişim sağlar.
- Karakterle bağlantılı hususi kararlardan etkilenecek olanlar (örneğin; personel, ebeveynler, öğrenciler) bu kararlara katkıda bulunurlar.

- Okulun normal yönetim mekanizmaları, karakterle ilgili politika ve planların yönetimi için sorumluluğu üstlenir.
- (Bölgeler için): Bölgeyi ve okul personelini içeren bir liderlik grubu (veya yapısı) vardır.

9.3. Öğrenciler, açık bir şekilde bir toplum duygusu oluşturup sürdürmekle ve karakter eğitimi çabasına katkıda bulunacak diğer liderlik rolleriyle uğraşırlar.

- Öğrenciler, davranışla ilgili sınıf standartlarının oluşmasında ve sürdürülmesinde aktif bir rol oynar.
- Öğrenciler, sınıfta ve okul topluluğunda sorumlu oldukları rolleri uygularlar (örneğin; sınıf başkanlıkları, güvenlik nöbetçileri, öğrenci meclisi, akran arabulucuları, akran yardımcıları)
- Öğrenciler için çeşitli seviyelerde karakterle ilgili liderlik fırsatları oluşturulur (yani, küçük öğrenme gruplarında, genellikle sınıfta, okuldaki birçok kişiyle, ders programı dışında ve toplum hizmeti faaliyetlerinde).
- Liderlik rolleri bütün öğrenci topluluğu tarafından önemsenir.
- Özellikle ortaöğretim seviyesindeki öğrenciler kendilerini, içinde pozitif ve katılımcı roller oynayabilecekleri daha geniş toplulukların (devlet, millet, dünya) üyeleri olarak tanımlarlar.

Prensip 10. Etkili karakter eğitimi, karakter oluşturma çabasında, aileleri ve topluluk üyelerini ortak olarak çalıştırır.

10.1. Okul, aileleri karakter eğitimi girişimiyle meşgul eder.

- Okul, ailelerin karakter eğitimi girişimine katılmaları için fırsatlar oluşturur.
- Okul, karakter eğitimi ve genel ebeveynlik becerileri ile ilgili çalıştaylar ve kaynaklar sağlar.
- Ebeveynler ve velilerin, okul ve sınıfla ilgili olaylara katkıda bulunmaları ve bizzat kendilerinin bu olaylara katılmaları sağlanır.

10.2. Okul ve onun öğretmen kadrosu, temel değerleri güçlendirecek öneri ve faaliyetler sunmak için, ebeveynler ve velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunur.

- Ev ile haberleşme ve ilişkiler birçok düzeyde (örneğin; birebir öğretmenler, zümreler, ders dışı kulüpler, müdür, bölge ofisi, ebeveyn-öğretmen birliği) başlatılır.
- Çok çeşitli teknikler kullanılır (rapor kartları, notlar, e-postalar, telefon etmeler, bültenler, ebeveyn-öğretmen konferansları, grup görüşmeleri, çalıştaylar).

10.3. Okul, daha geniş bir topluluğun yardımını alır.

- Okul, karakter gelişimini teşvik etmede, toplumdaki grupların (örneğin; iş çevreleri, gençlik örgütleri ve yerel yönetim makamları) yardımını alır.
- (Bölgeler için): Bölge, ilgili yerel yönetim makamlarının, okul dışı gençlik hizmet örgütlerinin ve iş çevrelerinin katılımına odaklanarak topluluğun geniş bir yelpazesini karakter eğitimi girişimiyle meşgul eder.

Prensip 11. Etkili karakter eğitimi, okul karakterini, karakter eğitimcisi olarak okul personelinin çalışmasını, öğrencilerin iyi karakteri açıkça gösterme derecelerini değerlendirir/ölçer.

11.1. Okul, düzenli bir şekilde, kendisinin başarı derecesini tespit etmek için, bir bilgi ve ahlak topluluğu olarak okulun karakterini (hem niceliksel hem de niteliksel) değerlendirir.

- Değerlendirme, özellikle okulun karakter eğitimi planlarını, ne derecede etkili uyguladığına yoğunlaştırılır.
- Okul, karakter eğitiminin akademik başarı üzerindeki etkisini değerlendirir ve bunun olumlu sonuçları gösterir.

- Okul, karakter eğitiminin okul iklimi üzerindeki etkisini değerlendirir ve bunun olumlu sonuçları gösterir.
- Değerlendirme, öğrencilerden, öğretmen kadrosundan, okulun diğer personelinden ve ebeveynlerden gelen verilere dayanır.
- Karakter eğitimi, okulun genel değerlendirmelerinin bir parçasıdır; yani okul başarısının değerlendirilmesi akademik sınav sonuçlarıyla sınırlı tutulmaz.

11.2. Çalışanlar, karakter eğitimcileri olarak, kendi gelişimleri ile ilgili olduğu kadar, karakter eğitimi uygulama çabalarıyla ilgili de periyodik olarak rapor sunar.

- Öğrenciler, bütün personel, ebeveynler, bölge liderleri ve politika yapıcılar ve ilgili topluluk üyeleri bu sunumun dinleyicileri olabilirler.
- Bu rapor, verileri incelemek ve bunlar üzerinde iyice düşünmek için yapısal ve resmi olmayan fırsatları içerir.
- Hizmet içi faaliyetler, böyle bilgi alış-verişleri için personele güzel bir ortam sağlar.

11.3. Okul, iyi karakter özelliklerinin daha iyi anlaşılmasında, uygulanmasında ve iyi karaktere bağlılıkta öğrencinin ilerlemesini değerlendirir; davranış, temel değerleri yansıtan biçimlerde değerlendirilir.

- Öğrencilerin ilerleyişi, çeşitli yaklaşımlarla değerlendirilir (örneğin; öğrenci rapor kartları, öğrencilerin öncülük ettiği ebeveyn/öğretmen konferansları üzerinden bir karakter eğitimi değerlendirmesi).
- Öğrenciler, kendi hayatlarında temel değerlerin önemine inanırlar ve karakterle ilgili davranışlar üzerine anketler doldururlar.
- Personel, okula devam, akademik başarı, gönüllülük, dürüst davranışlar, disiplin raporları, kavga, vandalizm (eşyaya zarar verme), uyuşturucu olayları, öğrenci hamilelikleri gibi konularda veri toplar.

- Öğretmen kadrosunun üyeleri, her bir öğrencinin bütün programdan en iyi kazanımları elde etmesi ve buna uygun değişimler geliştirmesi için iş birliği yaparlar.

2.5. KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ ETKİLİLİĞİ

Bu çalışmada, karakter eğitiminde kullanılan yaklaşımlar ve karakter eğitimi programları tanıtılırken, bunların ayrı ayrı etkililiğinden de bahsedilmiştir. Karakter eğitimi programlarının öğrenci davranışları, okullardaki disiplin olayları, öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal becerileri üzerinde etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler de bilişsel, tutumsal ve davranışsal olarak ölçülmüştür. Yapılan araştırmalarda, karakter eğitiminin etkileri; genelde, birçok açıdan incelendiğinden, bu çalışmada genel olarak değerlendirilmiş, farklı başlıklar altında sınıflandırılmamıştır.

Morrison (2006), Teksas'taki devlet okullarında, karakter eğitimi programlarının, disiplin olaylarına etkisi üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada 2002-2003, 2003-2004 ve 2004-2005 ders yılındaki disiplin olayları nicel olarak incelenmiştir. Bu çalışmada, 171 okul bölgesi ve devletin, eğitimi ihaleyle verdiği okullar (charter schools) incelenmiş ve normal karakter eğitimi programı alan, özel karakter eğitimi programı (character plus) alan ve hiç karakter eğitimi almayan okul bölgesi karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın bulguları; karakter eğitimi programı alan bölgelerde, program almayanlara göre daha az disiplin olayı olacağı beklentisinin tersinedir. Karakter eğitimi alma süresiyle kastedilen zamanın etkisi olumlu değildir. Üç yıl eğitim programı alan bölgelerde disiplin olayları düşeceğine artmıştır (Morrison, 2006, s. iv). Disiplin olaylarının çoğunu, saygısızlık itaatsizlik, uygunsuz kelimeler, karşı gelme, aşırı gürültü, düzeni bozma gibi davranışlardır (Fields, 2004).

Robinson-Lee (2008), yaptığı örnek olay değerlendirmesi çalışmasında, doğudaki North Carolina eyaletindeki bir ortaokuldaki, karakter eğitimi programının etkililiğini incelemiştir. Verileri; idareci, öğretmen ve velilerden oluşan 27

katılımcıdan, yüz yüze görüşerek elde etmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, uygulanan program, karakter eğitiminin duyarlı bir okul oluşturma amacına ulaşmada, tam etkili değildir. Daha duyarlı bir okul için, karakter eğitiminin, müfredatın tamamıyla bütünleşmesine ihtiyaç vardır.

Lunenburg ve Bulach'ın (2005) araştırmasına göre, karakter eğitiminin, okul kültürü, okul iklimi ve karakter davranışları arasında pozitif ilişkisi vardır. Sonuç olarak, yüksek performans isteyen okullar, okul kültürü/iklimi, karakter davranışları ve öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Tatman, 2007, s.92).

Milli Karakter Okulları ödülünü alan okullar incelendiğinde, karakter eğitimi ile disiplin sorunlarının azalması, devamlılığın artması, sorunları çözme becerilerinin artması ve akademik başarıdaki gelişmeler gibi öğrenci davranışlarının iyileşmesi arasında olumlu bir ilişki vardır (Schaeffer ve diğerleri, 1998). Karakter Eğitimi Ortaklığı (CEP), karakter eğitimi girişimlerinin, okula devamsızlığı, kavgaları, öğrenci gebeliğini ve uyuşturucu madde kullanımını azalttığına dair önemli delillere sahiptir (Ries, 1999). Schaeffer (1999) başka bir çalışmasında, CEP'in mükemmel okullarındaki etkileyici sonuçları bildirir. Bu okulların raporuna göre, başkalarının eşyalarına zarar verme minimuma inmiş, okulu bırakan öğrenci oranı %23.3'den %12.7'ye düşmüş, 8. Sınıf Seviye Belirleme Sınav sonuçları iki kat yükselmiş, okuma notları bir seviye artmış, kavgalar azalmıştır. Esnaf da hırsızlığın azaldığını belirtmişlerdir (Tapper, 2007, s.47).

Okul temelli karakter eğitimi programları hakkındaki yurt çapındaki bir araştırma, karakter eğitimi çabalarının, öğrencilerin yetişkinlere karşı davranışlarında, şiddetin azalmasında, uyuşturucu kullanımı ve uygunsuz cinsel davranışlar gibi bozucu kişisel davranışların azaltılmasında olumlu etkisi olduğunu göstermiştir (Latzke, 2003). Bu çalışmada, başarılı karakter eğitimi programları üzerine 32 çalışma analiz edilmiştir. Bu programlardaki etkili teknikler, öfke yönetimi ve anlaşmazlık çözümü gibi belli becerilerin eğitimi ve akran etkileşimini içeriyordu. Bu çalışma aynı

zamanda, öğretmen ve diğer personelin eğitiminin, karakter eğitimi programının daha etkili olması ile ilişkili olduğunu bulmuştur (Latzke, 2003).

Şikago Devlet Okullarında uygulanan karakter eğitimi programının değerlendirilmesi üzerine yapılan bir araştırmada, idareciler, öğretmenler ve velilerin görüşleri alınmıştır. Buna göre, incelenen ilköğretim okulundaki öğrenci davranışları, hedeflenen yönde karakter eğitiminden etkilenmiştir. İdareciler ve öğretmenler, şiddet içeren olayların azaldığını, öğrencilerin derse devamının arttığını, okuldan kaçmanın azaldığını, öğrenci-personel ilişkilerinin iyileştiğini, akran ilişkilerinin geliştiğini, sınıfların daha güvenli ve daha temiz olduğunu ve iş doyumunun daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir (Headen, 2006, s.117).

Fixler'in anasınıfındaki işbirliği ve sorumluluk odaklı karakter gelişimi eğitimini içeren araştırması; rol model olarak öğretmenin davranışlarını, sınıf toplantılarını, müfredatın içine karakter eğitimini birleştirmeyi, işbirlikçi öğrenim aktivitelerinin kullanımını, çoklu zekâyı ve yaşam becerilerinin kazanımı için aile katılımını içerir. Bu araştırma sonucunda çocuklar arasında karakter gelişiminin düzeldiği görülmüştür (Fixler, 2000).

Karakter eğitimi programlarının bir parçası olan öğrencilerdeki sosyal gelişme, akademik gelişme ile doğrudan ilgilidir (Viadero, 2003; akt. Skinner, 2004). Sosyal duygusal öğrenme, akademik gelişmenin yanında, madde kullanımının engellenmesinde etkilidir.

Chicago, Illinois'in kuzeyindeki varoş bir yerleşimde ortaokul öğrencileri üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Disiplin kayıtlarından, öğretmen görüşmelerinden, incelemelerden elde edilen veriler, bu öğrencilerde uygun ahlakî davranışlar olmadığını gösteriyordu. Bu öğrencilerin notları da düşüktü. Verilerin analiz sonucu, bunların muhtemel sebeplerinin; ev ortamı, medyadaki şiddet ve farklı etnik gruplardan gelme olarak açıklıyordu. Öğrencilere edebiyat temelli karakter eğitimi uygulandı. Son testte, genel olarak, ahlakî karakterde gelişme olduğu, devamsızlığın düştüğü, disiplin olaylarının azaldığı ve öğrencilerin notlarının yükseldiği görüldü.

Karakter eğitiminin tüm yıl boyunca ve müfredatla paralel olarak uygulanması tavsiye edildi (Finck, Hansen and Jensen, 2003).

Lunenburg ve Bulach'ın (2005) araştırmasına göre, karakter eğitimi uygulamalarının olumlu sonuçları görülmektedir. Bu uygulamaların, okul kültürü ve okul iklimiyle pozitif ilişkisi vardır. Başka bir çalışmada, karakter özellikleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, yüksek performans isteyen okullar, okul kültürü/iklimi, karakter davranışları ve öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğundan dolayı, karakter eğitimini, eğitimin olmazsa olmaz bir parçası olarak görmelidir. Başarılı olmak için, bütün öğrenciler, aileler, çalışanlar ve diğer vatandaşlar buna katılmalıdır.

2005 yılının, Teksas Devlet Okulları Kapsamlı Yıllık Raporuna göre, karakter eğitimiyle; okul bölgelerinin %45'i karne notlarını yükseltmiş, %40'ı genel sınavlardaki puanlarını arttırmıştır. %66 dan fazlasında disiplin olayları azalmış, %39 okula devam artmıştır (Texas Education Agency, 2006, p. 145). Bu araştırma, bütün Amerika Birleşik Devletleri'nde, gençler için karakter eğitimi ile olumlu ahlakî sonuçlar arasında bir ilişki olduğunu gösterir (Harms and Fritz, 2001).

Teksas'taki ortaokullarda Udayar'ın (2008) yaptığı çalışmanın amacı; karakter eğitimi programlarının, öğrenci davranışları ve öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu çalışma için, karakter eğitimi uygulanan 55 okulun ('Character Plus' schools) 7. ve 8. sınıfları ile 2001'den beri karakter eğitimi uygulanmayan 55 okul seçilmiştir. Karakter eğitimi alan okullar, 2003'ten 2007'ye kadar aralıksız olarak eyaletin onayladığı karakter eğitimi kriterlerine uyan okullardan oluşmaktadır. Toplanan veriler, 2006-2007'deki sekizinci sınıfların, Teksas Bilgi ve Beceri Değerlendirmesindeki, okuma ve matematik puanlarından; öğrenci davranış değişikliklerinden, öğrencilerin disipline gitme yüzdelerinden, öğrencilerin devamsızlık oranlarından, öğrencilerin okulu bırakma oranlarından, risk altındaki öğrenci yüzdelerinden, ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin yüzdesinden, her bir öğrencinin eğitim harcamaları yüzdesinden elde edilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları, karakter eğitiminin, akademik başarı üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermiştir. Fakat karakter eğitiminin öğrenci davranışı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu ve bu öğrenci davranışının da akademik başarıda üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgularına göre; karakter eğitimi, öğrenci davranışını geliştirerek akademik başarıyı etkilemiştir (Udayar, 2008).

Benninga, Berkowitz, Kuehn, ve Smith'e (2003, s.31) göre, öğrencilerine, ciddi ve planlı olmada karakter eğitimini veren okulların öğrencileri, daha yüksek akademik başarı elde ederler. Ryan (2003) da, iyi karakter ile akademik başarı arasında bir bağlantı olduğunu belirterek, 'iyi karakterden gelen iyi alışkanlıkları olan öğrenciler, okulda daha başarılı olur.' demektedir. Etzioni (1984), Ginsburg ve Hanson (1986), öz disiplin, çalışkanlık, inançlılık özelliğine sahip olan öğrencilerin daha iyi notlar aldıklarını açıklamışlardır (Akt. Baykent, 2002, s.25).

Shriver ve Weissberg (2005), akademik başarının yükselmesinde, öğrencilerin hem sosyal hem de duygusal olarak teşvik edilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Shriver ve Weissberg (2005), sosyal ve duygusal öğrenme programlarının, öğrencilerin akademik performansını önemli bir şekilde artırdığını belirtir. Sosyal ve duygusal öğrenme programlarına katılan öğrenciler, önemli bir şekilde daha çok derse devam etmekte, sınıfta daha yapıcı davranmakta, daha az dersi bozucu davranışlarda bulunmakta, okula karşı daha olumlu duygular beslemekte, daha iyi notlar almakta, daha az disiplin suçlarına bulaşmaktadır (Shriver & Weissberg, 2005; akt. Tatman, 2007, s.90).

Karakter eğitimi programlarının öğrencilerin başarılarında (Benninga ve diğerleri, 2003), sınıftaki davranışlarında (Character Counts, 2001), uzun dönemdeki sınav sonuçlarında (Zins ve diğerleri, 2004) olumlu etkisi vardır. Bu programlar aynı zamanda ortaokul ve lise öğrencilerindeki sınıfta kalmayla ilgili risk faktörlerini azaltırlar (Hawkins ve diğerleri, 2001; akt. Brannon, 2008). Kurtz (2005), çalışmasında kırsal kesimdeki küçük bir okulu kullanmış ve şu sonuca ulaşmıştır:

Karakter eğitimi, öğrencilerin öğrenmeye daha aktif olarak katılması ve öğrencilerin kendi eğitimleri hakkında daha sorumlu olmaları üzerinde olumlu etkiye sahiptir.

Karakter eğitimi ile akademik gelişme arasındaki ilişkiyi destekleyen bir çalışma da, bir Milwaukee çalışmasıdır. Bu çalışma da karakter eğitimi alan öğrencilerin, kontrol gurubu öğrencilerine göre daha iyi akademik performans gösterdiklerini açıklar (Rusnak, 1998). Frye ve diğerlerine (2002) göre, hizmet öğrenme ve vatandaşlık eğitimi yaklaşımları ile daha yüksek notlar, daha az olumsuz davranışlar, öğrencilerin topluma ve yetişkinliğe daha aktif katılımı arasında olumlu bir ilişki vardır. İşbirlikçi öğrenme yaklaşımı, çeşitli çalışmalarda belirtildiği gibi, akademik başarının gelişmesinin tüm seviyelerinde olduğu kadar, öğrencinin kendine güveninde ve okula karşı davranışlarında da faydalıdır (Lickona, 1991c).

Benninga, Berkowitz, Kuehn ve Smith (2003) karakter eğitimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmak için bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, 1999–2000 yılı için, toplam 5368 ilkokul arasından, Kaliforniya'nın Seçkin Okulları Ödülüne başvuran 681 ilkokuldan, şartları taşıyan 651 ilkokul, karakter eğitimi uygulaması ve akademik başarı açısından incelenmiştir. Bu gruptan 230 okul ödül almıştır. Daha iyi karakter eğitimi uygulanan öğrencilerin, bir önceki yıl, o yıl ve sonraki iki yıl akademik başarı ölçülmüştür. Küçük de olsa, karakter eğitimi puanlarıyla notlar arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Vona (2005), bu çalışmasında, davranış değiştirme teknikleriyle bütünleşen karakter eğitimi programlarının, ilköğretim okullarındaki gözlemlenebilir şiddet davranışlarını azalttığı tezini, test etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, New York'un batısındaki bir ilköğretim okulundaki üç öğretmen ve bu öğretmenlerin derse girdiği sınıflar üzerinde yapılmıştır. C.H.E.E.R. olarak isimlendirilen karakter eğitimi davranış değiştirme programı uygulanmıştır. Sonuç olarak, bu karakter eğitimi programının, öğrencilerin şiddet davranışlarını azaltmada istatistiksel olarak pozitif anlamlı etkili olduğu belirtilmiştir.

ABD Florida Eyaleti yasama meclisi, bütün ilköğretim okullarında, karakter eğitimi programını, normal müfredatın bir parçası olarak zorunlu kılmıştır. Bundan dolayı Chandler (2005), beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri üzerine karakter eğitiminin etkililiğini araştıran bir çalışma yapmıştır. Bu program, bir devlet ilköğretim okulundaki 116 beşinci sınıf öğrencisine, 18 hafta olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak, karakter eğitimine katılımdan sonra, istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, okullarda disiplin olaylarını ve davranış bozukluklarını azaltabilen karakter eğitimi programlarının öneminin, idareciler tarafından anlaşılmasına yardımcı olabilir (Chandler, 2005).

South Carolina Üniversitesi'nin Çocuk ve Aile Çalışmaları Merkezi karakter eğitimi girişimlerini değerlendiren bağımsız bir çalışma yapmıştır (Paget & Blume, 2000). Bu merkezin, araştırma, değerlendirme ve planlama yöneticisi olan Paget, şunu belirtmektedir: 'Bu çalışma, göstermiştir ki; karakter eğitimi sadece öğrencilerin hayatlarını geliştirmiyor aynı zamanda okuldaki yetişkinle üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir' (s.1). Ayrıca bu çalışmada karakter eğitimi uygulayan idareciler raporlarında:

1. % 91 öğrenci tutumlarında gelişme
2. % 89 öğrenci davranışlarında gelişme
3. % 60 akademik performansta gelişme
4. % 65'den daha fazla öğretmen ve personel tutumlarında gelişme bildirmişlerdir (Paget & Blume, 2000, s.1).

Gossett (2006), araştırmasında, Frederick Douglass Lisesindeki, kapsamlı karakter eğitimi programını incelemiştir. Sonuç olarak, bu program, okul etkililiğinin artmasını ve olumlu reformların yapılmasını sağlamıştır. Karakter eğitimi yoluyla öğrenciler, hayatın zorluklarıyla başa çıkmak için olumlu yaklaşımları kullanarak, saygı ve sorumluluk gibi karakter özelliklerini öğrenir. Karakter eğitimi, öğrencileri, dinlemek, paylaşmak ve öğrendiğini göstermek için cesaretlendirir ve böylece öğrenciler seçim yapmayı öğrenir. Karakter eğitimi, okul topluluğunun beraber çalışmasını, öğrenmesini ve gelişmesini sağlar; başarıyı teşvik eder. Karakter eğitimi zincirin kayıp halkasıdır (Gossett, 2006, s.141).

Benninga, Merkwowitz, Kuehn ve Smith (2006, s. 450), araştırmalarında, karakter eğitimi ile ilgili standartları içeren Kaliforniya Okul Onaylama Programına başvuranlardan 120 okulu tabakalı örnekleme yöntemiyle seçmiştir. Onlar, araştırmalarında şu sonuca varmışlardır: ‘Karakter eğitimi programlarını eksiksiz uygulayan okullar göstermiştir ki; karakter eğitimi uygulamasının kapsamıyla, sadece o bir yılı değil, sonraki iki yılı da içeren akademik başarı arasında olumlu bir ilişki vardır. Benninga ve diğerleri (2006), yüksek kalitedeki karakter eğitiminin; akademik alanlar, lisan ve matematik gibi akademik başarıyla olumlu olarak ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Gkcek (2007) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitimi alan 5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisini incelemiştir. Eğitim programı, seçilmiş olan yedi anahtar değer (saygı, sorumluluk, zgven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır) için hazırlanmış olan etkinliklerden oluşturmaktadır. Örneklem grubunda 44 çocukla yapılan çalışmada, deney ve kontrol grubuna önce ön test uygulanmış, daha sonra eğitim programının 7 haftalık kısmı uygulanmış ve deney ve kontrol grubuna ara test uygulanmıştır. Ara testten sonra 3 haftalık eğitim programına devam edilip onuncu haftanın sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır.  lm arasındaki ilişki test edilmiştir. Uygulanan eğitim programının sonuçlarına bakıldığında programda yer alan tüm değerlerde olumlu davranış değişikliği grlmştir. Aile bilgi formundan alınan bilgilerle ailelerin karakter eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; ailelerin karakter eğitiminin okul müfredatı içinde yer alması gerektiğini ve karakter eğitiminin okul öncesi eğitimimin bir parçası olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Aileler; Okul ncesi eğitiminin pozitif karakter gelişimine yardımcı olduğunu, evde verilen karakter eğitiminin yetersiz olduğunu, okul öncesi eğitimcisinin karakter eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim verebileceğini belirtmiş ve karakter eğitiminin sadece aile tarafından verilmesine katılmadıklarını da ifade etmişlerdir.

Dilmaç, Kulaksızoğlu & Ekşi (2007), çalışmalarında, fen lisesi öğrencileri üzerinde, insanî değerler eğitimi programının, öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde bir değişiklik meydana getirip getirmediğini ve öğrencilere uygulanan insani değerler eğitimi programının, bu öğrencilerin değer düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Deney grubunda yer alan öğrencilere, haftada iki oturumdan toplam 14 oturum İnsanî Değerler Eğitimi Programı verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Bu araştırmanın bulguları su şekilde özetlenebilir: Deney grubunun ön-test ölüm puanları ile son test ölüm puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubu için böyle bir farklılık söz konusu değildir. Deney ve kontrol grubunun son-test ölüm sonuçlarına göre deney grubu lehine sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışı olma, saygı, dürüstlük, hoşgörü alt boyutlarında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu sonuç da, verilen İnsani Değerler Eğitim Programının ğrencilerin yukarıda ifade edilen alt boyutların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bazda etkili olduğunu göstermektedir. İnsani Değerler Eğitimi Programı çalışmasından elde edilen bulgular ışığında programın, ortaöğretim ğrencilerinin değer edinim düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakter Eğitiminde Ne Etkilidir alışmasında Berkowitz ve Bier (2005), karakter eğitimi programlarının değerlendirme çalışmalarını incelemişler, etkili stratejiler hakkında bilgi vermişler ve karakter eğitmcilerine tavsiyelerde bulunmuşlardır. Berkowitz ve Bier ilk önce, karakter eğitimi çıktılarını inceleyen 109 araştırmayı değerlendirip, bunlardan 78'ini kabul edilebilir bulmuşlardır. Kabul edilen bu araştırmaların incelediği 39 karakter eğitimi programından 33' etkili bulunmuştur. Etkili bulunan 33 program üzerinde yapılan ve bilimsel olarak kabul edilebilir derecedeki 69 araştırmanın sonuçları, bu çalışmada kullanılmıştır. Araştırmanın ıktıları, konulara göre sınıflandırılmış ve anlamlı pozitif etkiler iki şekilde sıralanmıştır.

Sayısal okluk olarak en çok etkilenen, olumlu anlamlı ıktılar:

1. Sosyal-ahlakî biliş/kavrayış (111 testten 82 olumlu anlamlı bulgu)
2. Sosyal tutumlar ve davranışlar (167 testten 71)

3. Problem çözme becerileri (84 testten 54)
4. Uyuşturucu kullanımı ile ilgili (104 testten 51)
5. Şiddet / Hırçınlık (104 testten 50)
6. Okul davranışları (88 testten 40)
7. Riskler hakkında bilgi / tutum (73 testten 35)
8. Duygusal yeterlik (50 testten 32)
9. Akademik başarı (52 testten 31)
10. Okula bağlılık (33 testten 19)
11. Genel kötü davranışlar (49 testten 19)
12. Kişisel ahlaklılık (33 testten 16)
13. Karakterle ilgili bilgi (15 testten 13)

Yüzde olarak en çok etkilenen olumlu anlamlı çıktılar:

1. Cinsel davranışlar (% 91, 11 testten 10 olumlu anlamlı sonuç)
2. Karakterle ilgili bilgi (% 87, 15 testten 13)
3. Sosyal ahlakî biliş (% 74, 111 testten 82)
4. Problem çözme becerileri (% 64, 84 testten 54)
5. Duygusal yeterlilik (49 testten 31)
6. İlişkiler (% 62, 13 testten 8)
7. Okula bağlılık (% 61, 32 testten 19)
8. Akademik başarı (% 59, 52 testten 31)
9. İletişimsel yeterlilik (% 50, 12 testten 6)
10. Öğretmenlere karşı tutumlar (% 50, 4 testten 2)
11. Şiddet ve hırçınlık (% 48, 104 testten 50)
12. Uyuşturucu kullanımı (% 48, 104 testten 51)
13. Kişisel ahlaklılık (% 48, 33 testten 16)
14. Riskler hakkındaki bilgi ve tutumlar (% 47, 73 testten 35)
15. Okul davranışları (% 45, 88 testten 40)
16. Sosyal davranışlar ve tutumlar (% 43, 167 testten 71) (Berkowitz & Bier, 2005, s.20)

Ryan tarafından ve Lickona tarafından yapılan çalışmalar, karakteri şu üç ana kategoride tanımlamışlardır: (1) temel ahlakî değerleri anlama ('baş'); (2) onlara karşı duyarlı olma ('kalp'); (3) temel ahlakî değerlere göre davranma ('el'). Berkowitz ve Bier (2005) çalışmalarında bulgularını, bu kategorilere göre de sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmaya göre 'el' ile ilgili 608, 'kalp' ile ilgili 279, 'baş' ile ilgili 268 değişken üzerinde çalışılmıştır. 'Baş' ile ilgili çıktıların % 62'si, 'kalp' ile ilgili çıktıların % 45'i, 'el' ile ilgili çıktıların % 49'u anlamlı bir şekilde olumludur.

Sonuç olarak, karakter eğitimi programları, karakter gelişimini olumlu etkilemede başarılıdır. Karakter eğitimi; iyi uygulandığında ve hedeflenen değişkenlerin etkileri iyi tasarlanmış ölçeklerle değerlendirildiğinde, etkili olmaktadır (Berkowitz & Bier, 2005, s.21).

2.6. KARAKTER EĞİTİMİNE YÖNELİK KRİTİKLER

Bu çalışmada, karakter eğitiminde kullanılan yaklaşımlar tanıtılırken, bu yaklaşımlara yönelik eleştirilere de yer verilmişti. Bu bölümde, karakter eğitime yönelik genel kritikler üzerinde durulacaktır.

Karakter eğitime itirazları teorik ve uygulama ile ilgili olarak ikiye ayırabiliriz. Teorik olanlar arasında (1) farklı inanç sistemlerine hoşgörü anlamına gelen çoğulculuğun, hâkim dinin değerlerinin öğretilmesiyle egemen dinin lehine ve azınlık din(ler)in aleyhine bir duruma sebep olabileceği ihtimaliyle zedelenebileceği, (2) anayasada yer alan temel ilkelerden olan kilise-devlet ayrımının ihmal edilme riski olabileceği, (3) değerlerin devlet/okul aracılığıyla öğretilmesinde, ailenin imtiyazının açık ya da kapalı bir şekilde elinden alınmış olunabileceği bulunmaktadır. Uygulamada ise akademik programdan vakit kalmaması ve eğitimli öğretmenlerin yokluğu ile ilgili itirazlar sayılabilir (Heft, 1995; akt. Ekşi, 2003, s.91).

Black (1996; akt. Morrison, 2006, s. 69), karakteri inşa etmek için tasarlanan okul aktiviteleri, öğrencilerin okul içinde ve dışındaki davranışlarında, çok az bir etkiye

sahip olduğunu belirtmektedir. Morrison (2006) kendi çalışmasında tek başına karakter eğitiminin öğrenci disiplinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kohn (1997, s. 429; akt. Ekşi 2003, s.92) eleştirilerinde şöyle demektedir: ‘Bugünlerde karakter eğitimi altında yapılmakta olan, çoğunlukla çocuklara söyleneni yapmalarını ve daha fazla çalışmalarını içeren bir dizi nasihat ve dışsal teşvikten ibarettir.’

Lasley (1997, s.21), öğretmenlerin, karakter eğitiminin ulaşmak istediği davranışların tersine davrandığını ve öğrencilerin de onların bu davranışlarını örnek aldığını belirtmektedir. O aynı zamanda, yetişkinlerin de öğretilen değerleri temsil edemediğine inanır.

Çağdaş karakter eğitimi programlarında, metodoloji terimleri ve uygulama stratejileri çok çeşitlidir. Bazı araştırmacılar (Kohlberg, Lickona ve Whitehead), karakter eğitimi programlarının, öğrenci tutum ve davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtirken; diğer bazı araştırmacılar (Black, Kohn ve Lasley) karakter eğitimi programlarının başarısız olduğunu iddia etmektedir (Headen, 2006, s.27). Görülmektedir ki, karakter eğitime karşı itirazlar genelde, 2000’li yıllardan önce yapılmıştır. Bundan dolayı karakter eğitimi programlarının kendini geliştirdiği söylenebilir.

BÖLÜM III

DEĞERLENDİRME

Kişiliğin iki boyutu mizaç ve karakterdir. Karakter ise, doğumdan sonraki tüm öğrenmelerdir. İnsanların karakterleriyle ilgili davranışları, zamanla, tecrübeyle ve eğitimle değişebilir. Bu yüzden karakter eğitimi çok önemlidir. Karakter eğitiminde birçok strateji kullanılmıştır. Etkili karakter eğitimi programları; hizmet öğrenimi, akran etkileşimi, model olma, beceri eğitimi, aile ve/ya okul topluluğunun katılımı, akademik müfredatla bütünleşme ve çok stratejili yaklaşım gibi stratejileri kullanmışlardır. Karakter eğitimi programları; bütün okulu kapsayan reform modeller, sınıf ve ders temelli modeller, hedef davranış (serseriliği önleme gibi) modelleri ve parçaların müfredatla bütünleştirilmesi gibi modeller olarak da uygulanabilir.

Karakter eğitimine ilişkin eleştiriler, genelde 1900'lü yıllarda yoğunlaşmıştır. Bu tarihlerden sonra, karakter eğitimi programları, değerlendirilip, geliştirilmeye devam etmiştir. Henüz uygulanmayan bir karakter eğitimi programının, değerlendirilmeden ve çıktıları ölçülmeden etkili olup olmadığı bilinemez. Uygulanan karakter eğitimi programlarının da sonuçları, uzun vadede ortaya çıkabilir.

Karakter eğitimi programlarının etkililiğini değerlendiren araştırmaların çok büyük bir çoğunluğu, bu programların, öğrenciler üzerinde, istatistiksel olarak anlamlı farklar meydana getirdikleri sonucuna varmıştır. Etkili karakter eğitimi programlarının; sosyal ve ahlakî bilinç, sosyal davranışlar ve tutumlar, problem çözme becerileri, madde kullanımı, şiddet eğilimi, riskli davranışlarla ilgili tutum ve bilgi, duygusal yeterlik, akademik başarı, okula bağlılık, genel kötü davranışlar, cinsel davranışlar, kişisel ahlak, iletişim becerileri ve öğretmene karşı davranışlar üzerinde pozitif anlamlı etkisi bulunmuştur. Bu programlar, değişik açılardan öğrencilerin hem başını (bilme, anlama), hem kalbini (duyma, hissetme), hem de elini (davranma) geliştirir.

Sonuç olarak, karakter eğitimi açık ve acil bir ihtiyaçtır. Çünkü medeniyetlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, ancak değerlerini nesillere aktarabilmeleriyle mümkündür. Aileler ve toplum yeterli ahlak eğitimi veremediği için, okulun böyle bir misyon yüklenmesi hayati bir önem taşımaktadır. Bundan dolayı, doğru soru ‘Okullar değer öğretmeli midir?’ değil ‘Hangi değerler, nasıl öğretilir?’ sorusudur (Delattre & Russell, 1993; Lickona, 1991; Williams, 2000; Wynne, 1995; akt. Ekşi, 2003, s.84). Temel insani değerleri benimsemiş, iyi karakterli insanlar, milletini yüceltebilir ve insanlığa katkıda bulunabilir.

3.1. ÖNERİLER

Araştırma ışığında şu önerilerde bulunulabilir;

1. Durum tesbitinden sonra, ihtiyaçlara ve amaçlara göre, öğrencilerin ve toplumun özel durumları göz önünde bulundurularak, kapsamlı bir karakter eğitimi projesi başlatılmalıdır. Bu çalışmanın planlanmasına, toplumdaki bütün grup temsilcileri katılmalıdır.
2. Neyi, nasıl uygulayacaklarını tam olarak bilen, istekli ve samimi karakter eğitimi uygulayıcılarına ihtiyaç vardır. Bunun için öğretmen yetiştiren kurumlar ve Milli Eğitim Bakanlığı seferber edilmelidir. Bütün okul personelinin model olması sağlanmalıdır.
3. Karakter eğitimi ailede başladığı için, aileler; programlara aktif olarak katılmalı, eğitilmeli ve bilgilendirilmelidir.
4. Sadece bilmeye yönelik, günün 15–20 dakikasını alan, izole karakter eğitimi programları, öğrenci davranışını değiştirmeyeceğinden; program, bütün okul müfredatıyla bütünleştirilmelidir (Ekşi, 2003). Müfredat, anaokulundan başlayarak, her bir sınıf için ayrı ayrı olmalıdır. Etkililiği ispatlanmış hizmet öğrenimi ve kamu hizmeti gibi yöntemler de kullanılarak, iş dünyası ve toplumun katılımı geliştirilmelidir.
5. Güvenilir, dürüst, saygılı, duyarlı, sorumluluk sahibi, empati yapabilen, analitik ve eleştirel düşünebilen, iyi vatandaşlık özelliklerine ve sosyal becerilere sahip bireyler yetiştirmek hedeflenmelidir.

6. Karakter eğitimi programlarını uygulamada, değerlendirmede ve geliştirmede etkili stratejiler ve standartlar geliştirilmelidir. Değerlendirilmeyen bir programın, boşa k¼rek ¼ekmek olduğu unutulmamalıdır.
7. Yurt ¼apındaki en iyi uygulamaları se¼mek i¼in yarışmalar d¼zenlenmeli ve kazananlar madd¼ ve manev¼ ¼d¼llerle teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

AACTE Conference Proposal, (2006). Character Education in Literature-Based Instruction Strengthen Programs and Enhance Their Capacity
http://www.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/1/4/2/7/2/pa_ges142720/p142720-1.php. Web adresinden 14 Ağustos tarihinde edinilmiştir.

Adler, A. (1985). *İnsanı tanıma sanatı*, çev. Şelâle Başar, İstanbul: Dergah.

Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. *Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu*. (Editör: Recep Kaymakçam ve diğerleri), İstanbul: DEM. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aktay, A. (2008). *Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altınköprü, T. (2000). *Şahsiyetin analizi*, İstanbul: Hayat.

Altun, A.S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, (1) 7-18

Aral, N., Bulut, Ş., Baran, G., Çimen, S. (2001). *Çocuk Gelişimi 2*. İstanbul: Ya-Pa.

Arpacı, Ö. (1992). *Birgivi'de karakter terbiyesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arthur, J. (2003). Character education in British education policy. [Electronic version]. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 45-58.

<http://www3.interscience.wiley.com/journal/118683275/abstract?CRETRY=1&SRETRY=0>. Web adresinden 20 Ağustos tarihinde edinilmiştir.

Aydın, B. (1997). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: MÜ Vakfı.

Aydın, H. (2003). Benlik ve kişilik. *Sızıntı*, 25 (294),

Aydın, M.Z. (2003). *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel.

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

Balat, U.G. (2005). Değerler Eğitimi ve Değerler Eğitimi Programları. A.Oktay, ve Ö. Polat. Unutkan. (Der.), *Okul Öncesi Dönemde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür.

Balat U.G. ve Dağal B.A. (2006). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök.

Başal, H.A. (2003). *Gelişim ve Psikoloji Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebilirim?*. İstanbul: Morpa Kültür.

Battistich, V. (2005). Character Education, Prevention and Youth Development. [Electronic version].

<http://www.character.org/atf/cf/{D9ED2C0A-D259-4C2F-8CEC-AA29>

F7595F40} /Battistich_Paper.pdf Web adresinden 30 Temmuz 2008 tarihinde edinilmiştir.

Baykent, D. (2002). *Fen Bilimleri Eğitimi'nde Öğrenci Motivasyonunu Arttırma Yoluyla Karakter Eğitimi'ne Geçiş Süreçleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Beane, J.A. (1993). *Curriculum integration: Designing the core of democracy*. New York: Teachers College Press.

Bennett, W.J. (1993). *The book of virtue: A treasury of great moral stories*. New York: Simon & Schuster.

Benninga, J.S., & Wynne E.A. (1998). Keeping in character: A time-tested solution. *Phi Delta Kappan*, 79(6), 439-445. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ560870).

Benninga, J.S., Berkowitz, M.W., Kuehn, P., & Smith, K., (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. [Electronic version]. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 19-32.

http://education.csufresno.edu/bonnercenter/documents/Character_Education.pdf . Web adresinden 15 Temmuz 2008 tarihinde edinilmiştir.

Benninga, J.S., Berkowitz, M.W., Kuehn, P., & Smith, K. (2006). Character and academics: What good schools do. *Phi Delta Kappan*, 87(6), 448-452. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ773994).

Berkowitz, L. (1964). *The Development Of Motives And Values In The Child*. Basic Books: New York. <http://www.tcrecord.org/library>. Web adresinden 16 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.

Berkowitz, M.W. (1997). *The Complete Moral Person: Anatomy and Formation” in J. M. DuBois, ed., Moral Issues in Psychology: Personalist Contributions to Selected Problems*. Lanham, Md.: University Press of America

Berkowitz, M.W. (2002). *The Science of Character Education*. W. Damon (Eds.), *Bringing in a new era in Character Education*. Stanford, California: Hoover.

Berkowitz, M.W. & Bier, M.C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Washington, DC. Character Education Partnership.

http://education.csufresno.edu/bonnercenter/documents/What_Works.pdf

Web adresinden 15 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.

Bernardo, R., & Neal, J. (1997). In pursuit of the moral school. *Journal of Education*, 179 (3), 33-43.

Berreth, D., & Berman, S. (1997). The moral dimensions of schools. *Educational Leadership*, 54 (8), 24-27. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ545860).

Bilir, Ş. (1994). *Ana ve çocuk sağlığı*, Ankara, Alkım.

Bohlin, K.E. (2005). *Teaching character education through literature: awakening the moral imagination in secondary classrooms*. New York: RoutledgeFalmer.

Brannon, D. (2008). Character education: It's a joint responsibility. *Kappa Delta Pi Record*, 44(2) 62-65. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ799022).

Can, G. (2004). *Kişilik Gelişimi*, B. Yeşilyaprak (Der.), Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi (s.111-142) Ankara: PegemA.

Carter, G.R. (1999). Refocusing our attention on character education in the new millennium. Presented at Israel ASCD Conference in Jerusalem, Israel. http://www.ascd.org/educationnews/speech/character_education.html.

[Transcript]. Web adresinden 8 Ocak 2005 tarihinde edinilmiştir.

Center for the Advancement of Ethics and Character. (1996). *Character education manifesto*. <http://www.bu.edu/sed/caec/files/manifesto.htm> Web adresinden 5 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.

Center for the Advancement of Ethics and Character, (1994) Boston University, ISACS
<http://www.isacs.org/resources/monographs/library.asp?id=343&category=18&action=show>. Web adresinden 1 ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.

CEP. (The Character Education Partnership) <http://www.character.org/aboutus>. Web adresinden 5 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.

Chandler, (2005). *The Effects of a Character Education Program on Elementary Students' Prosocial Competence*. Unpublished Dissertation. Lynn University, Florida, USA.

Character Counts!, (2001) South Dakota survey results, 1998-2000. Los Angeles, CA: Josephson Institute of Ethics.
www.charactercounts.org/doing/SD2000report.htm. Web adresinden 20 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.

Close, F. (1997). The Fundamentals of Character Education. *Social Studies Review*, 37 (1), 93-94. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ557605)

Colby, A. & Kohlberg, K. (1987). *The Measurement of Moral Behavior* (Vols. 1-2). New York: Cambridge University Press.

Cooney, W., Cross, C., & Trunk, B. (1993). *From Plato to Piaget*. Lanham, MD University Press of America.

- Çağdaş, A., ve Seçer, Z. (2002). R. Arı(Der.), *Çocuk Ve Ergende Sosyal Ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Çamdibi, H.M. (1994). *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali*, İstanbul: MÜ İFAV.
- Çapan, A.S. (2005). *3-11 Yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı'na göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.
- Çileli, M. (1981). *14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlâkî Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Çileli, M. (1986). *Ahlâk Psikolojisi ve Eğitimi*, Ankara: V.
- Damon, W. (Ed.). (1988). *The moral child*. New York: The Free Press.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. 10. Baskı. Ankara: PegemA
- Demir, Ö. ve Acar M. (1992). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. İstanbul: Ağaç.
- DeRoche, E. F., & Williams, M. M. (2001). *Character education: A guide for school administrators*. Lanham, Maryland, USA: Scarecrow Education.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insanî değerler eğitimi verilmesi ve ahlakî olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dilmaç, B., Kulaksızoğlu, A. & Ekşi, H. (2007). An examination of the humane values education program on a group of science high school students/ Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. *Educational Sciences: Theory & Practice /Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7, (3), 1221-1261.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (39), 356-383.

DOĞANAY, Ahmet. (2006). Değerler Eğitimi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Edt. Cemil Öztürk). Ankara: Pegem A.

Dotson, A.C. & Wisont, K.D. (2001). *The Character Education Handbook Establishing a Character Program in Your School*. Cleveland, Ohio: Character Press.

Dykes, B.A. (2007). *Educators' perceptions of character education: importance, efficacy, and practice*. Unpublished Dissertation. The University of Alabama. Alabama, USA.

Edutopia, (2002). The George Lucas Educational Foundation from Spring articles <http://www.edutopia.org/social-emotional-learning-introduction>
Web adresinden 15 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.

Ekşi, H. (1998). *İmam Hatip Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması*, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ekşi, H. (2003). Temel İnsanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Elam, S. M., Lowell, C. R., & Gallup, A. M. (1993). The 23rd annual Gallup poll of the public's attitudes toward the public school. *Phi Delta Kappan*, 75, 137-152.
- Elias, M.J. (2003). *Academic and Social-Emotional Learning*. Educational Practices Series. International Bureau of Education, Geneva, İsviçre.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M. ve diğerleri. (1997). *Promoting social and emotional Learning*. Alexandria VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Elkind, D., & Sweet, F. (1997). The Socratic approach to character education. *Educational Leadership*, 54, 56-59. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ545870).
- Elkind, D., & Sweet, F. (2004). You are a character educator. *Today's School: Shared Leadership in Education*, 5 (2), 16-22.
- Ellis, Mrs. (1856). *The education of character with hints on moral training*, Spottiswoode & Co., London. [Electronic version].
http://books.google.com/books?as_q=TheE+of+Character+with+Hints+on+.
Web adresinden 2 Şubat 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Erden, M. ve Akman, Y.(1997). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Arkadaş.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretme, Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik Terimler Sözlüğü*. Ankara: Doruk.

- Etzioni, A. (1984). *Self-Discipline, Schools, And The Business Community*. Washington, DC: National Chamber Foundation.
- Finck, C., Hansen, C., and Jensen, J. (2003). *Improving Student Achievement through Character Education*. Unpublished master thesis. Saint Xavier University. Illinois. USA.
- Fixler, B. (2000). *A Caring And Sharing Environment Helps Teach Values In Kindergarten Students*. Master Thesis. Saint Xavier University, Illinois, USA. (ERIC Document Reproduction Service No: ED445781).
- Forgan, J.W. (2002, November). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82.
- Fromm, E. (1996). *Kendini Savunan İnsan*. (Çev. Necla Arat), İstanbul: Say.
- Frye, M., Lee, A.R., LeGette, H., Mitchell, M., Turner, G., & Vincent, P. F. (Eds.). (2002). *North Carolina Character Education Informational Handbook and Guide*. <http://www.ncpublicschools.org/charactereducation>. Web adresinden 23 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Gander, Mary J. ve Gardiner, Harry W. .Çocuk ve Ergen Gelişimi., 3. Basım, İmge Kitabevi, Ankara: Eylül 1998
- Ginsburg, A., & Hanson, S. (1986). *Gaining ground: Values and High School Success*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Fields, B. (2004). Breaking the cycle of office referrals and suspensions: defensive management. *Educational Psychology in Practice*. 20, (2), 103-115. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ680728).

Fiske, E.B. (2002). *Learning In Deed: The power of service-learning for American schools*. W.K. Kellogg Foundation, Massachusetts, USA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED465829)

Glennon, D.S. (2006). *A Case Study Analysis of a Character Education*. Unpublished Dissertation, Capelle University, Minnesota, USA.

Gossett, H.A. (2006). *The missing link: character education*. Unpublished Dissertation. Capella University, Minnesota, USA.

Gough, R.W. (2002). *Karakteriniz Kaderinizdir Kişisel Ahlakın Günlük Hayatımızdaki Yeri*, Çeviri: G. Sezgi. Bilkent Ankara: HYB..

Gauld, J. (1993). *Character first: The Hyde school difference*. San Francisco: ICS Press. USA.

Gökçek, B.S. (2007). *5-6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gültekin, F. (2007). *Tarih I dersinde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin "hoşgörü" değeri anlayışlarının gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gönen, M. ve Dalkılıç, N.U. (2002). *Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar*, 4. baskı, İstanbul: Epsilon.

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

Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Yayınları.

- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırma*, 3.Basım, İstanbul.
- Harak, E.T. (2006). *First-year self-report outcomes of a character education experiment with elementary students*. Unpublished Master Thesis. University of Maryland, Maryland, USA.
- Harms, K., & Fritz, S. (2001). Internalization of character traits by those who teach character counts! *Journal of Extension*, 39(6). <http://www.joe.org/joe/2001december/a4.html>. Web adresinden 9 Ocak 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Harned, P. J. (1999). Leading the effort to teach character in schools. *NASSP Bulletin*, 83(609), 25-32. (ERIC Document Reproduction Service No: EJ594841).
- Hawkins, J. D., J. Guo, K. G. Hill, S. Battin-Pearson, and R. D. Abbott. (2001). Long-term effects of the Seattle social development intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, 5(4), 225-36.
- Headen, O.M. (2006). *A description and critical examination of the character education program offerings within an urban elementary school*. Dissertation of Doctor. Chicago, Illinois, USA.
- Heavy, J., Meyers, M., Mozdren, C., Warneke, T. (2002). *Developing character education through the use of current curriculum*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago, USA.
- Heslep, R.D. (1995). *Moral Education for Americans*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED393743).

- Huitt, W. (2004). Moral and character development. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta State University,
<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/morchr/morchr.html>. Web adresinden 28 Ekim 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Hunt, T. & Mullins, M.M. (2005). *Moral education in America's schools: the continuing challenge*. Greenwich, CT: information Age Publishing.
- Hökelekli, H. (1998). *Çocukta Ahlâk Gelişimi ve Eğitimi*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Tartışmalı İlmi Toplantılar Dizisi, İstanbul.
- Josephson, M. (2002). *Character education is back in our public schools*.
http://www.nasbe.org/Standard/11_Aytumn2002/Character.pdf. Web adresinden 5 şubat 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Kagan, S. (2001). Teaching for character and community. *Educational Leadership*, 59(2), 50-55. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ634680).
- Kaplan, M. (2000). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah.
- Kale, N. (2004). Nasıl Bir Değerler Eğitimi. *Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu*. (Editör: Recep Kaymakçam ve diğerleri), İstanbul: DEM.
- Kaya, M. (1997). Kişilik Özelliklerinin Ahlak Yargısı Üzerindeki Etkisi. *Marmara Üniv. Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 4.
- Kayaalp ,İ. (2006). *İdeal Eğitim*, İstanbul: Nesil.
- Keefer, M. W. (2006). A critical comparison of classical and domain theory: Some implications for character education. *Journal of Moral Education*. 35(3), 369-386. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ743095)

- Kılhoğlu, İ. (1988). *Ahlâk-Hukuk İlişkisi*, İstanbul: MÜ İFAV.
- Kidder, R. (2000). Talking about ethics and character education. *Education Update*, 42(4), 3.
- Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to Character Education: A Personel Journey, *Journal of Humanistic Counseling, Education and Devolepment*, 39(1),4–20. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ617563).
- Koçak, M. (1999). *İlköğretimde değerler eğitimi ve öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kohlberg, L. (1984). The Psychology of Moral Development, Essays on Moral Development, Vol. 2 (New York: Harper and Row, 1984).
- Kristjansson, K. (2006). ‘Emotional Intelligence’ in the Classroom? An Aristotelian Critique. *Educational Theory*, 56 (1), 39-56. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ732865).
- Kurtz, M. (2005). *Character education: Connecting character to student engagement*. Thesis. Royal Roads University. British Columbia, Canada.
- Kuşdil, M.E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.
- Kuşin, İ. (1999). Ruh Sağlığı Ve Ahlak Gelişimi, *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa.
- Kutub, M. (1992). *İnsan Psikolojisi Üzerine Etüdler*, (çev. Bekir Karlığa), İstanbul: İşaret.

- Lapsley, D.K. & Narvaez, D. (2006). *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley. [Electronic version].
<http://www.nd.edu/~dnarvaez/documents/LapsleyNarvaez06.pdf>. Web adresinden 25 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Lasley, T. (1997). The missing ingredient in character education. *Phi Delta Kappan*, 78,(8) 654-655. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ542624).
- Latzke, J. (Dec 1, 2003). *Study suggests character education boosts academics, too*. The Associated Press State & Local Wire. Retrieved March 3, 2005, from <http://web.lexis-nexis.com.ezproxy.lib.uh.edu/universe/printdoc>
- LeBlanc, B.F. (2007). *Teachers' Perceptions, Training, and Implementation of Character Education: Implications for Staff Development*. George Mason University, Unpublished Dissertation, Virginia, USA.
- Leo, J. (1999). *Support for character education is broad but not deep*. http://www.uexpress.com/johnleo/?uc_full_date=19991107. Web adresinden 6 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Leming, J. (1993). In search of effective character education. *Educational Leadership*, 51, 63-72.
- Leming, J.S. (1997). Teaching values in social studies education past practices and current trends.
http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htm Web adresinden 16 Kasım 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Leming, J.S. (2000). Tell me a story: An evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral Education*, 29, 413-427.

- Leming, J.S., Henrics-Smith, A., Antis, J. (1997). *An Evaluation of the Heartwood Institute's "An Ethics Curriculum for Children"*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, (revised 4/1/2000) Chicago, Illinois, USA. [Electronic version].
http://www.heartwoodethics.org/docs/AERA_paper.pdf Web adresinden 19 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Lewis, J.G. (2007). *The impact on teacher practice when character education is integrated into curriculum*. Unpublished Dissertation. Boston College. Massachusetts, USA
- Lickona, T. (1991a). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books. (ERIC Document Reproduction Service No. ED337451).
- Lickona, T. (1991b). An integrated approach to character development. In J. S. Benninga (Ed.), *Moral, character and civic education in the elementary school*. (67-83). New York: Teachers College Press.
- Lickona, T. (1991c). *Character education: Does character education make a difference?*. <http://www.usoe.k12.ut.us> web adresinden 2 Mayıs 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51,6-12. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ472598).
- Lickona, T. (2001). What is good character? And how we can develop it in our children?. *Reclaiming Children and Youth*, 9 (4), 239-251. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ629079).
- Lickona, T. (2004). *Character matters*. New York: Simon & Schuster.

- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2003). *Eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
http://www.character.org/uploads/PDFs/Eleven_Principles.pdf.
Web adresinden 20 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Lipe, D. (1975). *A critical analysis of values clarification*. Apologetics Press, Inc. Alabama, USA. (elektronik versiyonu).
<http://www.apologeticspress.org/rr/reprints/Critical-Analysis-of-Values-Cla.pdf>. Web adresinden 5 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Lockwood, A.L. (1997). *Character education: Controversy and consensus*. Thousand Oaks, California, USA: Corwin Press.
- Lunenburg, F.C, & Bulach, C.R. (2005, July). *A process for creating high performing schools*. Paper presented at annual meeting of the National Council of Professors of Educational Administration, Washington, DC. USA.
- Marlow, L. & Inman, D. (2002). *Pro-Social Literacy: Are Educators Being Prepared to Teach Social and Emotional Competence?*. *The annual meeting of the national council of teachers of English*. Atlanta,GA: Berry Collage Charter School of Education and Human Sciences.
- Mathison, C. (1998). How teachers feel about character education: A descriptive study. *Action in Teacher Education*, 20 (4), 29-38. [Electronic version]. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ584890).
- McBrien, J.L. and Brandt, R.S. (1997). *Language of learning: a guide to education terms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development

- (M.E.B., 2006a). <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/okullardasiddet.htm>. Web adresinden 22 Temmuz 2008 tarihinde edinilmiştir.
- (M.E.B., 2006b). *Bilim ve aklın aydınlığında eğitim dergisi*. 7(76),34 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi76/sayi76/t%FCrker%20kurt.pdf> Web adresinden 6 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Miller, T.N., Leslie-Toogood, A., & Kaff, M. (2005). Creating asset-rich communities. *Principal Leadership*, 5 (8), 33-37.
- Milson, A. J. (2000). Creating a curriculum for character development: A case study. *The Clearing House*, 74 (2), 89-93.
- Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Konusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) Ve Türkçe'ye Uyarlanma Çalışması (Elektronik versiyonu). *Değerler Eğitimi Dergisi*. S. 1 (4). S.99-124. <http://www.degerleregitimi.org/ded/4/ded4mak5.pdf> Web adresinden 1 ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- 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.
- Mulkey, Y. (1997). The history of character education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 68, 35-37.
- Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child?. *Educational Leadership*, 63 (1).
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press, New York.

- Onur, B. (1976). *Ortaöğretimde Ahlâk Eğitim, Ahlâk Eğitimi Açısından Lise Son Sınıflarda Öğrenci, Eğitimci İlişkilerini Belirleyen Koşulların Araştırılması*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Otten, E. H. (2000). *Character education*. (Report No. EDO-SO-2000-7). Bloomington, IN: Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED444932).
- Özeri, Z. N. (1994). *Okulöncesi dönemde ahlak gelişimi ve eğitimi (Annenin çocuk yetiştirme tutumlarının beş yaş çocuğunun adalet gelişimine etkisinin araştırılması)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özeri, Z. N. (2004) *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*. 1. Basım. İstanbul:DEM.
- Paget, K., & Blume, C. (2000). *Study links improvements in student behavior, academic performance to character education*.
<http://www.myschools.com/News/2000/charstdy.htm>. Web adresinden 2 Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Parlak, K. (2000). *Türk Millî Eğitim Sistemi'nin amaç değerler açısından etkililiği*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Plato (MÖ 4. yy.) Quotation: Education, child rearing, role models. Josephson Institute of Ethics. <http://josephsoninstitute.org/quotes/education.html> Web adresinden Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Raths, L., Harmin, M. and Simon, S.B., (1966). *Values and Teaching: working with values in the classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

- Ries, E. (1999). A question of character. *Techniques: Making Education & Career Connections*, 74(5), 26.
- Robinson, E. H., Jones, K.D., & Hayes, G. B. (2000). Humanistic education to character education: An ideological journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39(1), 21.
- Robinson-Lee, W. (2008). *A framework for understanding character education in middle schools*. Unpublished Dissertation. Walden University. USA.
- Roosevelt, T. (19. yy.) Quotation: Education, child rearing, role models. Josephson Institute of Ethics. <http://josephsoninstitute.org/quotes/education.html> Web adresinden Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Rusnak, T. (1998). *An integrated approach to character education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ryan, K. (1996). Character education in the United States. *Journal for a Just & Caring Education*, 2, 75-84. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ521443)
- Ryan, K. (2003). Character education: Our high schools' missing link. *Education Week on the Web*, 22(20), 35-48. <http://www.edweek.org>. Web adresinden 21 Haziran 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Ryan, K. & Bohlin, K.E. (1999). *Building Character in Schools: Practical Ways To Bring Moral Instruction to Life*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED423501).
- Sarı E., (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88

- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, 57(7), 640-645.
- Schaps, E. (2005). The Role of Supportive School Environments in Promoting Academic Success. *Getting Results, Developing Safe and Healthy Kids*. (Update 5 Chapter 3), 37-56.
<http://www.devstu.org/about/articles/getResults.html> Web adresinden 20 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Schaeffer, E. (1999). It's time for schools to implement character education. *NASSP Bulletin*, 53(609), 1-8.
- Schaeffer, E. F., Bohlin, K., Lisy-Macan, L., & Smith, T. W. (1998). *Character education makes a difference: Reinvigorating the work of schools*.
<http://www.aypf.org/forumbriefs/1998/fbl20498.htm> Web adresinden 3 Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Schmidt, P.R. & Palliotet, A.W. (2001). *Exploring values through literature, multimedia, and literacy events: Making connections*. Newark, DE: International Reading Association.
- Sherblom, S.A. (2004). Issues in conducting ethical research in character education. *Journal of Research in Character Education*. 1(2), 107-128.
- Shriver, T., & Weissberg, R. (August 16, 2005). No emotion left behind. *New York Times On-line*. <http://www.nytimes.com/2005/08/16/opinion/16shriver.html>
Web adresinden 29 Haziran 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Skinner, D., & Chapman, C. (1999). *Service learning and community service in K-12 public schools*. Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics (Publication No. 1999043).

- Skinner, R. (2004). Character education. *Education Week on the Web*.
<http://www.edweek.org/context/topics/issuespage.cfm?id=1> 12 Web
adresinden 6 Ağustos 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Smith, E. (1989). The new moral classroom: All over the country, schools are using new methods to teach kids old values. *Psychology Today*, 23(5), 32-40.
- Sridhar, D. & Vaughn, S. (2000, November/December). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behaviors. *Teaching Exceptional Children*, 33 (2), 74-82.
- Sunar, D. (2002). The Psychology of Morality. *Online Readings in Psychology and Culture* <http://www.ac.wvu.edu/~culture/Sunar.htm> Web adresinden 5 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Tapper, P.A.(2007). *Character education programs in Texas character plus middle schools and the role of the principal*. Unpublished Dissertation, Texas A&M University, Texas, USA.
- Tatman, R.G. (2007). *The development and validation of the administrator character education efficacy belief instrument*. Dissertation of Doctor. Sam Houston State University, Texas, USA.
- TDK, (1983). Türk Dil Kurumu Sözlüğü.
- Texas Education Agency (2005). 2005 comprehensive annual report on Texas public schools: A report to the 78th legislature from the Texas Education Agency. http://www.tea.state.tx.us/research/pdfs/2005_comp_annual.pdf Web adresinden 24 Şubat 2008 tarihinde edinilmiştir.

- Tokdemir, M. A. (2007) *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tolman, J. (2003). *Providing opportunities for moral action: A guide to Principle 5 of the eleven principles of effective character education*. Washington, D.C.: Character Education Partnership.
- Topbaşı, F. (2006). *Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların törel (ahlâkî) gelişiminde dramanın yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Trelease, J. (2001). *The read-aloud handbook (5 th Ed.)*. New York: Penguin Books
- Travers, P. D., & Rebores, R. W. (Eds.). (2000). *Foundations of education (4th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Udayar, S.D. (2008). *The influence of character education on student behavior and student academic achievement in Texas Character Plus middle schools*. Unpublished Dissertation, Tarleton State University
- Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 9(4), 377-390. (ERIC Document Reproduction Service No. ED479166).
- Vona, L.M. (2005). *A Character Education Program: Integrating Behavior Modification Techniques to Decrease Observable Violent Behavior in an Elementary Classroom*. Union Institute & University, Ohio, USA.

Wood, R.W., & Roach, L. (1999). Administrators' perceptions of character education. *Education*, 120, 213-238.

http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-524772_ITM. Web adresinden 3 Mayıs 2008 tarihinde edinilmiştir.

Wynne, E., & Ryan, K. (1997). *Reclaiming our schools: A handbook for teaching character, academics, and discipline*. New York: Merrill.

Wynne, E. (1988). Balancing character development and academics in elementary school. [Electronic version]. *Phi Delta Kappan*, 69, 424-426. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ365990).

Yayla, A. (2005). Kant'ın Ahlak Eğitimi Anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1) 73-86.

Yıldırım, R. (1999). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem.

Yamaner, S. (1999). *Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim*. İstanbul Toplumsal Dönüşüm

Zembat, R. ve Unutkan, Ö.P. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*, İstanbul: YA-PA.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. and H. J. Walberg, eds, (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

ÖZGEÇMİŞ

Ferhat UYSAL

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi :17.06.1974
Doğum Yeri :Edremit/Balıkesir
Medeni Durumu: Evli

Eğitim:

1985-1992 :Edremit İmam Hatip Lisesi
1993-1998 :Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Biyoloji
Öğretmenliği Bölümü (İngilizce)
2006-2008 :Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim
Yönetimi ve Denetimi, Yüksek Lisans Programı

Çalıştığı Kurumlar:

1998-Devam ediyor: Bayrampaşa Anadolu Ticaret Meslek Lisesi,
İngilizce öğretmenliği

