

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE KARAKTER EĞİTİMİNİN
İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Nur SILAY

İstanbul 2010

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

YÜKSEKÖĞRETİMDE KARAKTER EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ

Doktora Tezi

Nur SILAY

Danışman: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

İstanbul 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Nur SILAY tarafından hazırlanan YÜKSEKÖĞRETİMDE KARAKTER EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma, 22.06.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

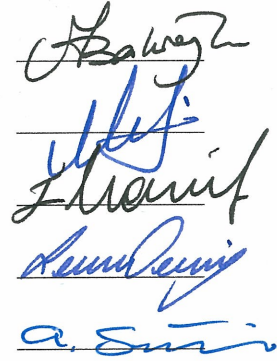
Danışman: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

Üye: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

Üye: Doç. Dr. Esra M. AKGÜL

Üye: Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

The image shows five handwritten signatures in blue ink, each written over a horizontal line. The signatures are: 1. Ayşen Bakioğlu, 2. Münevver Çetin, 3. Esra M. Akgül, 4. Levent Deniz, and 5. Ahmet Şirin.

ÖNSÖZ

Doktora ders dönemindeki “Eğitim Politikası” dersinde okullarda karakter eğitimi ile ilgili hazırladığım bir ödev, bu tezin çıkış noktasıdır. Araştırmanın gerçekleşmesi sırasında birçok kişinin katkıları olmuştur. İlk olarak tez konumu seçmemde yönlendirme yapmış olan, anlaşılır ve ayrıntılı geribildirimlerini veren, zaman sorunun olduğunda bile yazılı olarak benimle iletişim kuran, öneri ve yönlendirmelerinden faydalandığım, cesaretlendirmesini, yardımlarını ve desteğini gördüğüm tez danışmanım ve hocam Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu’na teşekkür ederim.

Titiz rehberliği, bilgisini paylaşımcılığı, aydınlatıcı tavsiyeleri ve yüreklendirmesiyle yardımını hiç esirgemeyen tez izleme komitesi üyesi kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Levent Deniz’e içten teşekkürlerimi sunuyorum. Tez izleme komitesi üyelerinden hocam Yrd. Doç. Dr. Ahmet Şirin’e desteği, araştırmamın uygulama aşamasındaki ve ertesindeki içten yardımları, pozitif enerjisi için çok teşekkür ederim. Tezimin kuramsal bölümünün her satırını dikkatle okuyarak kaynak kitaplar konusunda önerilerini aldığım ve yönlendirmelerinden yararlandığım tez izleme komitesi eski üyelerinden değerli bilim insanı hocam Prof. Dr. Muhsin Hesapçioğlu’na teşekkürü bir borç bilirim. Tez izleme komitesi eski üyelerinden hocam Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu’na araştırmamın uygulama safhasındaki ve sonrasındaki değerli yardımlarından ve katkılarından ötürü şükranlarımı sunarım.

Tezimin gidişatını dikkatle izleyen, süreci samimi bir merakla takip eden, bilgi ve deneyimlerini aktaran, danışıp fikirlerinden faydalandığım sevgili dostlarım Dr. İlknur Karhan ve Yrd. Doç. Dr. Selma Karabınar’a minnet duygularımı sunuyorum. VI. Araştırma Yöntemleri Semineri’nde eğitmenim olan Doç. Dr. Özkan Tütüncü’ye verdiği bilgiler, önerdiği kaynaklar ve desteği için teşekkür ederim. Ayrıca araştırma süresince çözüm önerileri için başvurduğum, yol göstererek destek olan dönem arkadaşlarımı şükranla anıyorum.

Her zaman yanımda hissettiğim, sabırlı, ilgili, hoşgörülü ve sevgi dolu ailem olmadan bu araştırmayı tamamlayamazdım. Annem, babam ve kardeşime sürekli verdikleri manevi ve uygulamalı destekleri, moralimi yükselttikleri, sıkıntılarımdan uzaklaşmamda en önemli etken oldukları için ne kadar minnet duysam yeterli olmayacak. Araştırma esnasında yaşadığım sevinçli ve kaygılı günlerime en yakından tanık olan ailemden aldığım gücün değeri tartışılmaz.

Araştırmama yardımcı olmayı kabul eden tüm katılımcılara ve anket formlarının uygulanmasını organize eden tüm akademik ve idari kadro elemanlarına çok teşekkür ediyorum. Onların katkısı olmadan bu uygulama gerçekleşemezdi. Son olarak elektronik posta yoluyla bana kaynak gönderen, başta yüksek lisanstan hocam Profesör David J. Wray olmak üzere isimlerini anacağım değerli akademisyenlere teşekkürü bir borç bilirim: Thomas Lickona, James Arthur, Dennis Hayes ve Elizabeth Campbell.

ÖZET
YÜKSEKÖĞRETİMDE KARAKTER EĞİTİMİNİN
İNCELENMESİ

Karakter eğitimi özellikle son yıllarda üzerinde daha sık durulan bir eğitim hareketidir. Öğrencilerin karakterlerini eğitmeye yönelik olan bu akım doğrultusunda yükseköğretim düzeyinden çok ilk ve ortaöğretim düzeyinde programlı etkinlikler düzenlenmektedir. Karakteri geliştirme, iyiye yöneltme amacını taşıyan bu hareketin ahlâk eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve değerler eğitimi ile sıkı bağları vardır. Yükseköğretim düzeyinde de karakter eğitimini uygulama çabaları ile bilimsel araştırmalara yer verilmeye başlandığı görülmektedir. Özde karakter eğitimi, bir bireyin olumlu niteliklere sahip bir insan haline gelmesi sürecinde eğitim kurumları, aile ve çevrenin hem planlı hem de doğal olan yapıcı ve öğretici etkilerinin tümüdür denilebilir.

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakterlerinin eğitilmesinin öğretim elemanları ile üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre ne şekilde gerçekleşmekte olduğunu öğrenmeye çalışmaktır. Böylece araştırma sonuçları ile eğitim politikacılarına mevcut durum tespiti gösterilmiş olacak, dolayısıyla yükseköğretim düzeyinde verilecek olan eğitim politikaları kararları ile ilgili uygulamaların içeriğinde karakter eğitiminin etkin bir şekilde yer almasına fırsat sağlanmasına çalışılacaktır. Araştırmanın temel amacı ise öğretim elemanları ile üniversite öğrencilerinin, yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilere verilen karakter eğitimine yönelik tutumlarını bulmaya çalışmak ve yaş, cinsiyet, ünvan, fakülte, sınıf değişkenleri açısından tutumlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamaya çalışmaktır. Araştırmanın örneklemini İstanbul’da bulunan iki devlet üniversitesinin sekiz fakültesinde yer alan tüm bölümlerdeki öğretim elemanları ile gündüz öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bu fakülteler Teknik fakülteler (Mühendislik), İktisadi ve İdari Bilimler fakülteleri, Eğitim fakülteleri, Fen ve Edebiyat fakülteleridir. Bu çalışmada asıl uygulamada anket formları kullanılmıştır. Anket formlarında yer alan bir ölçek geliştirilmiş ve madde havuzunu yaratmak için hem kuramsal çerçeveden yararlanılmış, hem de 2007 yılında 26 adet

yüzyüze görüşme yapılmıştır. Formun sonuna bir adet açık uçlu soru eklenmiştir. 2007-2008 akademik yılının ikinci yarısında gerçekleşen pilot uygulamada 567 adet öğretim elemanına ulaşılmış, 262 adet geçerli anket formu geri dönmüş ve böylece geçerli formlar bazında dönüş oranı % 46 olmuştur. 4 alt boyutu olan ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha .78 olarak bulunmuş ve ölçeğin ölçmek istediği değişkenin varyansının yaklaşık % 41,84'ünü karşıladığı görülmüştür. Faktör analizi sonucunda bir adet madde kapsam dışında bırakılmıştır.

Uygulamada 3760 adet öğrenciye anket formu ulaştırılmış, 2155 adet geçerli anket formu geri dönmüş ve geçerli formlar bazında dönüş oranı % 57 olmuştur. SPSS 15.0 paket programı ile istatistiksel analizler hem öğrencilerden gelen veriler üzerinde, hem de pilot uygulamada öğretim elemanlarından gelen veriler üzerinde yapılmıştır. Analizler kapsamında frekans ve yüzde hesaplamaları, ilişkisiz grup "t" testi, tanımlayıcı istatistik değerleri, Levene testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis testi, Scheffe ve Tamhane testleri yer almıştır. Betimsel (tematik) analiz tekniği aşamasında ise kategoriler tespit edilmiş ve frekans tabloları gösterilmiştir. Öğretim elemanlarının yanıtlarından elde edilen bulgulara göre en belirgin düşünce üniversite döneminde karakter eğitime başlamak için geç kalındığıdır. Bunu izleyen ikinci güçlü görüş karakter eğitiminde en önemli etkenin aile olduğudur. Öğrencilerin yanıtlarından elde edilen bulgulara göre en belirgin düşünce öğretim elemanlarının öğrencilere örnek olacak davranışlar sergilemeleri gerektiğidir. İkinci belirgin düşünce sıralamasında iki görüş yer almaktadır: Karakter eğitimi için üniversite düzeyinde geç kalınmıştır ve üniversiteler karakter eğitimi konusunda yetersizdirler. Nicel çalışma sonucunda genel frekansa bakıldığında hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin genel olarak üniversitedeki öğrenciler için karakter eğitiminin gerçekleşmekte olmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları ile öğrencilerin yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları karşılaştırıldığında ise öğretim elemanlarının öğrencilere göre karakter eğitiminin daha fazla gerçekleştiğine inandıkları görülmüştür. Öğretim elemanları arasında cinsiyet ve fakülte değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni

bazında kadın öğretim elemanlarının erkek meslektaşlarına göre karakter eğitiminin daha fazla gerçekleştiği fikrinde oldukları tespit edilmiştir. Fakülte değişkeni bazında Eğitim, Fen ve Edebiyat, Teknik (Mühendislik) fakültelerdeki öğretim elemanlarının İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerindeki öğretim elemanlarına göre ders dışında karakter eğitiminin verilmesinin daha fazla yer aldığını düşündükleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının tutumları arasında ünvan ve yaş değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğrenciler arasında yaş, fakülte, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Yaş değişkeni bağlamında 16 ile 18 yaş arasındaki öğrenciler diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre karakter eğitiminin daha fazla gerçekleştiği düşüncesindedirler. Fakülte değişkeni açısından Eğitim fakültelerindeki öğrenciler diğer fakültelerdeki öğrencilere göre karakter eğitiminin daha fazla yer aldığı inancındadırlar. Cinsiyet değişkeni bazında kız öğrenciler erkek öğrencilere göre karakter eğitiminin daha fazla bulunduğu fikrindedirler. Sınıf değişkeni bakımından birinci sınıf öğrencileri diğer sınıflardaki öğrencilere göre karakter eğitiminin daha fazla gerçekleştiğine inanmaktadırlar.

Tematik analiz bulguları elde edildikten sonra araştırma konusunun daha derinine inebilmek amacıyla öğretim elemanları ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, ham veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve sorulara verilen yanıtlar bazında alıntılar eşliğinde yorumlar yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış olan görüşme soruları nicel araştırma bulgularından yola çıkılarak elde edilmiş ve yanıtlar 10 adet öğretim elemanından alınmıştır. Yanıtların çoğunluğu nicel verilerle ve literatürle paraleldir.

Anahtar Sözcükler: Karakter eğitimi, yükseköğretim, ahlâk eğitimi.

ABSTRACT
REVIEWING CHARACTER EDUCATION
IN HIGHER EDUCATION

Character education is an educational movement which has been emphasized more often especially in recent years. Aimed at educating students' character, within the direction of this movement, programmed activities at primary and secondary level are organised rather than at tertiary level. Having the objectives of improving the character and orientating it towards a good character, this movement has firm links with moral education, citizenship education and values education. It is observed that efforts in implementing character education and scientific researches at higher education level have been taking place. In essence, character education may be defined as the total of constructive and instructive influences that are both planned and naturally provided by educational institutions, family and the environment during an individual's process of becoming a human-being who has positive qualities.

The general aim of this research is to try to learn how educating the characters of higher education students in Turkey is being realized according to the viewpoints of academics and students. Hence, with the research results, the present situation will be shown to education policy makers. Consequently, it will be attempted to provide an opportunity for character education to take part actively within the content of related applications and educational policy decisions that will be made at higher education level. The main aim of the research is to attempt to find the attitudes of academics and students towards the character education that is being offered to students at higher education institutions and also to prove whether there is a meaningful difference between the attitudes in terms of the variables of age, gender, title, faculty and class. The sample consists of academics and day-time undergraduate students in all the departments of eight faculties at two state universities in İstanbul. The faculties are Technical faculties (Engineering), faculties of Economics and Administrative Sciences, faculties of Education, faculties of Arts and Sciences. During the actual data collection phase, questionnaire forms were used. A scale was devised that was printed on the forms and so as to create a pool of items, both

the literature review was benefited and 26 face-to-face interviews were realized in 2007. An open-ended question was added at the end of the form. With the pilot study in the second term of the 2007-2008 academic year, 567 academics were reached and 262 valid questionnaire forms were obtained. So, the percentage of returning valid forms was 46 %. The scale had 4 factors with a reliability coefficient of .78 (Cronbach's Alpha) and the total variance explained percentage of 41.84 %. As a result of factor analysis, one item was excluded from the scale.

During the actual implementation, questionnaire forms were distributed to 3760 students, 2155 valid forms were collected and the percentage of returning valid forms was found to be 57 %. SPSS 15.0 was used in the statistical analyses of the data both from the students and also from the academics, who participated in the pilot study. In terms of analyses frequency and percentage calculations, independent samples "t" test, descriptive statistical values, Levene's test, one-way ANOVA, Kruskal Wallis, Scheffe, Tamhane tests were applied. Throughout the descriptive (thematic) analysis technique stage, categories were established and frequency tables were displayed. According to the findings from the academics' replies, the most explicit idea is that it is rather late to start character education at higher education level. The second strong idea that follows is that, the most important effect is the family. According to the findings from the students' replies, the most explicit idea is that it is necessary for the academics to exhibit exemplary behavior which will be taken as model. There are two opinions as the second strong idea: It is rather late to start character education at higher education level and universities are incompetent in character education. At the end of the quantitative research when the general frequencies are taken into account, it is understood that both the academics and the students think that character education at higher education institutions does not take place. When the attitudes of academics and students towards the character education of students at higher education institutions are compared, it was seen that in comparison to students academics believe that character education does take place more. There is a meaningful difference when the variables were gender and faculty among academics. It was found that when compared with their male counterparts,

female academics believe that character education has more place at higher education institutions. In terms of faculty variable, the academics at Education, Arts and Sciences, Technical faculties (Engineering) have the idea that character education, through extracurricular activities at higher education institutions, takes place more than the academics at faculties of Economics and Administrative Sciences. There is no significant difference between the attitudes of academics in terms of age and title variables.

As for the students, there is a meaningful difference with all the variables; namely age, faculty, gender and class. In terms of age, in comparison to other age groups students aged between 16 and 18 think that more character education takes place at higher education institutions. With regard to faculty variable, those students at Education faculties believe that more character education exists there than the students at other faculties. When gender is concerned, female students have the idea that character education has a place at higher education institutions more than male students. As for the class variable, first year students perceive that character education does exist at higher education institutions more than the students at other classes.

After the thematic analysis findings, in order to be able to go deeper within the research topic, face-to-face interviews were performed with academics. The raw data were analysed by content analysis and based on the answers to the questions along with quotations, comments were made. The semi-structured interview questions were attained by depending on the quantitative findings and the replies were taken from 10 academics. Most of the answers are parallel with quantitative findings and the literature review.

Key Words: Character education, higher education, moral education.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem.....	6
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
1.7. Kısaltmalar.....	8
BÖLÜM II. İLGİLİ ALANYAZIN	9
2.1. Karakter Eğitiminin Ortaya Çıkışı ve Tarihçesi	9
2.2. Karakter Eğitiminin Tanımları.....	26
2.2.1. Karakter Kavramının Tanımı.....	26
2.2.2. Karakter Eğitiminin Bağımsız Tanımları.....	31
2.2.3. Ahlâk Eğitimi, Değerler Eğitimi, Vatandaşlık Eğitimi, Din Eğitiminin Tanımları.....	34
2.2.3.1. Ahlâk Eğitimi.....	35
2.2.3.2. Değerler Eğitimi.....	49
2.2.3.3. Vatandaşlık Eğitimi.....	55
2.2.3.4. Din Eğitimi.....	67

2.2.4. Karakter Eğitimi ile Diğer Akımlar Arasında Öne Çıkan Farklılıklar ve Ayırt Edici Özellikler.....	69
2.3. Genel Olarak Karakter Eğitiminin Önemi.....	73
2.4. Karakter Eğitimi Konusunda Türkiye’de ve Diğer Ülkelerde Yükseköğretim İçin Yapılan Araştırmalar	93
2.5. Yükseköğretimde Karakter Eğitiminin Yeri.....	104
2.6. Karakter Eğitimi Hakkında Farklı Görüşler.....	122
2.7. Öğretmen Yetiştirilmesi ve Karakter Eğitimi.....	126
2.8. Yükseköğretimde Yapılan Diğer İlgili Araştırmalar.....	152
BÖLÜM III. YÖNTEM.....	156
3.1.Araştırmanın Modeli.....	156
3.2.Evren ve Örneklem.....	157
3.3.Verilerin Toplanması.....	163
3.3.1.Veri Toplama Aracının Oluşturulması.....	163
3.3.2.Veritoplama Aracının Uygulanması.....	170
3.4.Verilerin Çözümlemesi.....	171
BÖLÜM IV. BULGULAR.....	179
4.1. Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği ile Elde Edilen Bulgular.....	179
4.1.1. Öğretim Elemanları ile Öğrenciler İçin Ölçek Maddelerinin Yüzde ve Frekansları.....	179
4.1.2.Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitime Yönelik Tutumları	186
4.1.3. Öğretim Elemanlarının Yaş Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitime Yönelik Tutumları.....	189

4.1.4. Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları.....	194
4.1.5. Öğretim Elemanlarının Ünvan Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları	196
4.1.6. Öğretim Elemanlarının Fakülte Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları.....	198
4.1.7. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları.....	206
4.1.8. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları.....	216
4.1.9. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları.....	218
4.1.10. Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları.....	226
4.2. Açık Uçlu Sorunun Yanıtlarının Betimsel (Tematik) Analiz İle Çözümlemesiyle Elde Edilen Bulgular.....	233
4.2.1. Öğretim Elemanları İçin Kategoriler.....	233
4.2.2. Öğrenciler İçin Kategoriler.....	239
4.3. Görüşmelerin İçerik Analizi Bulguları.....	244
BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	268
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	268
5.1.1. İstatistiksel Analizlere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	268

5.1.2. Açık Uçlu Sorunun Yanıtlarının Betimsel Analizine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	278
5.1.3. Görüşmelerin İçerik Analizine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	287
5.2. Öneriler.....	302
5.2.1. Eğitim Politikacıları İçin Öneriler.....	302
5.2.2. Üniversiteler İçin Öneriler.....	303
5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	306
KAYNAKÇA.....	309
EKLER.....	325
EK 1 Ölçek Maddeleri Oluşturmak İçin Görüşme Soruları.....	325
EK 2 Anket Formu : Demografik Verilerin Olduğu Ön Yüzler İle Ölçek.....	327
EK 3 Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine Dair Tablolar.....	332
EK 4 Açık Uçlu Soruya Öğretim Elemanlarının Verdikleri Yanıtların Fakülte Bazında Anket Formlarının Numaralarına Göre Özeti.....	341
EK 5 Açık Uçlu Soruya Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların 50 Tanesinin Fakülte Bazında Anket Formlarının Numaralarına Göre Özeti.....	347
EK 6 Yabancı Üniversitelerin Bazılarında Lisans Düzeyinde Karakter Eğitimi Derslerinin Verilip Verilmediğine Dair Edinilen Bilgi.....	352
EK 7 Katılımcılara Yöneltilen Yüz Yüze Görüşme Soruları.....	353
EK 8 Yüz Yüze Görüşme Sorularına Katılımcılar Tarafından Verilen Yanıtlar.....	355
EK 9 Yükseköğretimde Karakter Eğitimine Dair Model Önerileri.....	376
EK 10 Yükseköğretimde Karakter Eğitimine Yönelik Bir Ders Programının Tasarımına Dair Düşünceler.....	379
ÖZGEÇMİŞ.....	382

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1	Karakter Eğitimi Ortaklığının Onbir İlkesinde Desteklenen Değerler	21
Tablo 2	Demokratik Vatandaşlığın Erdemleri ve Eğilimleri	58
Tablo 3	Karakter Eğitimi Programlarının Sınıflandırılması	71
Tablo 4	Karakter Eğitimi ve Vatandaşlık Eğitimi Karşılaştırması	72
Tablo 5	Fakültenin Öğretim Elemanları Tarafından Öğretilen Ahlâk ve Karakter Eğitimi Değerleri	134
Tablo 6	Öğretim Elemanlarının Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	159
Tablo 7	Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	159
Tablo 8	Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	160
Tablo 9	Öğretim Elemanlarının Ünvan Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	161
Tablo 10	Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	162
Tablo 11	Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	163
Tablo 12	Ölçek Maddelerinin Aritmetik Ortalama Puanlarına Göre En Yüksek 10 ve En Düşük 10 Tanesinin Öğretim Elemanları Bazında Yüzde ve Frekansları	180
Tablo 13	Ölçek Maddelerinin Aritmetik Ortalama Puanlarına Göre En Yüksek 10 ve En Düşük 10 Tanesinin Öğrenciler Bazında Yüzde ve Frekansları	183
Tablo 14	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	186

Tablo 15	Öğretim Elemanlarının Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	189
Tablo 16	Öğretim Elemanlarının Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları	192
Tablo 17	Öğretim Elemanlarının Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	193
Tablo 18	Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	194
Tablo 19	Öğretim Elemanlarının Ünvan Değişkenine Göre YKEÖ Testi Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	196
Tablo 20	Öğretim Elemanlarının Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	198
Tablo 21	Öğretim Elemanlarının Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları	201
Tablo 22	Öğretim Elemanlarının Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	202
Tablo 23	Öğretim Elemanlarının Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	204
Tablo 24	Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	206
Tablo 25	Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları	209

Tablo 26	Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	209
Tablo 27	Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	212
Tablo 28	Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	216
Tablo 29	Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	218
Tablo 30	Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları	221
Tablo 31	Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	222
Tablo 32	Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	223
Tablo 33	Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	226
Tablo 34	Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları	229
Tablo 35	Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	230
Tablo 36	Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	231
Tablo 37	Öğretim Elemanları Tarafından Açık Uçlu Soruya Verilen Yanıtların Fakültelere Göre Dağılımı	233
Tablo 38	Öğretim Elemanları Kategorilerinin Frekans Tablosu	235

Tablo 39	Fakülteler Bazında Öğretim Elemanları İçin Kategorilerin Frekans Tablosu	236
Tablo 40	Fakülteler Bazında Öğretim Elemanları İçin Birleştirilmiş Kategorilerin Frekans Tablosu	238
Tablo 41	Öğrenciler Tarafından Açık Uçlu Soruya Verilen Yanıtların Fakülterele Göre Dağılımı	239
Tablo 42	Öğrenciler Kategorilerinin Frekans Tablosu	240
Tablo 43	Fakülteler Bazında Öğrenciler İçin Kategorilerin Frekans Tablosu	242

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Karakter eğitimi, doğası gereği bir çok bilim dalını içine alan bir çalışmadır. Taraftarları ve eleştirenlerinin konuya yaklaşırken çeşitli sorular sormaları ve farklı yöntemler kullanmaları gerekmektedir. Karakter eğitimi ile ilgili tartışma birtakım anlaşmazlıkları da beraberinde getirmektedir. Yaklaşımların çeşitliliğinin sonucunda eğitimsel sistemlerin ve programların şaşırtıcı türleri ortaya çıkmıştır. Çok sayıdaki bu türlerin varlığı, potansiyelde somut sınıf içi çözümlerle sonuçlanan olumlu bir olgu olarak görülebileceği gibi, karakter eğitimi kaynaklarının savurgan bir şekilde örtüşmesi olarak da görülebilir. Leming bu akademik görüşlerin fazlalığının, karakter eğitiminin okul dersi olarak etkili bir biçimde gelişmesini engellediğine inanmaktadır (Leming, 1993, aktaran: Arthur, 2003:3). Ona göre alanla ilgili şu andaki araştırmalar sosyoloji, felsefe, çocuk gelişimi, sosyo-politik analiz, değerlendirmeye dair bir yığın farklı programa ait tamamen birbirinden ayrı parçalardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve akademisyenlerin açık ve işlenebilir bir karakter tanımına, özellikle de karakter eğitimi tanımına ulaşmaları zor bir iş olarak görünmektedir. Eğitimde çoğu zaman ifade edilmeyen ama temel akademik becerilerde uzmanlaşmaktan da daha değerli olan amaç, ilgili ve sorumlu vatandaşların gelişimidir (Williams, 2000:32). Günümüz eğitiminde en hızlı büyüyen reform olan karakter eğitimi hareketi toplumu kişisel değerleri, toplumsal etkileşimleri ve yurttaş sorumluluklarını sorgulaması için teşvik etmektedir. Eğitimcilerin, gençlerin içinde yaşadığı toplumda sorumluluk sahibi yetişkinler olurken ahlâkî gelişimlerini ileriye götürmelerinde tamamlayıcı bir rolleri vardır.

Yükseköğretimde öğretmen ya da danışman eğitimi programlarının çoğunda değişik sebeplerden ötürü karakter eğitimi yer almayabilir. İlk olarak, karakter eğitimi akademik özgürlük ya da kişisel davranışın gizliliği ile ilgili olarak

üniversite normlarına zıt görülebilir. Ayrıca, üniversitelerde karakter eğitimi, değerler ve etikle ilgili uzmanlık dersleri verilmesine rağmen, karakter eğitiminin diğer derslere nasıl entegre edileceği bilgisi olmadan bu kavramlar genellikle hazırlık programlarının dışında bırakılmaktadırlar (Williams, 2000:39). Son olarak, yükseköğretimdeki eğitimciler, bir öğrenenler topluluğuna örnek olacak olumlu bir sınıf iklimi yaratmaya ilgi göstermeyebilirler. Öğretim elemanlarının çoğu, içeriği geleneksel yöntemlerle öğretmektedir (başka bir deyişle anlatım, laboratuvar ve ezberden okuma şeklinde). Leming'in karakter eğitimi programlarına dair yaptığı literatür taramasında, öğrenme için olumlu bir iklimin ve ortak karar vermenin yer aldığı ortamlarda öğrencinin öğrenmesine ilişkin önemli bilgiler bulunmuştur (Leming, 1993, aktaran: Williams, 2000:39). Bu tür öğrenen topluluklar, daha olumlu öğrenci davranışını ve karakter gelişimini teşvik etmiştir.

Üniversite eğitimi ve bu eğitim sürecinde geçen zaman gençler için çok önemlidir. Genç bu dönemde kimliğini kazanma, kişiliğine kalıcı biçim verme ve onları özümseme süreci yaşamaktadır. Aynı şekilde bu dönem gencin doğal, ekonomik, sosyal, kültürel çevreyi algılamasında, olayları değerlendirmesinde zamanının ve faaliyetlerinin en büyük bölümünü alan üniversite yaşantısı etkili olmaktadır (Başaran, 1993, aktaran: Artan ve diğerleri, 2005: 18).

Karakter eğitiminin önemine ve akademisyenler tarafından yapılan araştırmalara bakıldığında, konunun üzerinde üniversite düzeyinde de durulmasının gerekli olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Çok eski tarihlere dayanan karakter eğitimi, zaman içinde farklı isimlerle de adlandırılmış ve gündemini ara sıra kaybedip yeniden kazanmıştır. Yakından bağlantılı olduğu kavramlar arasında vatandaşlık eğitimi, değerler eğitimi ve ahlâk eğitimi sayılabilir. Bulunduğu ülkenin sosyal yapısına göre değişik açılardan ele alınan bu kavram kültürel doku, yönetim biçimi ve devlet-din ilişkisinden de etkilenmiştir.

Karakterin çocukluk ve ergenlik dönemlerinde büyük ölçüde şekillenmesi genelde kabul gören bir gerçek olsa da, üniversite çağında da bu oluşumun devam ettiği gözlenmektedir. Dolayısı ile, iyi karakterli insan ve toplum bireyi yaratmakta üniversitelerin misyonu bilim üretmekle paralel olarak yer almaktadır. Bu sebeple kendisine, çevresindekilere ve ülkesine faydalı bir varlık yetiştirmek yükseköğretimin görevleri arasındadır denebilir. Bu sebeple, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde çok sayıda araştırmanın yapıldığı göz önüne alınır, yükseköğretimde de araştırmalara ihtiyaç olduğu unutulmamalıdır. Bu düzeyde karakter eğitiminin oluşumu ve gelişimi ile ilgili uygulamalı akademik çalışmaların teşvik edilmesi ve yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

Karakter eğitimi ile ilgili yazın gözden geçirildiği zaman çeşitli karakter eğitimi programlarının etkililiğinin türlü ölçümlerle ispatlandığı düşüncesini geliştirmek kolaydır. Nitekim karakter eğitiminin şu unsurları düzelttiği bildirilmiştir: akademik motivasyon ve amaçlar, akademik başarı, toplumsallık yanlısı davranış, okula bağlılık, demokratik değerler, çatışma çözümü becerileri, ahlâkî yargılama olgunluğu, sorumluluk, saygı, öz yeterlik, kendi kendini denetim, öz saygı, sosyal beceriler, öğretmenlere güven ve saygı. Ayrıca karakter eğitimi devamsızlığı, disiplin cezalarını, başarısızlığı, uzaklaştırılma cezalarını, derslerle ilgili kaygıyı, hamilelik ve madde kullanımını azaltmaktadır (Brooks ve Kaan, 1993, Cassell, 1995, Hogan, 1996; aktaran: Was, Woltz ve Drew, 2006: 150).

Ülkemizde son yıllarda kaygı uyandıran okullardaki şiddet olayları, okul çağındaki öğrencilerin bir kısmının birkaç yıl sonra üniversite öğrencileri olacağı gerçeği ve üniversite öğrencilerinin yarının toplumunun liderlerine dönüşeceği olgusu bu gençlerin karakterlerinin gelişimi ile ilgili bazı haklı endişeleri akla getirmektedir. Bu esnada üniversitelerin sadece öğretim kurumu ya da eğitim ve öğretim kurumu olup olmadıkları tartışmasına akademisyenler farklı görüşlerle katılırken karakterin üniversiteden mezuniyete kadar

eğitilmeye devam edilmesi süreci daha da belirgin bir konu olarak öne çıkmaktadır.

Bu bağlamda sonuç olarak araştırmanın ana problemi “Türkiye’deki öğretim elemanları ile üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarında bulunan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları nelerdir ve karakter eğitimi gerçekleşmekte ise gelişmesi için eğitim politikalarına ilişkin ne tür öneriler oluşturulabilir?” biçiminde ifade edilmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakterlerinin eğitilmesinin öğretim elemanları ile üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre ne şekilde gerçekleşmekte olduğunu öğrenmeye çalışmaktır. Araştırmanın temel amacı ise öğretim elemanları ile üniversite öğrencilerinin, yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilere verilen karakter eğitime yönelik tutumlarını bulmaya çalışmak ve yaş, cinsiyet, ünvan, fakülte, sınıf değişkenleri açısından tutumlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamaktır.

Alt Amaçlar

Bu araştırmanın genel problemi doğrultusunda ölçek kullanılarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanları ve üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretim elemanlarının yaş grubu değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğretim elemanlarının ünvan değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretim elemanlarının fakülte değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin yaş grubu değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Üniversite öğrencilerinin fakülte değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Anket formunda ölçeğin altına bir açık uçlu soru konulmuştur: “Konu ile ilgili belirtmek istediğiniz görüşleriniz varsa lütfen aşağıya ekleyiniz”. Açık uçlu soruya ilişkin alt amaçlar da şu şekilde toplanabilir:

1. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimini almaları, öğretim elemanları ile üniversite öğrencileri tarafından gerekli görülmemekte midir?
2. Eğer gerekli görülüyorsa karakter eğitiminin ne tür sorunları gidermesi beklenmektedir?
3. Bu eğitim hangi yöntemlerle verilmektedir ya da verilebilir?

Açık uçlu soruya ve görüşme sorularına verilecek olan yanıtlar aracılığı ile özellikle ülkemizde üniversite seviyesindeki öğrencilerin karakterlerinin

eğitilmesinin önem derecesine ilişkin bakış açıları anlaşılmalı çalışılacaktır. Bunun için hem öğretim elemanlarının hem de üniversite öğrencilerinin yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin karakterlerinin eğitimi konusundaki fikirleri, inançları ve yargılarının öğrenilmesi hedeflenecektir.

1.3. Önem

Karakter oluşumu ve gelişimi, küçük yaşlarda başlayıp ergenlikte de sürmesine rağmen, lise çağından sonra da devam etmektedir. Üniversiteye başlayan öğrencilerin en az 17 yaşında olduğu düşünülürse, okul çağındayken uygulanan karakter eğitiminin üniversitedeyken de gerekli ve faydalı olabileceği akla gelmektedir. Örnek bir vatandaş olmanın yanısıra, insanı insan yapan dürüstlük, sorumluluk sahibi olma, çalışkanlık, cömertlik, hoşgörü, yardımlaşma, paylaşma, cesaret, tutumluluk, sadakat, espride sınır gibi erdemlerin kazandırılması ve pekiştirilmesinde, yükseköğretim kurumlarına da görev düşmektedir. Gençlerin karakter eğitiminde ailenin ve akranların büyük etkisi olmasına karşılık, uyanık kalınan zamanın çoğunun üniversitede geçtiği hatırlanırsa, üniversitenin karakter eğitimi konusunda katkıları olabileceği ve olması gerektiği söylenebilir. Yükseköğretim kurumları Türk Milli Eğitim Sistemi'nin bir parçası olduğuna göre, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda geçen amaçlar üniversiteler için de geçerlidir. Dolayısı ile, üniversiteye devam eden öğrencilerin dengeli ve sağlıklı bir karakterleri olması, yükseköğretimin de hedefleri arasında yer almalıdır. Bu çalışma, Türkiye'de üniversite düzeyinde karakter eğitiminin nasıl algılandığı, daha açık bir ifade ile öğretim elemanlarının ve öğrencilerin üniversite seviyesinde karakter eğitiminin nasıl olması gerektiği üzerine görüşlerinin ortaya çıkartılması ile ilgilidir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki sayıltılardan hareket edilmiştir:

1. Örneklem evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmaya katılmayı kabul eden örneklem grubunun istenen bilgilerin tamamını eksiksiz olarak sağladıkları varsayılmaktadır.

3. Katılımcıların verdikleri bilgilerin dürüst ve samimi yanıtlarla alındığı varsayılmaktadır.
4. Araştırmacının tarafsızlık ve doğruluk ilkesi ile hareket ettiği kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2008 ve 2009 yıllarına ilişkin veriler temelinde sınırlıdır.
2. Araştırma İstanbul'da bulunan iki devlet üniversitesinin belirli fakülteleri ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın katılımcıları öğretim elemanları ile gündüz eğitim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yükseköğretim: Yükseköğretim, Millî Eğitim Sistemi içinde, ortaöğretime dayalı en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümüdür (2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu Madde 3-a). Üniversiteler, yüksek okullar, konservatuvarlar, meslek yüksek okulları, uygulama ve araştırma merkezleri yükseköğretim kurumlarıdır (Fidan ve Erden, 1998: 212).

Eğitim Fakültesi: Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmek için lisans öğretimi yaparlar. Daha açık bir ifade ile Eğitim (Bilimleri) Fakülteleri'nde lisans düzeyinde, eğitimin değişik alanlarında uzman olarak çalışabilecek elemanlar yetiştirilir (Başaran, 1996: 101).

Eğitim Politikası: 1. Bir toplumun, bir kuruluşun ya da bir eğitim kurumunun saptanan eğitim amaçlarına ulaşmak için alacağı kararlara temel olmak üzere hazırlanan, değişen toplumsal ve ekonomik etkenlere uygun görüşleri ve yargıları da kapsayan genel plân. 2. Eğitim çalışmalarını düzenli bir biçimde yürütmek için tutulan ölçülü yol (Oğuzkan, 1981: 59).

Lisans: Genellikle dört yıl süren üniversite ya da yüksekokul öğrenimi (Oğuzkan, 1981:102).

Öğretmen: Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişi (Öncül, 2000: 866).

Öğretmen Yetiştirme: 1. Bir insanın, eğitim mesleğinin bir üyesi olma sorumluluğunu daha iyi yerine getirmesine yardımcı dokunan her türlü örgün ve yaygın etkinlikler ve yaşantılar. 2. Kendini eğitim çalışmaları için hazırlayan ya da eğitim mesleğinde çalışan kişilerin yetiştirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu olan bir kurumda geliştirilmiş bulunan faaliyet ve yaşantı programı (Öncül, 2000:869).

1.7. Kısaltmalar

YKEÖ: Yükseköğretimde Karakter Eğitimine Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Karakter Eğitiminin Ortaya Çıkışı ve Tarihçesi

İlgili alanyazının bütünü ele alındığı zaman, karakter eğitiminin önemine ve yükseköğretim için yapılan araştırmalara da bakıldığında konunun üzerinde üniversite düzeyinde de durulmasının gerekli olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Çok eski tarihlere dayanan karakter eğitimi, zaman içinde farklı isimlerle de adlandırılmış ve gündemini ara sıra kaybedip yeniden kazanmıştır. Yakından bağlantılı olduğu kavramlar arasında vatandaşlık eğitimi, değerler eğitimi ve ahlâk eğitimi sayılabilir. Bulunduğu ülkenin sosyal yapısına göre değişik açılardan ele alınan bu kavram kültürel doku, yönetim biçimi ve devlet-din ilişkisinden de etkilenmiştir.

İngiliz üniversiteleri geleneksel olarak öğrencilerin karakterlerinin biçimlenmesine yardım ettiklerini iddia etmektedirler, fakat bu iddia resmen ilk olarak 1860'lı yıllarda Oxford ve Cambridge üniversitelerinde ortaya çıkmıştır. Karakterin gelişimine karşı artan ilgi, bu eski üniversitelere giriş için yapılan dinî sınavların yürürlükten kaldırılmasını da içeren ilerici reformlarla aynı zamana rastlar (Arthur, 2005:11). Bu üniversiteler rahipler sınıfına ilişkin imajlarını terk ederek modern üniversiteler olarak ortaya çıkarken, sayıları artan öğrencilerinin akademik ve ahlâkî / kişisel gelişimlerine yönelik sorumluluklarını daha çok ciddiye almaya başlamışlardır. 19. yüzyılda University College London ile başlayarak İngiltere'deki yeni üniversiteler ile 20. yüzyılın ilk yirmi yılında kurulan taşra üniversiteleri, üniversite eğitimi için amaçlarını özellikle dinî kurumlar olmak üzere her tür dinî prensipten ayırmışlardır. Yeni bir üniversite dinî amaçlarını terk ettiğinde, ahlâk yerine daha çok disiplinle ilgili olan tamamen yeni bir standartlar dizisini kurmuştur. Oxbridge (Oxford ve Cambridge) sistemindeki ahlâkî danışman öğretmenler bu yeni üniversitelerin bir kısmı tarafından benimsenmiş ve yazılı olmayan davranış kuralları yer almıştır (Arthur, 2005:14).

1939'da toplanan Ulusal Öğrenci Kongresi Birliği, öğrencilerin sosyal sorumluluklarını teşvik etmek üzere öğrenci etkinliklerinin geliştirilmesinin plânlanmasını kabul etmiştir. Üniversiteler o zamanda da bu görevlerinin farkındalardı ve 1947'de Birmingham Üniversitesi karakter oluşumunun üniversite eğitiminin amaçlarından biri olduğunu savunmaktaydı. 1948, 1952 ve 1964'teki her bir *Üniversite Burs Komitesi Raporu*, açıkça karakter gelişiminin yükseköğretimin bir amacı olduğunu yinelemiştir (Arthur, 2005:15). 1960 ve 1970'lerin sonlarında açılan yüksek teknik okullar, liberal eğitimin tersine meslekî eğitimi vurgulamışlardır ve karakter oluşumuyla açıkça ilgilenmemişlerdir. Yine de birçoğu iyi iş çıkarma açısından karakterin yararlı etkilerini vurgulamışlardır. 1990'larda bu yüksek teknik okullar üniversitelere dönüştürülmüş ve sınırlı olan öğrenci hizmetlerini artırmışlardır.

Amerika Birleşik Devletleri'nin kurulduğu ilk yıllarda okullar disiplin yoluyla, öğretmenin model olmasıyla ve günlük ders programı ile karakter eğitimini ele almışlardır (Lickona, 1993: 6). Disiplinin varlık nedeni bireylerin uyum içinde, belirli kurallar dahilinde ve birbirlerinin özgürlüklerine müdahale etmeden yaşamalarını garanti altına almaktır. Dolayısı ile, disiplin bireylerde kendi kendini kontrol etme, sınırlarının farkında olma, başkalarına saygı gösterme, ortamın düzensiz hale gelmesine izin vermeme gibi anlayış ve davranışların oluşumuna büyük katkı sağlar. Karakter eğitiminde amaçlanan örnek insan profilinin nitelikleri arasında bu sayılanlar olduğuna göre, disiplinin karakter eğitime yardımcı olma işlevinin bulunduğu nettir. Devlet okullarının ahlâkî ve dinî öğretimi için kaynak kitap İncil'di. Kimin İncil'ini kullanmak ve kimin öğretisini öğretmek konusunda çatışmalar çıktığı zaman, 1836'da 100 milyondan fazla satan *McGuffey Okuyucuları* ortaya çıktı. Yazarının adını taşıyan kitapta İncil'den hikâyeler dışında şiirler, kahramanlık hikâyeleri ve öğütler vardı. Aritmetik ve okuma dersi esnasında öğrenciler dürüstlük, komşuyu sevme, hayvanlara iyilik, sıkı çalışma, vatanseverlik, cesaret ve tutumluluğa ilişkin dersleri de öğrenirlerdi. 20. yüzyılda, karakter eğitimini destekleyen fikir birliği birçok etkili gücün altında dağılmaya başladı. Charles Darwin'in evrim teorisi, insanların ahlâk kavramı dahil her olgunun değişim

içinde olduğuna inanmalarına yol açtı. Avrupa'dan gelen mantıksal pozitivizm sonucunda, ahlâk göreceli ve özel hale geldi, kişisel bir konuya dönüştü. 1960'larda dünyadaki bireyselleşme akımı ile ahlâkî otorite yasal hale gelmedi ve nesnel ahlâkî normlara inancı güçsüzleştirdi. Son olarak, karakter eğitiminin iki engeli Amerikan toplumundaki hızla artan çok ulusluluk ve kamu alanının çoğalan laikliği oldu. 1970'li yıllarda değerler eğitimine dönüş yaşandı ve bu iki şekilde gerçekleşti: Değerlerin netleşmesi ve ahlâkî ikilem tartışmaları olarak. 1990'lı yıllarda yeni bir karakter eğitimi hareketi başladı ve okulun ahlâkî girişiminin istenen asıl çıktısı yine "iyi karakter" olarak belirlendi. Karakter eğitiminin prensipleri tespit edildi, *Karakter Eğitimi Ortaklığı* kuruldu, karakter eğitimine dair kitaplar yayınlandı ve *Karakter Eğitimi Dergisi* isimli yeni bir süreli yayın basılmaya başlandı.

Rothblatt 1860'lı yıllarda karakter oluşumunun Oxford ve Cambridge üniversitelerinde güçlü bir görünümü olduğunu hatırlatmaktadır, fakat bu ortaya çıkış, lisans öğrencileri ile öğretim elemanları tarafından "bilinçli bir şekilde sancılı" olarak uygulanmıştır (Rothblatt, 1976, aktaran: Arthur, 2003: 49). Bu sınıfa bağlı toplum değişirken, herkes için karakterin çalıştırılabilir fikirlerini geliştirmek mümkün olmamıştır. Modern İngiliz liberal toplumunda, bir insanın karakterinin gelişimi tamamen bireyler ya da aileler için özel bir konu olarak görülmemektedir. Karakterin toplumun özelliği ile yakından ilintili olduğu ve kamusal güçlerle şekillendirildiği bilinmektedir. Karakter aynı zamanda vatandaş oluşturma'nın başlıca öğelerinden biridir. Hükümet tarafından alınan kararların bütün toplum ile bireysel vatandaşlar üzerinde etkisi vardır. Dolayısı ile demokrasideki politik hayatın kalitesi, büyük oranda insanların kalitesi ve karakteri tarafından belirlenir. Demokrasilerde seçimle işbaşına gelen politikacılar oy aldıkları tabanı temsil ederler. Dolayısı ile kendilerini seçen büyük halk kitlelerinin politikadaki sesi olma görevini yüklenirler. Bu siyasetlerin tarzı, alt yapısı, görgüsü, karakter özellikleri ise onlara oy veren bu geniş halk yığınlarının bir yansımasıdır. Başka bir deyişle siyasetçilerin niteliği, seçmenlerinin niteliğinin görüntüsüdür. Bu sebeple hükümetler hem vatandaşları ile hem de vatandaşlarının karakterinin niteliğinin

gelişmesi ya da kötüye gitmesi ile ilgilendirirler. Amerika Birleşik Devletleri'nin tersine, İngiltere son derece laik bir toplumdur ve toplumda herhangi güçlü bir dinî ahlâkî otoritenin yokluğunda, hükümet kendi kurallarından daha yukarıda bir ahlâkî otoritenin varlığını tanımamaktadır. Sonuç olarak okullar üzerindeki ahlâkî etkiyi artırarak uygulamaktadır (Arthur, 2005:245).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ve İngiltere'de karakter eğitimini destekleyenler, çoğu zaman bunu gençlerin davranışlarından kaynaklanan ve toplumun karşı karşıya kaldığı kötülükler listesine bir yanıt olarak sunmaktadırlar. Bu liste hükümet, okullar ve sosyal yardım ajanslarının sebeplere yönelik birçok girişimine rağmen, inatçı bir artış gösteren şu öğeleri içermektedir: özellikle genç erkeklerde intihar, ergenlerde hamilelik ve kürtaj, özellikle 18 yaşın altındakilerin hırsızlık yapması ve suç oranı, alkol ve uyuşturucu kullanımı, cinsel etkinlik ve taciz, ergenlerin okula gelmemeleri ve zihinsel sağlık sorunları. Bu ergenlik dönemindeki işlevsizlik bağlaştırılarak arka plânda yer alan aile parçalanması, aile içi şiddet, yoksulluk, basın ve yayındaki sürekli şiddet ve cinsellik ile değerlendirilmelidir (Arthur, 2003:3). Lickona gençlik sorunlarına dair başka göstergeleri şöyle saymaktadır: sahtekârlık, akranlara eziyet, yetişkinlere ve ebeveynlere saygısızlık, ben-merkezcilik, kendini tahrip eden davranış ve etik cehalet (Lickona, 1996, aktaran: Arthur, 2003:4). Kendi kendiyile ilgilenmenin kural olduğu bir zamanda başkalarını düşünme bir istisna olarak belirlemektedir. "Ahlâk eğitiminde kriz" olarak sıkça atıfta bulunulan bu toplumsal ve ahlâkî çöküşün tekrarı yüzünden, toplumun genel ahlâkî göreceliği sürekli olarak karakter eğitimcileri tarafından suçlanmaktadır (Kilpatrick, 1992, aktaran: Arthur, 2003:4). Bu ahlâkî göreceliğin, toplumsal neden fikri ile kişisel sorumluluk inancının yerini aldığı iddia edilmektedir. Yukarıda bahsedilen bütün bu toplumsal göstergeler 1960'lı yıllardan beri hızla artmıştır ve sorunların eskisine göre daha büyük bir hızla artmakta olduğu gözlenmektedir.

Yukarıda da görüldüğü üzere, karakter eğitiminin ilk ortaya çıkışı dinî kurumların öğretileri ile olmuştur. Sonradan hem İngiltere'de, hem de Amerika

Birleşik Devletleri’nde karakter eğitimi dinin tekelinden büyük oranda çıkmış, fakat İngiltere’de laik düzen daha belirgin olarak yer almıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde zaman zaman güncelliğini yitiren karakter eğitimi, değerler eğitimi adı altında bir dönüş yaşarken İngiltere’de demokratik vatandaşlık eğitiminin karakter eğitimi ile bağlantısı vurgulanmıştır. Lickona’nın değindiği çok uluslu olmanın karakter eğitimini zorlaştırdığı gerçeği, yine çok sayıda farklı etnik toplulukları barındıran İngiliz toplumu için de geçerlidir. Öte yandan dinî kurumların devletin üzerinde gücünün olmadığı İngiltere’de, hükümetin vatandaşlık eğitimine verdiği önem vurgulanmaktadır. Her iki toplumda da bu hareketin savunucuları, karakter eğitiminin tekrar gündemde yer almasının en büyük nedenleri arasında toplumsal ahlâkî çöküşü göstermektedirler. Başka bir deyişle, bozulan erdemlerin ve kaybolan değerlerin yarattığı kaygı verici gidişata bir nokta koymak üzere karakter eğitiminin taraftarlarının bu hareketi bir çözüm önerisi olarak sundukları anlaşılmaktadır.

Clouse 1930’larda ve 1940’larda karakter eğitiminin gözden düşmeye başladığını ifade etmektedir (Clouse, 2001, aktaran: Brown ve Benjamin, 2003: 4). Karakter eğitimi toplumla birlikte gelişmiş ve odak noktası zihinsel sağlık olmuştur. Artık doğru ile yanlış yargılamak revaçta değildi. Yanlış davranış ahlâkî sağlığın değil, duygusal sağlığın işaretiydi. Bu düşünce şekli, değerlerin aydınlatılmasının gelişimine ve uygulanmasına yol açtı. Yaklaşık bir milyon kadar değerlerin aydınlatılması ile ilgili kitap satıldı ve kullanıldı. Birçok grup, değerlerin aydınlatılmasının çok laik ve göreceli olduğunu tartışarak itiraz ettiler. 1987’de Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı “Ahlâkî Eğitim ve Karakter” isimli iki günlük bir konferans düzenledi. Eğitimciler göreceli olmayan ve öğrenci katılımına izin veren ahlâkî programları bulmaya çalıştılar. Odak noktası büyük ölçüde toplum tarafından kabul edilen âdetler ve karakter özellikleri üzerine olacaktı (Clouse, 2001, aktaran: Brown ve Benjamin, 2003: 5). Bu özellikler çalmamayı ve öldürmemeyi de içine almaktaydı, fakat ayrıca bir insan bu şekilde davranmayı seçtiği zaman hukukî sonuçlar da öğretilmekteydi.

1997’de *Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi* resmî olarak karakter eğitimi onayladı ve sosyal bilimler öğretmenlerinin karakteri ve yurttaşlık erdemlerini öğretmek için sınıflarına tekrar odaklanmaları gibi bir sorumlulukları ve görevleri olduğunu ifade etti (Hoge, 2002, aktaran: Brown ve Benjamin, 2003: 6). Hoge buna ilaveten, üç yaklaşımın önemini vurgulamaktadır: karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve sosyal çalışmalar. 1647’de Amerika Birleşik Devletleri’nde devlet eğitimi kanunla şart koşan ilk yasa, Massachusetts eyaletinde kabul edildi. Bu sofu eyalette eğitimin amacı, öğrencilerin İncil’i okuyabilmelerini sağlamaktı. Gerçekten ilk eğitim yasaları, çocukların zorunlu eğitime şart koşulmalarında dinî kurumların temsilcisi olarak devleti yetkili kılmak üzere harekete geçirilmişti. Thomas Jefferson Araştırma Merkezi’nin ikinci başkanı, o zamanlarda okulun neredeyse tamamen değerlerin öğretilmesi anlamına geldiğini, biraz da okuma ve basit aritmetiğin verildiğini belirtmektedir (Amundson, 1991, aktaran: Greenawalt, 1996:2). Amerikan Devrimi sırasında kolonilerin liderleri, okulun öğrencilerinin değerlerini geliştirme sorumluluğunun olduğunu düşünmekteydiler. Liderlerden birinin eseri, devlet eğitiminin öğrencilere ahlâkî prensipleri aşılması gerektiği fikrini desteklemiştir. Başka bir liderin eseri de, etik çalışmaları içeren bir öğretim programının ana hatlarını çizmiştir. Bu devrimin liderleri, devlet eğitiminin bir demokraside gereken türde vatandaşları oluşturması düşüncesini benimsemişlerdi.

Amerika Birleşik Devletleri’nin ilk kanun yapıcıları, kısa bir zaman sonra eğitime ve eğitimin karakter gelişimi ile bağlantısına verdikleri değeri gösteren eylemlerine başladılar. 1787’deki Northwest Kanunu, bu eylemleri tasvir eder niteliktedir. Bu kanun devlet eğitimi finanse etmek için bir mekanizma öne sürmekteydi ve amacı netti: “İnsanlığın mutluluğu ve iyi bir hükümet için din, ahlâk ve bilgi gereklidir; eğitim için tüm araçlar ve okullar her zaman desteklenecektir” (Amundson, 1991, aktaran: Greenawalt, 1996: 3). Genel okulun ilk birkaç yılından sonra, öğrencilere özel orta okullar olan akademilerde, İngiliz tarzı kolejlerde, çıraklık okullarında ya da diğer meslekî eğitim veren okullarda öğretim verilmekteydi. 19. yüzyılın devlet okulları

disiplin, öğretmen modeli ve günlük öğretim programı yolu ile karakter eğitimini tam olarak benimsediler. Bu tür eğitim, 1836'da çıkan ve 100 milyon nüshadan fazla satan *McGuffey Okuyucuları*'nda açık şekilde görülmektedir. Yazar eserinde dinî öyküleri, ilham veren şiirleri, harekete geçiren öğütleri ve destansı masalları kullanmıştır. Öğrenciler derslerini uygularken ayrıca doğruluğun, çok çalışmanın, öz disiplinin, sorumluluğun, saygının, şefkatin ve vatandaşlığın önemini öğrenirlerdi. 19. yüzyılın sonlarına doğru, Massachusetts Eğitim İdare Kurulu'nun sekreteri, eyalette bulunan tüm devlet okullarındaki öğretmenlerin her okul gününe, İncil'in Kral James Versiyonu'ndan on tane mısrayı yorum yapmadan okuyarak başlamalarını istedi. Amerika Birleşik Devletleri'nde geniş çapta kullanılan bu uygulama, öğrencilere mantık ve bilinci geliştirmelerinde yardımcı olmak için bir yöntemdi (Amundson, 1991, aktaran: Greenawalt, 1996: 3). 19. yüzyıl boyunca devlet okullarında verilen karakter eğitimi şekli, sıkı bir şekilde Protestanlık içinde temellenmişti. Zaman geçtikçe, sayıları artan Katolikler kullanımında olan karakter eğitimi türünün düzeltilmesi için baskı yaptılar. Örneğin Cincinnati'de, devlet okullarında İncil'in hangi versiyonunun okunması gerektiğine dair bir çekişme, Tüfek Savaşı olarak bilinen şiddetli bir anlaşmazlığa dönüştü. Halbuki İncil'den okumaları destekleyen eğitimciler, bu yöntemle öğretilen ahlâkî değerlerin evrensel ve mezhep dışı olduğuna inanmaktaydılar.

1880 yılında bir eğitim dergisinde çıkan bir makale de şunu beyan etti: "Dinî ahlâkın karşısında olmayan laik ahlâk vardır ve bu, insanî deneyimlerin sonucudur; tüm medenî insanlar tarafından kabul edilir; tüm milletlerin filozofları tarafından öğretilir ve tüm aydın inançlar tarafından tasdik edilmektedir" (Amundson, 1991, aktaran: Greenawalt, 1996: 3). 19. yüzyılın sonunda, Amerikan okullarının yapısını derece derece, fakat kesin olarak değiştirecek olan toplumsal birçok değişiklik başladı. Bu kayda değer eğilimlerden birkaçı, toplumdaki artan kentleşme, toplumun yükselen refahı ve dinî farklılıkların çoğalmasındı. Çocuklar ekonomik olarak verimsiz olan daha uzun zaman dilimlerini okulda geçirmekteydiler; dolayısıyla o yüzyılın bitiminde okullara kayıt olan 15 ile 18 yaş arasındaki çocukların sayısı büyük

oranda artmıştı. Dinî farklılıklar arttıkça, okullar karakter eğitimlerini mezhep dışı Hıristiyanlık'a dayandırmaktan ayrılıp sadece Tanrı'nın varlığına inanmaya ve daha sonra sadece laik prensiplere yöneldiler. Yine de 1930'lara kadar, karakter eğitimi ilk ve orta öğretimin önemli bir amacı olarak kaldı.

Yukarıdakilerin özeti yapılacak olursa, Amerika Birleşik Devletleri'nin kuruluşundaki koloniler zamanına ve hemen sonrasına bakıldığında, karakter eğitiminin din ağırlıklı bir devlet politikası olduğu anlaşılmaktadır. Öncü konumundaki kanunlarda da Hıristiyanlık'ın kutsal kitabının karakter eğitiminin verilmesi üzerindeki rolü belirtilmektedir. Örneğin 17. yüzyılda tutucu olarak tanınan Massachusetts'deki bir yasadan ve 18. yüzyılda Northwest'teki bir kanundan bahsedilmektedir. Başlarda baskın mezhep olan Protestanlık'ın kullandığı İncil versiyonundan sonra, nüfusu artan Katolik topluluğun da kendi mezheplerinin versiyonunu kullanma arzusu ortaya çıkmış, özellikle Avrupa'dan gelen göçmenlerle dinî çeşitlilikte çoğalma görülmüştür. Böylece, zaman içinde artan mezhep sayıları ile kutsal kitabın hangi versiyonunun temel alınacağına dair çatışmalar yaşanmış ve karakter eğitimi derece derece dinden büyük ölçüde uzaklaşıp laik bir konuma gelmiştir.

1920'lerin ortalarında *Sosyal ve Dinî Araştırma Enstitüsü*, okulların karakter oluşumu üzerindeki etkisini değerlendirmek için etraflı bir çaba başlattı. İki araştırmacı tarafından yürütülen ve 1700 sayfalık, üç ciltlik araştırma raporuna göre, iyi öğrenci tavrı ile resmî bir karakter eğitimi yaklaşımının uygulanması arasındaki ilişki zayıftı. Bu araştırma gayreti, Amerikan devlet eğitimi ile geleneksel karakter eğitimi arasındaki ilişki açısından bir dönüm noktası oldu (Wynne, 1986, aktaran: Greenawalt, 1996: 3). Bu araştırmadan önce, okullar tamamen etkin bir karakter eğitimi programını yürütmeye bağlıydılar ve ulusun entelektüel güçleri bu çabaya sıcak bakmaktaydı. Çalışmanın sonuçları yayıldıkça, dereceli bir ayrılma ortaya çıktı ve eğitimcilerle ebeveynlerin okulların değerler programındaki ve gayretlerindeki arzu ettiklerine yavaşça yayıldı. Yine de, Wynne, bu çalışmanın gerçekçi olmadığını ve yarı ütopyik bir perspektiften yürütüldüğünü belirtmektedir (Wynne, 1986, aktaran:

Greenawalt, 1996: 3). Bu çalışma ile sonuçları zaman içinde sönerken, karakter eğitiminin hızı bu akımı 1930'lu, 40'lı ve 50'li yıllara taşıdı. Her ne kadar karakter eğitimi Amerikan kültürüne uzun bir süre hizmet etmiş olsa da, bahsi geçen çalışmanın ertesinde ortaya çıkan bazı güçler geleneksel karakter eğitimini yüzeye çıkarıp parçalara ayırmışlardır. Bu güçler mantıksal pozitivizm, bireysellik, görecelik, hızla yoğunlaşan çoğulculuk ve artan laiklik olarak belirlenmiştir. Amerikan toplumunun hızla yoğunlaşan çoğulculuğu ile kamusal alanda artan laiklik, birçok okulun ahlâk ve karakter eğitimcileri olarak bir zamanlar var olan başlıca rolünden uzaklaşmalarına sebep olmuştur (Ryan, Wynne, 1993, aktaran: Greenawalt, 1996: 4). Birçok okul, öğrencilerine hiç bir değerler dizisini kabul ettirmemeleri gerektiğine razı olmuştur ve bu kurumlar tüm değerlerin eş olduğunu ve aralarında farklılık yapılamayacağı inancını iddia etmeye başlamıştır. Karakter eğitimi, öğretim programının dikkatle gözden geçirilmemiş bir parçası olarak plânlanmamış ve yansıtıcı olmayan bir hale gelmiş, öğretmenlerin takdirine terk edilmiştir.

1970'lerde karakter eğitimi farklı bir görünüşte yankılanmıştır. Takındığı biçimler değerlerin netleşmesi ve ahlâkî çıkarımdı. Değerlerin netleşmesi, çocuklara şartlar altında kendileri için neyin doğru ve yanlış olduğuna karar vermelerini öğretmektedir. Karakter eğitimine bu yeni yaklaşım, 1966'da Columbia Üniversitesi'ndeki Louis Raths isimli bir profesörün yazdığı "Değerler ve Öğretim" isimli yayında ortaya çıkmıştır. Değerlerin netleşmesinde, bir insanın değerleri bir standart karşısında değerlendirilmemektedir ve bazı değerlerin ötekilerden daha iyi ya da kötü olduğuna dair hiçbir öneri yer almamaktadır. Değerlerin netleşmesine alternatif olan ahlâkî çıkarım kısa zaman sonra ortaya çıkmıştır ve buna Kohlberg öncülük etmiştir (Greenawalt, 1996: 4). Ahlâkî çıkarım, ahlâkî konularla ilgili etik açıdan geçerli çıkarım yapma şekillerini geliştirmeleri için öğrencilere yardımcı olmaya çalışmıştır. Yine de, odak noktası bu düşüncelerin ahlâkî içeriğinden çok süreç üzerinedir. Ahlâkın anlaşılması zor olduğu ve doğru ile yanlışla dair tüm soruların tartışmalı olduğu izlenimini öğrencilere bırakan bu iki yeni yaklaşım genel olarak başarısız olmuştur. Değerlerin netleşmesinin

arkasında yatan saf varsayım, öğrencilerin eğer onlara fırsat verilirse iyi ahlâkî sonuçlara varacaklarıdır. Bu iki yaklaşımın gerçek sonucu ise ahlâkî karmaşa olmuştur.

Son zamanlarda birçok okul, tüm değerlerin eşit olduğu öğretimiyle yanlış yola girmiştir. Bütün değerler eşit değildir. Değerler eylemlerin temelidir ve eylemlerin sonuçları vardır. Tüm medenîyetler bazı değerler dizisinin düzenlemesi olduğuna göre ve tüm değerler bazıları tarafından eşit olarak iddia edildiğine göre, tüm medenîyetlerin aynı düzeyde zenginliği ve sağlamlığı olmalıdır. Tabî ki böyle bir durum yoktur. Geleneksel karakter eğitimi, bu son zamanlardaki öğretim programlarına göre “ahlâkî okur-yazar olmamaya” değinirken çok daha etkili ve gerçekçi bir yaklaşım sunmaktadır. Son yıllarda da, bir sürü eyalet karakter eğitimi programlarını yenileme yoluna gitmiştir.

İfade edildiği gibi Amerika Birleşik Devletleri’nde geçen yüzyılda toplumsal değerler vurgulanmıştır. Öte yandan toplumdaki etnik çeşitliliğin fazlalığı ve çok ulusluluk bir değerler bütünü oluşturmanın zorluklarını da beraberinde getirmiştir. Yüzyılın sonlarına yaklaşırken karakter eğitimine başka bir yaklaşım da ahlâkî çıkarım olarak kendini göstermiştir. Bu yaklaşım değerlerin netleşmesinin yanında ikinci bir seçenek olarak görülmüştür, fakat her iki yaklaşımın da başarılı olmadığı anlaşılmaktadır. Bir değerler listesi oluşturmanın doğru olmadığı düşüncesi benimsenmiş, Amerika Birleşik Devletleri’nde yakın geçmişte karakter eğitimi programları tekrar gözden geçirilmeye başlanmıştır.

Hollanda’lı yazar Muijen’e göre değerler eğitimi kavramı, Yunanca’daki “*paedeia*” kavramından başlayarak (pedagoji kelimesinin çıktığı kavram), aydınlanma fikri içinde ve ussal duyuların sistematik gelişimi ülküsünde sonuçlanarak bireyin ve bir bütün olarak toplumun ahlâkî, bilişsel ve teknik gelişimine yönlendiren uzun ve felsefî bir gelenek içinde yerleşmiştir (Muijen, 2004: 23). Dolayısı ile, değerler eğitimi kavramının tamamı, insanı kültürel, politik ve manevî yönlerini de içeren “bütün insan” olarak geliştirme süreci

şeklinde daha geniş bir gelişimin parçasıdır. Kavram Alman kavramı olan *Bildung*'a (eğitim) dönüştürülmüştür ve Wilhelm von Humboldt tarafından "özgür üniversite" ülküsü olarak açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu bağlamda "özgür", dış ilkelere bağımsız anlamındadır; örneğin ekonomik, yasal ya da yararlı ilkelere bağımsız ve liberal eğitimin amacını yerine getirmek için özgür olmak gibi.

Romantizmdeki *Bildung* kavramı fen bilimlerinin, beşerî bilimlerin ve sanatın birleştirilmiş gelişimini hedeflemiştir. Bu bütünlendirici bakış açısı Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling, Johann Wolfgang von Goethe, Johann Gottfried von Herder, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Wilhelm von Humboldt gibi yazarlarla idealizmin felsefî geleneğinde açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu geniş bakış açısından liberal eğitim ülküsü Avrupa'da gücünü derece derece kaybetmiş, Batı'ya taşınmış ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bazı saygın üniversitelerde uygulanmıştır. Günümüzde Hollanda'daki üniversitelerin çoğunda dar bir kapsamla uzmanlık – teknik yönelme söz konusudur ki, bu durum bilgiyi yararlı ve ekonomik bir bakış açısından uygulamaktadır. Sonuç olarak akılsal, manevî ve ahlâkî gelişim sorunları maddeci ve yararlı olan bir tartışmada ifade edilmektedir. Bu da, üniversitelerin çıktılarını geliştirmek üzere akademik öğretim ve gelişimsel programların, ekonomik düşünce ile belirlendiğine işaret etmektedir. Genelde insanlar üniversitelerin insan sermayesinden bahsetmekte, üniversiteleri iş girişimleri olarak görmekte ve üniversitelerin kâr getiren eğitsel ürünler ortaya çıkarmalarını beklemektedirler. Kıta Avrupası'nda ise değerler eğitimi, aydınlanma çağına dayanarak liberal eğitim şeklinde ortaya çıkmıştır. Belirtildiği gibi zaman içinde etkisini yitirmiş ve özellikle Hollanda'da yükseköğretim kurumları sadece ekonomiye katkısı olan araçlar olarak görülmeye başlanmıştır. Almanya'dan çıkan özgür eğitim geleneği okyanus ötesine geçerek Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşamaya devam etmiştir. Çağdaş Hollanda üniversitelerinde yüksek öğretim düzeyinde eğitimin misyonu yalnızca iş gücü üreten çıktılar vermekle sınırlandırılmış olarak algılanmaktadır.

Liberal sanatlar beşeri ve sosyal bilimlerdir (temel bilimler) ve çağdaş liberal sanatlar sekiz adet bilim dalını kapsamaktadır: edebiyat, diller, felsefe, siyaset, tarih, matematik, sanat, fen (Wikipedia Ansiklopedisi, 2009). Bu terim uzmanlığı vurgulayan mesleki ve teknik öğretimden farklı olarak genel bilgi ile öğrencilerin mantıklı düşüncelerini ve zihinsel kapasitelerini geliştiren bir öğretim programını içermektedir. Ayrıca liberal sanatlar görsel sanatları da bünyesinde bulundurmaktadır: mimarlık, resim ve heykeltıraşlık.

Kohn, karakter eğitiminin üç ideolojik ayağa dayandığını ileri sürmektedir: davranışçılık, muhafazakârlık ve din (Kohn, 1997, aktaran: Lickona, 1998:453). Karakter eğitimi ile bu hareketin neredeyse bütün taraftarlarının dindar Katolikler olmasının hiç bir ilgisi yoktur. Fakat, bu kişilerin yazdıklarının gölgesinde, doğru ile yanlış arasındaki farkın dine atıfta bulunmadan öğretilmeyeceğine dair bir varsayımın gizlendiği tamamıyla geçerli ve ilgilidir. Taraftarların Pazar günleri ne yaptıkları kendi bilecekleri bir iştir, fakat eğer Amerika Birleşik Devletleri'nin devlet okullarını Pazar okullarına çevirmeye çalışıyorlarsa, o zaman bu herkesin işi olur. Lickona'nın bu eleştiriye verdiği yanıt şöyledir: Karakter eğitimi yazarlarının görülebilir bir kısmı, gerçekten Katolik'tir. Fakat öteki liderler Protestan'dır. Ayrıca üç önemli ulusal karakter eğitimi örgütünün liderleri de Musevi'dir. Hareketin liderleri çeşitli inanç ve kültürel geleneklerden gelmektedirler (Lickona, 1998:453). *Karakter Önemlidir Koalisyonu*'nun kurucu belgesi olan *Aspen Duyurusu* şöyle beyan etmektedir: Bu asıl etik değerler (saygı, sorumluluk, güven, ilgi, adalet ve vatandaşlık) kültürel, dinî ve sosyoekonomik farklılıkların ötesine geçmektedir. Benzer şekilde, Karakter Eğitimi Ortaklığı'nın bir numaralı prensibi şunu belirtmektedir: Okul, temel insanî değerlerin dinî ve kültürel farklılıkları aştığını ve bireylerin ortak insanlığını ifade ettiğini açıklığa kavuşturmaktadır. Kısaca, bütün dinî inançlara bağlı olan insanlar ile hiç bir dinî inancı olmayanlar, iyi karakterin temeli ve sivil toplumun mantıklı kuruluşu olarak esas etik değerler üzerinde anlaşabilirler.

Tablo 1 – Karakter Eğitimi Ortaklığının Onbir İlkesinde Desteklenen Değerler

Açıkça Desteklenen Değerler	Dolaylı Yoldan Desteklenen Değerler
Önem verme	Bireysellik
Dürüstlük	İnsanlık onuru
Adalet	Ortak iyilik
Sorumluluk	Anayasal haklar
Kendine ve başkalarına saygı	Vatandaşlık sorumlulukları
Uygar davranış	Dahil olma / katılma
İşbirliği	Herkese açık olma
Otoriteye itaat	Çeşitlilik
Şiddetten kaçınma	İletişime açıklık
Kötü alışkanlıklardan uzak durma	Güven
Anlamli ve geliştirici nitelikte akademik ders programı / bilginin önemi	Önderlik
	Topluma değer verme

Kaynak: Hoge, 2002:105

Kanada’da eğitim, ulusal ölçekte bir konudan çok her eyaletin kendi bünyesinde belirlediği bir konu olarak plânlanmaktadır; dolayısıyla, basit genelleştirmelerin ötesine geçilerek her eyaletin kendine özgü girişimlerine bakmak gerekmektedir. Ontario eyaletinin yerel yönetimi, her zaman tutarlı bir şekilde vatandaşlık eğitiminin gerekliliğini savunmuştur ve eğitim politikalarının bütününe niteliği hakkındaki fikir ayrılıkları ve tartışmalara rağmen, vatandaşlık bilgisi dersinin yerel yönetimin yüksek hayat kalitesi kavramı ile bağlantılı olduğunu net bir şekilde belirtmiştir. Ontario’da vatandaşlık bilgisi dersi, 2000 yılının Eylül ayında, 10’uncu sınıfta (ortaöğretim) alınmak üzere yarım kredilik zorunlu ders olarak öğretim programına konmuştur. Bu dersin geniş anlamda amacı, gençlerin ayrı ayrı tarih ve coğrafya derslerini aldıktan sonra (her biri iki kredilik) anlayışlarını geliştirmelerini sağlamak olarak tarif edilmektedir. Eyalet yönetimi, “10’uncu sınıftaki vatandaşlık bilgisi dersinin, öğrencilere demokrasi ve vatandaşlık

sorumluluğunun temel ilkelerini öğreterek kendilerinin toplumda bireyin rolü konusundaki anlayışlarını tamamladığını” beyan etmiştir (Kanada Eğitim Bakanlığı, 1999, aktaran: Davies, Issitt, 2005:397): “Bu ders, demokratik bir toplumda bilgili ve katılımcı bir vatandaş olmanın ne demek olduğunu göstermektedir. Öğrenciler yerel, ulusal ve küresel bağlamda demokrasinin unsurlarını ve demokratik vatandaşlığın anlamını öğreneceklerdir. Ayrıca öğrenciler, toplumsal değişimi öğrenecekler, Kanada’daki karar alma mekanizmalarını inceleyecekler, kendilerinin ve başkalarının vatandaşlık bilgisi konusundaki inançlarını ve bakış açılarını keşfedecekler, kamuya ilişkin konularda nasıl eleştirel ve yaratıcı bir şekilde düşünüp hareket edebileceklerini öğreneceklerdir.” Ontario’nun okul öğretim programı kılavuz kuralları, vatandaşlık bilgisi dersinde üç temel öneme sahip unsur net bir şekilde ortaya koymaktadır: bilgilendirilmiş vatandaşlık, amaçlı vatandaşlık ve aktif vatandaşlık.

Kısaca, Kanada’da eğitim konusu, eyaletler bazında ele alınmaktadır ve yukarıda Ontario örneği verilmektedir. Kredili ders olarak öğretim programına sokulan Vatandaşlık Bilgisi dersi, yerel yönetimin vatandaşlık eğitimi ile hayat kalitesi arasındaki ilişkiyi önemsediğini göstermektedir.

Parekh Raporu, *Çok Sayıda Etnik Gruplu İngiltere’nin Geleceği Hakkında Komisyon’un* ürünüydü (The Runnymede Trust-Profile Books, 2000,aktaran: Olssen, 2004: 184). Bu komisyon, İngiltere’de ırklar arasında adaletin iyileştirilmesi davasına kendini adanmış bağımsız bir düşünce grubu olan *Runnymede Vakfı* tarafından 1998 yılının Ocak ayında kurulmuştu. Komisyonun görevi, İngiltere’nin çok sayıdaki etnik gruplu yapısının mevcut durumunu analiz etmek ve bazı ırkların avantajsız durumda olmasını ve belli ırklara karşı ayrımcılık yapılmasını önleyerek İngiltere’nin daha canlı birçok etnik gruplu bir toplum olmasını sağlamaya yönelik yollar önermekti. Parekh Raporu’nun temelini oluşturan ilkelere beşincisi, ahlâkî konulardaki derin farklılıklara saygı göstermek önemli olmakla beraber, her toplumun, insan hakları ve ahlâkî normlar da dahil olmak üzere, geniş bir şekilde ortak olan ve insan onuruna, herkesin eşit değerinde kabul edilmesine, herkesin kendini

geliştirmek için eşit haklara sahip olmasına ve hayatta eşit şanslara sahip olmasına saygı gösteren bir değerler kümesine ve aynı zamanda hoşgörü, karşılıklı saygı, diyalog ve çatışmaların barışçı şekilde çözümlenmesi gibi usule ilişkin bir takım değerlere de sahip olması gerektiğini de öne sürmektedir. Parekh Raporu'na göre, 'insan hakları ilkeleri, farklılıklarla başa çıkmak için sağlıklı bir çerçeve ve toplumun etrafında birleşebileceği bir değerler kümesi sağlamaktadır' (The Runnymede Trust-Profile Books, 2000,aktaran: Olssen, 2004: 185).

Rapor, polis ve asayişin sağlanması hakkında bir tartışmayla başlamaktadır. Çünkü, birçok vatandaş ve topluluk için eşitlik, haklar, farklılık ve ait olma gibi soyut kavramların en net görüldüğü yerler bunlardır. Rapor daha sonra, bütün olarak cezaî adalet sistemini incelemekte ve sonra göç ve sığınma politikalarına, hükümetin rolü ve sorumluluğuna, dinsel motivasyonlara ve bağlılıklara, eğitime ve İngiliz toplumundaki başka örgütlere geçmektedir. Raporun genel teması, bugünün İngiltere'sinde eşitsizliklerin azaltılmasıdır.

Kısaca, İngiltere'deki Parekh Raporu, farklı etnik grupların yaşadığı çeşitlilik içeren İngiliz toplumunda ahlâkî değerler, saygı, barış, hoşgörü ve iletişimi vurgulamaktadır. Asıl amaç da, eşitsizliklerin azaltılması olarak belirtilmektedir.

1990'ların başından beri, 'eğitimin ahlâkî görevi' eğitimle ilgili çevrelerde sık sık tartışılan bir konu olmuştur. Her ne kadar 'ahlâkî görev' ifadesi bunu akla getirmese de, tartışmanın konusu sadece en kesin anlamda ahlâkî gelişme (değerler eğitimi) değildir; aynı zamanda, öğrencilerin toplumsallık yanlı gelişimi ve modern toplumda vatandaşlık söz konusudur. Bu, Avrupa'da yaşanan tecrübeye, kendilerini eskiden kültür bakımından nispeten homojen olarak algılayıp tanımlayan (ki muhtemelen toplumlar büyük ölçüde kendilerini hâlâ öyle algılıyor ve tanımlıyorlardır), fakat artık sadece oldukça yaygın olan 'geleneksel normların ve değerlerin ortadan kalkmasını ve dinî kurumlar ve aile gibi geleneksel kurumlara karşı tutumda değişmeyi" yaşayan ama aynı zamanda da, göçler nedeniyle, daha çoğulcu ve heterojen hale gelen toplumlara

çok uymaktadır. Son zamanlarda Avrupa’da alınan birçok seçim sonucu, bu demografik ve kültürel eğilimin pek o kadar hoş karşılanmadığını göstermiştir. Dolayısıyla, şu sorular ortaya çıkmaktadır: “Böyle bir toplumu ne bir arada tutabilir?” ve “İyi vatandaşlık nedir?” Bu bağlam içinde: “Vatandaşlık eğitimi eskiden esas olarak öğrencilerin siyasî katılıma hazırlanması olarak yorumlanırken, artık öğrencilere, hızla değişen, çoğulcu bir topluma aktif, sorumlu ve eleştirel bir şekilde katılma yeteneğine sahip toplum üyeleri olacak şekilde eğitim vermeye ağırlık verilmektedir” (Farrell, 2003: 108).

Amerikan toplum taraftarları hareketi, 1991 yılındaki beyanında, şu noktaya yer vermiştir: “Bizler, okulların, gençlerin beyinlerini yıkamadan temel ahlâkî eğitimi verme olanağı olduğuna inanıyoruz” (Etzioni, 1995,aktaran: Arthur, 1998: 360). Halka özgü toplum taraftarlarının ‘ahlâkî eğitim’ ve ‘erdem’ terimlerini kullanmaları ilginçtir, çünkü bu ifadelerin her ikisi de sık sık bir dizi kuralın başkalarına dayatılması ile bağlantılı görülmüşler ve eğitime ilişkin literatürde kötü bir izlenim yaratmışlardır. Yine de, Etzioni, toplum taraftarları hakkındaki kitaplarının her üçünde de, okullarda doğrudan doğruya karakter geliştirilmesini ve hatta karakter oluşturulmasını savunan bir iddia geliştirmektedir. Etzioni’nin insan doğasına gelişimsel bakış görüşüne göre, insanlar temel olarak anti-sosyal doğmakta, erdemli olmak için aile ve okulda karakter eğitimi almaları gerekmektedir. Bu görüş ailelerin ve yerel topluluğun güçsüz kaldığı yerlerde okulların devreye girmesi gerektiğini savunmaktadır (Etzioni, 1997, aktaran: Arthur, 1998: 361). Toplum taraftarı düşüncede değerler ve ahlâk çok önemli bir yer tutmaktadır; vatandaşlık eğitimine vurgu yapılmakta ve öğretilir nitelikte olan, paylaşılan çekirdek değerlerin belirlenmesi arzu edilmektedir.

Cambridge’de *Vatandaşlık Gelişimi Merkezi*’nin başında olan Tam, İngiliz toplum taraftarı hareketinin, değerlerin öğretilmesine ve vatandaşlığın geliştirilmesine önem verdiğini belirtmektedir. Okullar İngiliz toplum taraftarları tarafından değerler konusundaki tartışmayı ciddiye almaya teşvik edilmektedir; çünkü değerler, günlük hayatın bir parçasıdır ve eylem içinde

yaşanırlar ve otomatik olarak uygulanırlar. Tam'ın aklındaki değerler din dışı ve çoğulcudur (Tam, 1996,aktaran: Arthur, 1998: 364). Bu laik yaklaşım, İngiliz topluluk eğitimi hareketinin de bir özelliğidir. Bu hareket, birçok modern toplum taraftarı gibi eğitimin amacını 1980'lerin başında kabaca şöyle tanımlamıştır: “Kendi bireyselliklerinin ve birbirlerine üyeliklerinin bilincinde olan; birbirlerini kabul eden ve kendi bağımsız yapılarını anlayarak deneyimlerini yaratıcı şekilde birbirleriyle işbirliğinde kullanan, seven kişilerin artmasını sağlamak” (Keble, 1981,aktaran: Arthur, 1998: 365).

Belirtildiği üzere, *eğitimin ahlâkî misyonu hem değerler eğitimi, hem de toplumsallaşma ve vatandaşlık eğitimi* kapsamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki toplum taraftarlarına göre ortak olan temel değerlerin saptanması önemlidir. İngiltere'deki toplum taraftarı hareketinin özelliği de, laik bir bakış açısına sahip olmasıdır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1980'li yılların sonunda ve 1990'lı yılların başında, birçok eğitimci ile siyasî şahsiyet değerlerin netleştirilmesinin yerine erdem üzerine yoğunlaşmayı savunmaya başladılar (Bennett, 1991, Lickona, 1991, Ryan, 1986, Wynne, 1991,aktaran: Glanzer, Milson, 2006: 531). Popüler karakter eğitiminin öğretilmesi öğretmenlerin model olması, erdem ve kötü alışkanlıkla ilgili hikâyelerin okunması, belirli karakter özelliklerini gösteren öğrencilerin tanınmasına odaklandı. Bu çağdaş karakter eğitimi hareketi çok büyük popüler başarı kazandı. Konuyla ilgili olanların araştırmaları karakter eğitimi için yaygın bir desteğin sürekli var olduğunu ortaya çıkardı (Jones, Ryan, Bohlin, 1998, Milson, 2000,aktaran: Glanzer, Milson, 2006: 531). Karakter eğitimi ile ilgili bir sürü konferans her yıl çeşitli kuruluşlar tarafından düzenlenmektedir; birçok ulusal meslekî kuruluş karakter eğitimi onaylamıştır (Vessels, 1998,aktaran: Glanzer, Milson, 2006: 531); karakter eğitimi yazını her yıl büyümeye devam etmektedir; Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı eyaletlere ve kuruluşlara karakter eğitimi için milyonlarca dolarlık kaynak sağlamıştır. İdareci, öğretmen ve velilerin ortak kanaatleri ve beklentilerine ilaveten, tam bir devrimsel dönüşüm yaşayan dünyanın yeni şartları karakter eğitimine olan ihtiyacı arttırmaktadır (Ekşi,

2003: 82). Küreselleşme denilen ve sadece teknolojik değişimle tasvir edilemeyecek olgu sınırları kaldırmakta, baskın kültürleri her an ve her yerde mevcut kılabilmektedir. Kendi ülkemiz çerçevesinde düşünecek olursak, insanlar arasında bazı duyarlılıkların kayboluşu bile karakter eğitimi için yeterli bir sebeptir. Yeni nesil arasında şiddet eğilimi, sahtekârlık, anne-babaya ya da öğretmene karşı gelme, madde bağımlılığı, intihar ve benzeri kendine zarar verici davranışlarda artış; iş ahlâkında, kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinde azalma gibi olguların günden güne daha sık rastlanır olduğu aile ve eğitimcilerin gözlemleri ve istatistikleri doğrulanmaktadır (Kagan, 2001; Lickona, 1991; Ryan, 1996, aktaran: Ekşi, 2003: 83).

2.2. Karakter Eğitiminin Tanımları

2.2.1. Karakter Kavramının Tanımı

Ahlâkî ve dinî kurallar ile toplumca onaylanan diğer davranış standartlarının bulunduğu sistem karakter olarak adlandırılır. Karakter kısaca, toplumun bireyden mutlaka uymasını istediği davranış biçimlerini içerir (Mart, 1954: 116). Örneğin şu sorulara olumlu cevap verebilme iyi karakteri işaret etmektedir: Birey, namuslu mudur? (başkalarının hakkına saygılı ve işlerinde dürüst müdür?) İçinde yaşadığı toplumun bireyleri tarafından benimsenmiş sosyal davranış standartlarına uygun hareket etmekte midir? İnsanî vasıfları var mıdır? (sevecen, duygulu, nazik midir?) Başkalarına saygılı mıdır? Kanun ve kurallara uymakta mıdır?

Karakter aslında kim olduğumuz ve kime dönüştüğümüzdür, iyi ya da kötü birine. Karakter normalde eylemimize rehberlik eden ve birbirine bağlı olan kişisel değerlerin bütününden oluşur, fakat bu değerler kolayca ölçülebilen sabit bir bütün ve değiştirilebilir nitelikte değildir. Karakter eğitimi, basit bir biçimde sosyal becerilerin edinilmesi hakkında da değildir, temelde bir öğrencinin ne tür bir insan olarak yetişmesi ile ilgilidir (Arthur, 2003:3). Karakter eğitimi, davranış kontrolü, disiplin, yetiştirme ve fikir aşılama aynı olgu değildir; çok daha geniştir ve daha iddialı amaçları vardır. İyi karakter ve iyi davranış benzerdir, fakat iyi karakter kapsam olarak daha geniştir. Karakter,

bireyi bir bütün olarak her yönüyle içine alan bir terimdir. Bu nedenle, birçok karakter eğitimcisi için karakter eğitimi, bir insanın dönüşümü ve şekillenmesinden çok daha fazlasıyla ilgilidir ve bireyin toplumdaki sosyal ağlarına katılım yoluyla okullardaki ve ailelerdeki eğitimi de içine alır (Arthur, 2003:11).

Ahlâklı terimi, insan olmakla uyumlu olanı belirtmektedir ve her zaman insan davranışı ile eş anlamlıdır. Ahlâkın merkezinde, insan hayatının değerinin yaşanılan deneyimi yer almaktadır. Toplumun ahlâkı ya da ahlâksızlığı değerlendirme tarzına etik denir. İnsan eyleminin değerlendirici aracı olan etik, herhangi bir eğitimsel ortam için şart olarak görülmelidir. Sonuçta zengin bir öğrenme ortamı sağlamak için eğitim sistemleri her zaman öğrencilerden ve öğretmenlerden istenen belirli etik davranışı talep etmişlerdir. Genel anlamda, iyi etik davranışla tutarlı deneyim yaşamak insanın karakterini güçlendirir ve yükseltir. Dolayısı ile karakter, insanın etiğinin özü olarak kabul edilebilir. Maguire ve Fagnoli'nin ifade ettikleri gibi iyi karakter bizi ahlâkî gerçeğin bilenleri değil tanıyanları yapar. Karakterlerimiz gerçeği algıladığımız merceklere (Maguire ve Fagnoli, 1991, aktaran: Sion, 2004: 3).

“Karakter” kelimesi ile Davis, bir insanın ahlâk olarak iyi olanları yapmasıyla ilgili yerleşmiş genel mizacını kastetmektedir (Davis, 2003: 33). Karakterin bir insanın yaygın bir özelliği olduğu kabul edilmektedir. Karakterin yaklaşık eş anlamlıları “iyi karakter”, “ahlâklı karakter”, “ahlâkî dürüstlük” ve “erdem”dir. “Karakter eğitimi” ile yazar, bir okulun bir öğrencinin karakterini geliştirmek için her türlü girişimini ifade etmektedir ki bu, o öğrencinin sadece bugün değil gelecek yıllarda da nasıl davranması gerektiğini ve davranacağını da kapsamaktadır. Uzun vadede, karakteri eğitmekte olduğunu öne süren herhangi bir iddia da aslında mevcuttur. Tam tanımıyla kısa dönemli sonuçlar, karakterin parçası değildir. Karakter yerleşmiş bir eğilimdir. İyi karaktere sahip olduğunu düşündüğümüz biri kötüleirse, eskiden hatasız olan karakterinin bozulmuş olduğunu kabul etmek yerine önceden var olan bir hatadan (daha önce fark etmesek de) bahsetmeye meyilliyizdir. Bir defa biçimlendiği zaman karakter sabit kalır (Davis, 2003: 33). Bu bağlamda karakter hem erdemden

hem de dürüstlükten farklılık göstermektedir, onların bozulacağını ya da dağılacığını kabullenmeye çok daha fazla hazırdır. “Karakter eğitimi”, karakteri şekillendirmek için okullardan başka kurumların da çabasını içeren daha geniş bir kavram olarak kullanılabilir. Örneğin karakter eğitimiyle ilgilenen ordu emirlere itaati, ateş altında soğukkanlılığı ve diğer askerî erdemleri öğretirken, karakter eğitimi ile ilgilenen hükümet vatandaşların kanuna uymalarını, sorumlu olmalarını ve kamu yararına davranışlarını teşvik etmektedir.

Kısaca eylemleri ahlâk açısından değerlendirme şekli olan etik, olumlu davranışla ve sürekli olarak pekiştirildiğinde karakteri kuvvetli hale getirmektedir. Ahlâkî gerçeği tanımak da iyi karakterli olmanın işaretidir. Oturmuş bir eğilim olarak görülen karakter şekil aldıktan sonra değişmemektedir, dolayısı ile kalıcı olarak algılanmaktadır.

Karakter eğitim sözlüklerinde kısaca “kişiliğin ahlâkla ilgili yönü” olarak tanımlanmaktadır. Enç *Ruhbilim Terimleri* adlı yapıtında karakteri şöyle tanımlamıştır: töreler ve törel değerlerle ilgili olarak, kişinin güçlüklerle karşın, duruma göre düzenli ve sürekli tepki göstermesini sağlayan özelliklerden oluşan sistemleşmiş bütünlük (Enç, 1974, aktaran: Binbaşıoğlu, 1978: 212). Karakter bir psikoloji terimidir ve en önemli özelliği de onun törel davranışlarla ilgili oluşudur. Psikolojik anlamdaki karakterin ham maddesi benliktir. Benlik, bireyin kendini başkalarından ayırması, yani kendi kendinin bilincine varması ile başlar. 1,5 – 2 yaşlarından sonra, çocuğun çevresine gösterdiği olumsuz tepkilerde, inatçılık davranışlarında bu, açıkça görülür. Kişi, kendi varlığını çeşitli davranışlarıyla başkalarına kanıtlamak ister. Zamanla benlik, kişinin çevresinden edindiği çeşitli yaşantılarla zenginleşerek *karakter* denilen belirli, yani düzenli ve sürekli davranışlar haline gelir. Böylece töre gibi karakterin de aslında bireyin içinden gelen, yani uslamlama sonucu ve toplumsal çevreden kazanılan iki kaynağı vardır (Binbaşıoğlu, 1978: 213).

Kişiyi etkileyen toplumsal çevre, kendisini bir töre kuralı olarak baskı biçiminde duyurur. Bu baskı, çocuğun kazanacağı töre ve karakterin yönünü belirler. Bunun da ailede başladığı söylenebilir. Çocuk okula bu bakımdan önemli derecede gelişmiş olarak gelir. Okula gelen çocukta töre ve karakter için gerekli olan zihinsel denetim vardır. Okul çağı boyunca çocuk, öğretim etkileri ve çevreden kazandıklarıyla karakterini geliştirir. Gençler ergenlik çağında kendilerine özgü bir topluluk ve böylece, kendine özgü bir toplumsal baskı yaratırlar. Karakter, bu baskılara göre yön bulur. Bununla birlikte bunda, kişinin kendi zihinsel gelişim ve olgunluğunun da rolü vardır. Yaratıcı bir nitelik gösteren töre ya da karakter böyle bir yaratıcı gelişme ile gerçekleşir. Kişi istencini eğitim aracılığı ile ne derece geliştirmişse, karakter de o oranda bir sağlamlık kazanır; çünkü kişinin güdülerine “dur” deyip onu belirli doğrultulara yöneltecek olan, kişinin istenç gücüdür. Kişiyi şu ya da bu biçimde davranışa yönelten fizyolojik ve toplumsal güdüler, istencin yardımıyla bir düzene girer. Böylece karakter, törel davranışların özü durumundadır. Karakter eğitiminin amacı da bu törel davranışların kişide yerleşik hale gelmesi olarak kabul edilir (Binbaşıoğlu, 1978: 214). Diğer bir ifade ile güdüleri kontrol altına alabilme, karakterin sağlamlığı ile doğru orantılıdır. Bu güdüleri kontrol altına alma, toplumsal çevrenin baskısına bireyin uyabilme kuvveti ile mümkündür ve topluma göre kalıcı davranışların kazanılması karakter eğitiminin hedefidir.

Karakterin temeli sosyal hayata uyum gibi alışkanlıklara dayanır. *Karakter* düşünceler ve davranışlar arasında sürekli bir uygunluk gösteren davranış eğilimleri olarak tarif edilebilir (Pars ve diğerleri, 1964: 83). Çocuğun kısmen kendi içinden gelerek, kısmen de ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinin etkisi altında yaptığı etkinliklerle edindiği alışkanlıklar gerçek karakterini geliştirir. Karakter sosyal gelişmeyi sağlayan etkinliklerin en esaslı ve sürekli sonucudur (Pars ve diğerleri, 1964: 84). Karakter insanın bütün davranışlarını devamlı olarak etkileyen ve vereceği kararlarda, yapacağı işlerde etkili olan değer yargılarına dayanır. Aynı zamanda bir insanın karakterini anlayabilmek için onun sosyal çevresindeki gelişme sürecini izleyebilmek gerekir. Karakter genel

kullanılış tarzına göre çoğunlukla, toplumun zamanla geliştirdiği hukukî, ahlâkî ve dinî değerlerine karşı yapılan davranışlar anlamına gelir. Karakter bir psikoloji konusu olmadan önce, karakter eğitimi bütün zamanlarda ve tüm medenî dünyada okulun amaçları arasına girmiştir. Eskiden karakter eğitimi daha çok dinî bir açıdan ele alınırdı. Fakat zamanla bu işlev *vatandaşlık eğitimi* adı ile ve özellikle çeşitli derslerde sırası getirilerek telkinlerde bulunmak yoluyla okullara bırakıldı. Gün geçtikçe insan ve çocuk hakkındaki bilgilerin artması karakter eğitimi konusu üzerindeki fikirleri de değiştirmektedir (Pars ve diğerleri, 1964: 85). Artık karakterin büyüme, ruh sağlığı, insanlarla olan ilişkiler ve kişiliğin bir bütün halinde gelişmesiyle yakından ilintili olduğu bilinmektedir. Bu konu üzerinde zamanla değişen çeşitli eğitim akımlarının hedefleri hep birdir. Karakter eğitimine ister dinî, ister ahlâkî, ister bilimsel açıdan bakılsın, hepsinin amacı aynıdır. Tümü diğer insanlarla olan ilişkilerin daha verimli ve bireyin daha mutlu olması amacını gütmektedir. Güçlü karakter için en önemli on adet erdem, neredeyse tüm felsefî, dinî ve kültürel gelenekler tarafından tanınmakta ve öğretilmektedir (Lickona, 2003: 1): bilgelik, adalet, dayanıklılık, kendini kontrol, sevgi, olumlu tavır, sıkı çalışma, dürüstlük, minnettarlık, alçakgönüllülük.

Berkowitz, ahlâkî çalışmanın yedi tane yönünden oluşan ahlâkî anatominin psikolojik bir modelini sunmuştur: ahlâkî eylem, ahlâkî değerler, ahlâkî karakter, ahlâkî duygu, ahlâkî yargılama, ahlâkî kimlik, ahlâk üstü nitelikler (Berkowitz, 1997, aktaran: Berkowitz, 1998: 2). Bu modelde daha dar anlamda karakter, ahlâkî olarak eylemde bulunmak için sürekli eğilim şeklinde anlaşılmaktadır, fakat daha kapsamlı olarak tüm ahlâkî anatomi için genel bir bölüm, bireydeki ahlâkî çalışmayı destekleyen psikolojik niteliklerin karmaşık bir düzenlemesi şeklinde anlaşılabilir.

Sorumluluk, karakterin en önemli öğelerinden biridir. Sorumlu olan kişi; kendi üzerine düşen görevleri, (elinden geldiği kadar değil) zamanında, istenilen ve beklenen şekilde yerine getirmek zorundadır. Sorumluluk genellikle; “hukukî, cezâî ve ahlâkî” olmak üzere üçe ayrılır. Bu ayrımın temeli; ‘sorumluzca

hareket yapmamız halinde ne gibi bir karşılık göreceğimize' dayanmaktadır. Bizi burada asıl ilgilendiren, ahlâkî sorumluluğun cezası olan “toplum tarafından ayıplanmak, horlanmak, alay edilmektir (Sezgin, 2007).

2.2.2. Karakter Eğitiminin Bağımsız Tanımları

Sınırlı bir erdemler listesine dayanan geleneksel karakter eğitimcileri listelerine alınan sayı konusunda farklı düşünebilirler, fakat erdemlerin evrensel ve derin düşünme üzerine olduğu, herhangi bir birey ya da kimlik grubunun dar çıkarlarının ötesine geçtikleri konusunda fazla şüpheleri yoktur. Gelişimcilerin ise sosyal adaleti vurgulayan bir geleneği vardır. Evrenselliği bir dizi erdem yerine gelişimsel safhaların içinde bulunan bir kavram olarak ele almaktadırlar. Onlara göre çözüm, özellikle adalete dayanan mantıklı etik ilkeler açısından değerlendirilen rakip iddiaların dikkatle incelenmesindedir. İlgili yaklaşım ise, bunların tersine evrenselliği ileri sürmemekte, hem geleneksel karakter eğitimini hem de gelişimcileri paylaştıkları liberal gelenek açısından sorgulamaktadır. İlgili yaklaşımın taraftarlarına göre liberal gelenek, bireyselliğe ve mantığa çok fazla önem veriyor olarak görülmektedir (Howard, Berkowitz, Schaeffer, 2004:199).

Her ne kadar halihazırdaki diyalog, karakter eğitimi ile ilgili uygun amaçlar ve yöntemler konusunda bir takım fikir ayrılıkları olduğunu düşündürüyorsa da, karakter eğitimini savunanlar tarafından tipik olarak teklif edilen bir takım öneriler vardır (Kohn, 1997; Lockwood, 1991; Purpel, 1997, aktaran: Milson, 2000: 89). Karakter eğitiminin taraftarları, öğretmenlerin, iyi karakter özelliklerini *gizli ders programına* bırakmaktansa, bunları açık bir şekilde öğretmeleri gerektiğini iddia etmektedirler. Ryan, bu konuyu açıklamıştır: “Nasihat yoluna çok az gidilmeli; bu yola gidildiğinde de, açıklamadan fazla uzaklaşmamalıdır. Bununla birlikte, zaman zaman öğretmenlerin gençlerin en iyi içgüdülerine hitap etmek ve onları belirli bir yönde ilerlemeye yönlendirmek zorunda oldukları durumlar olabilir” (Ryan, 1986, aktaran: Milson, 2000: 89). Ayrıca öğretmenlerden tipik olarak, olumlu model olmaları ve ders programının bağlamı içinde ahlâkî konularda düşünülmesini sağlamak için

fırsatlardan yararlanmaları da istenmektedir (Lickona, 1993,aktaran: Milson, 2000: 90). Bazı eğitimciler bununla beraber böyle bir eğitimin etkili olabilmesi için, olumlu bir okul atmosferinde gerçekleştirilmesi gerektiğini ve öğrencilerin hizmet programları, sınıfça karar alma, işbirliği yaparak öğrenme ve arkadaşın arkadaşına yol göstermesi yoluyla iyi karakterin pratiğini yapmak için sınıf dışında fırsatlara sahip olmaları gerektiğini iddia etmektedirler (Lickona, 1991; Kilpatrick, 1992; Wynne, 1997,aktaran: Milson, 2000: 90). Son olarak, karakter eğitiminin taraftarları, okulların, aileler ve yerel topluluğun kurumları ile ortaklıklar kurarak okulda vurgulanması gereken karakter özelliklerinin ya da değerlerin listesini çıkarmalarını da önermektedirler. Yerel topluluktan türetilen bu liste, çok rastlanan bir soru olan “Kimin değerlerini öğreteceğiz?” sorusuna bir cevap sağlamakta, nesnel, evrensel ve çocuklara öğretmeye degecek nitelikte spesifik karakter özelliklerinin ve değerlerin mevcut olduğu yönündeki iddiayı da öne çıkarmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde Missouri eyaletindeki St. Louis şehrinde kâr amacı gütmeyen “İşbirliği Yapan Okul Bölgeleri” adında bir örgüt bulunmaktadır. *Karakterartı programı* 1988’de oluşturulmuş ve bu örgüt için geliştirilmiştir. Karakterartı programının prensiplerinden iki tanesi şöyledir (McKay, 2002:47, 48):

1. *Yetişkin modeller*: Öğrenciler “yaşadıklarını öğrenirler.” Bu nedenle okul topluluğu içinde öğrencilerle her gün karşılıklı etkileşim içinde olan bütün yetişkinlerin evde, okulda ve toplum içinde olumlu karakter özellikleri sergilemeleri önemlidir. Yetişkinler, önemli karakter özellikleri ve bunlar için nasıl sistemli ve amaçlı bir şekilde model olunacağı konusunda düşünmeli ve bunlar üzerinde odaklanmalıdır. Yetişkinler öğrettikleri davranış konusunda kendileri model olmadıkları takdirde bütün program başarısız olacaktır. 2. *Personel gelişimi*: Okul personelinin sürekli bir şekilde karakter eğitimi oluşturmasını ve uygulamasını sağlamak için, önemli miktarda zaman ve kaynak, personel gelişimi faaliyetlerine tahsis edilmelidir. Hem sürecin hem de

kaynakların tartışılması ve anlaşılması için, aynı zamanda ders programı ve ders plânlarının oluşturulması için geçirilen zaman, eğitim faaliyetlerinin önemli bir parçasıdır.

Toparlamak gerekirse, öğretmenlerin iyi karakter niteliklerini açık ve seçik bir biçimde öğretmelerinin gerekli olduğu savunulmakta, ayrıca öğretmenlerin okul ortamında birinci derecede örnek alınan yetişkinler oldukları hatırlanarak olumlu modeller sergilemelerinin önemi vurgulanmaktadır. Buna ilaveten, okul içindeki diğer yetişkinlerin de iyi karakteri gösteren davranışlarda bulunmaları, tüm personelin bu çizgide hareket etmesi sağlanmalıdır.

Lockwood, karakter eğitiminin kesin olmayan bir tanımını geliştirmiştir ve ona göre karakter eğitimi, öğrencilerin davranışını sistematik olarak şekillendiren okul tabanlı bir etkinliktir (Lockwood, 1997,aktaran: Arthur, 2003:10): “Karakter eğitimi, belirli bir davranışa doğrudan yol açmak için göreceli olmayan değerleri açıkça etkileyerek genç insanların davranışını dolaysız ve sistematik olarak biçimlendirmek üzere tanımlanan ve diğer toplumsal kurumlarla işbirliği içinde tasarlanan herhangi bir okul bazlı programdır”.

Öğrencinin karakter eğitiminde, belli törel kuralların verilmesi ve bu kuralların uygulanması için alıştırmaların yapılması bilinen yollardan biridir (Başaran, 1994: 162). Öğrencinin iyi davranışları alışkanlığa dönüştürmesi için yapılan bu tür alıştırmalar, karakter eğitiminde yararlar sağlamaktadır. Karakter eğitiminde izlenen diğer bir yol ise, çocuğa törel kuralları sözlü olarak anlatmak ve bu konuda yazılmış kitapları okutmaktır. Fakat, öğrencinin törel kuralları öğrenmesi, onu her zaman yapmaya yöneltmemektedir. Böylece bilme ile ayrı ayrı durumlardır. Karakter eğitiminde en etkili yol, öğrencinin karşı karşıya kaldığı törel sorunlarını çözmesine rehberlik etmektir. Çocuğun karakteri, anne ile baba, öğretmen gibi büyüklerin, çocuğun içinde bulunduğu kümenin ve üyelerinin, çocuğun kendi kendine karşı tutumunun etkisiyle örüntülenir. Çocuk bu karakter örüntüsüne göre toplumun törel değerlerini kabul eder. Okul bir çevre olarak, çocuğun karakterinin değişmesinde

yukarıdaki etkenlerin tümünü de içinde bulundurur. Bu bakımdan okul, çocukta bulunan gizilgüçleri en iyi biçimde işleyerek onun karakterini oluşturmaya çalışır.

Geliştirilen karakter eğitimi programlarındaki farklı bakış açıları üç başlık altında toplanabilir: 1. Muhakeme-alışkanlık: Bazı yaklaşımlar kişinin ahlâkî muhakemesi ile düşünmeyi vurgularken diğerleri erdemli davranışın alışkanlık haline gelinceye kadar uygulanması üzerinde durmaktadırlar. 2. “Yüksek” değerler – “Ara” değerler: Bazı yaklaşımlarda öz-disiplin, cesaret, sadakat ve sebat gibi daha temel değerler öncelenirken diğerlerinde özen, nezaket, arkadaşlık gibi vasıta değerler önemsenmektedir. 3. Bireye odaklanma – Çevre ve Topluma Odaklanma: Karakter birey için mi yoksa grubun norm ve şablonlarına mı oturmalı soruları da karakter eğitiminde farklı perspektiflerin duruşlarını belirlemektedir (Thomas, 1991, aktaran: Dilmaç, 2007: 46).

2.2.3. Ahlâk Eğitimi, Değerler Eğitimi, Vatandaşlık Eğitimi, Din Eğitiminin Tanımları

Tarih boyunca genel eğitimin amacının karaktere biçim vermek ve iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bu amaçların çoğunlukla açık seçik olarak belirtilmek yerine, var oldukları farz edilmektedir. Günümüzde İngiltere’de hükümet karakter sahibi vatandaşlar oluşturmak için okullarda erdemlerin öğretilmesini desteklemektedir, fakat bu vatandaşlık ve karakter eğitimi parçalar halinde gözükmektedir. Aslında uygulama için açık seçik talimatlardan sakınan karakter ve vatandaşlık eğitiminde çok uluslu görüşün varlığı söz konusudur. Erdemi neyin oluşturduğuna ve nasıl öğretilmesi gerektiğine dair bir fikir birliğinin olmadığı bir eğitim sistemi içinde, karakter eğitimi kuramsal temelin analizi ve açıklaması olmaksızın uygulanmaktadır (Arthur, 2005: 240). Karakter eğitiminin amaçlarının bir kısmını içine alan “ahlâk eğitimi” yeni bir terimdir. “Değerler eğitiminin” vurgulanması ise, karakter gelişimi için bağımsız bir içerik ihtiyacını karşılamak üzere yer almıştır. 1960’larda İngiliz kültürü ve toplumu daha çok uluslu bir hal almış ve dolayısı ile birçok okulda çocukların artan farklılığına daha fazla duyarlı hale

gelmıştır. O zamanki karakter eğitimine bilişsel yaklaşımlar ayrıca eleştirel düşünmenin liberal gelenekleriyle daha uyumlu idi. 1960 ve 1970’lerde değerlerin netleştirilmesine gittikçe ağırlık verildi ve ahlâkî görecelik geniş ölçüde gözdeydi. Daha geniş olan “değerler eğitimi”, “ahlâk eğitimi”nin yerini aldı, fakat değerler eğitimi hâlâ bazı eğitimciler için karakter eğitiminin amaçlarını içermektedir (Arthur, 2005: 241).

İngiltere’de karakter eğitiminin asıl öğeleri için eğitim söylemlerindeki ortak dilde “ahlâk eğitimi” kullanılmaktadır. Son zamanlarda ise “değerler eğitimi” kullanılmaya başlanmıştır. Karakter eğitimi, ahlâk ve değerler eğitimi kavramlarıyla yakından bağlantılıdır. Ahlâk ve değerler eğitimi, genelde kapsam olarak daha geniş olan iki kavramdır ve neyin karakter eğitimi oluşturduğu konusunda fazla ayrıntılı ve net değildir. Sonuç olarak karakter eğitimi, ahlâk ya da değerler eğitimine ayrıntılı bir yaklaşım olarak anlaşılabilir ve vatandaşlık eğitimi ile sürekli bağlantı halindedir (Arthur, 2005: 240).

Kısaca İngiltere’de değerler, ahlâk, karakter ve vatandaşlık eğitimi tanımları birbiriyle örtüşmekte, benzeyen ve ayrılan yönleri üzerinde akademisyenler arasındaki tartışmalar devam etmektedir. İç içe geçmiş olan tanımların popülerliği zaman içinde değişmekte, farklı akademik çevrelerin tercihi de çeşitlilik göstermektedir. Özellikle İngiltere gibi eski sömürgelerden de gelen vatandaşlardan oluşan çok sayıda toplulukların bir arada yaşadığı kozmopolit bir ülkede, ortak bir kültür, dolayısı ile erdem ve değerler bütünü bulmak imkânsız hale gelmektedir. Sonuç olarak tanımların içeriğine dair görüş birliğine varılması uzak bir ihtimal olarak gözükmektedir.

2.2.3.1.Ahlâk Eğitimi

Gerek Doğu, gerek Batı felsefesinde ahlâk ile güzel sanatlar arasında ilişki kurma çok eskiye dayanır. Bu yaklaşımın temelinde insan davranışındaki denge ve uyumun güzel niteliği ile ifade edilmesi vardır. Öyleyse bu güzel davranış, başka bir güzel vasıta ile, meselâ şiirle insana telkin edilebilir. Eski terbiye kurallarında bu yöntem yaygındır, böylece sanat yoluyla ahlâk eğitimi

gerçekleştirilmiştir. Nazımla yazılmış çok sayıda ahlâk kitabı bulunmaktadır (Bilhan, 1988: 123). Timurlular döneminde şiiri öğüt vermek, iyi davranışlar aşılacak için kullanan şairler vardır. Karahanlılar devrinde de bu tarz kitaplar yazılmıştır ve bunun en canlı örneği Kutadgu Bilig'dir.

Lockwood, üç tane önemli önerinin ayrıntılarını vermektedir: Birincisi, ahlâkî eğitimin amaçlarının izlenebilmesi ve sadece kontrol edilmeyen gizli eğitim programına bırakılmaması ile bu amaçların makul derecede bir kamu desteğine ve fikir birliğine sahip olmalarıdır. İkincisi, davranışsal amaçlar karakter eğitiminin parçasıdır. Üçüncüsü, çocuklardaki anti-sosyal davranış, değerlerin olmamasının sonucudur (Lockwood, 1997, aktaran: Arthur, 2003:10). Burada değerler ile davranış arasında bir ilişkinin olduğu varsayılmaktadır. Bu noktada Arthur, dördüncü bir öneriyi eklemektedir: Birçok karakter eğitimcisi yalnızca davranışı değiştirmeye çalışmaz, aslında bir şekilde biçimlenmelerine yardımcı olmak için belirli karakter türlerini üretmeye çalışır (Arthur, 2003:10). Buradaki “biçim” ve “biçimlenme” terimleri pasif olarak anlaşılmalıdır, bireylerin kendi biçimlenmelerinde aktif ve bilinçli katılımı olarak alınmalıdır. Karakter eğitimi, bir insanın doğuştan ne olduğunun tersine ne olabileceği umuduna dayanmaktadır.

Üç çeşit karakter eğitiminden söz edilebilir: basit ahlâk eğitimi, âdil toplum eğitimi ve basit karakter eğitimi. Bunlar ideal çeşitlerdir. Hepsi *ahlâkî eğitimin* türleridir. Ahlâkî eğitim, öğrencilerin ahlâkî terimlere aşinalığını sağlamak ya da okudukları eserlerde ahlâkî konuları nasıl göreceklarini öğretmekten başka bir durum olmayabilir. Bu tür ahlâkî eğitim karakter eğitimi değildir. Karakter eğitimi denmesi için, karakteri şekillendirmeye yönelik açık bir iddia bulunmalıdır. Karakter eğitimi ile ilgili tartışmalarda bu üç çeşit baskın bir rol oynuyor gözükmektedirler. Uygulamada karakter eğitimi çoğu zaman, bu üç çeşidin bir karışımıdır.

Basit ahlâk eğitimi (ya da *ahlâkî gelişim*) genel olarak eğitimi andırmaktadır ve odak noktası sınıftır. Basit ahlâk eğitimi, konulara öğrenci duyarlılığını artırarak,

öğrencilerin bildiklerine ilave yaparak, öğrencilere bildiklerini sorunlara uygulama şansını vererek çalışmaktadır. Bu eğitimde tercih edilen yöntem, öğrencilerin konuları belirlemelerini, seçenekleri geliştirmelerini, seçenekler arasından mantıklı alternatifleri yapmalarını, seçtiklerini savunmalarını şart koşarak sorunların yönlendirme eşliğinde tartışılmasını içerir. Basit ahlâk eğitimi önceden oluşturulan bir karara değil (örneğin çalmak kötüdür gibi), yöneme odaklanmaya eğilimlidir. Bu eğitim öğrencilerin zihinsel kaynaklarını zenginleştirerek onların karakterini geliştirir. Aşladığı tek karakter özelliği ahlâkî yargıdır, başka bir deyişle bir tür sağduyudur. Yükseköğretimde karakter eğitimi yaptığını belirten Davis basit ahlâk eğitiminin gösterişsiz bir şeklini uygulamaktadır (Davis, 2003: 35).

İkinci çeşit karakter eğitimi, vatandaşlığa giriş eğitimi ile öğrencinin karakterini şekillendirmeye çalışmaktadır. Okul, öğrencilerin ve öğretmenlerin demokratik şekilde politika yapıp uyguladıkları âdil bir topluma dönüştürülmüştür. Öğrencilerden öğretmenlerinin yardımıyla hoşgörülü ve mantıklı olma, sorumluluk alma, genel iyiliğe ilgi gösterme gibi demokratik erdemleri uygulayarak geliştirmeleri beklenmektedir. Erdemlerin ayrı ayrı özellikler olarak değil, gerçekçi bir bütün olarak öğrenilmesi gerekmektedir. Sınıf ise sadece âdil toplum eğitiminin devam ettiği bir yerdir. Âdil toplum eğitimi hareketi, yükseköğretim düzeyinde üniversitelerdeki onur sistemleri olarak ortaya çıkmaktadır. Âdil toplum taraftarlarının yaptığı az sayıda uygulamalı araştırma, âdil toplumla ilgili gerçekçi tartışmaların basit ahlâk eğitimiyle ilgili akademik tartışmalar kadar işler olduğunu göstermektedir. Bu çeşit karakter eğitiminin basit ahlâk eğitiminden daha iyi çalıştığına dair kanıt yoktur (Davis, 2003: 36).

Üçüncü çeşit olan basit karakter eğitimi, karakter eğitimini aşağı yukarı beden eğitimi ile benzer şekilde saymaktadır. Aristo'nun bunun arkasında yatan temel gerçeği özetlediği söylenmektedir: “Âdil eylemleri uygulayarak âdil, kendimizi kontrol ederek kontrollü ve cesur eylemlerde bulunarak cesur oluruz” (Wynne, 1991, aktaran: Davis, 2003: 37). Uygun ahlâkî adaleyi geliştirmek için ahlâkî

beden eğitiminden geçilmesi gerekmektedir. Ahlâkî beden eğitimi belirli hikâyeleri dinlemeyi, belirli kelimeleri tekrar etmeyi, şart koşulan belli bir miktar kamu hizmetini yapmayı ya da katı kurallara uymayı içerebilir. Tekrar üzerindeki vurgu çoğu zaman açık seçiktir. Kaçınılmaz olarak ahlâkî beden eğitiminin, sürekli iyi eylemlerde bulunan ve örnek olan yetişkinleri görmeyi içerdiği söylenmektedir. Örneğin öğrencilerinin karakterini geliştirmenin bir parçası olarak, öğretmenlerden gayretle çalışmaları, okul kuralları ve politikalarına uymaları, meslektaşlarına, öğrencilere ve ebeveynlere karşı düşünceli ve iyi niyetli olmaları, temelde işlerine karşı olumlu olmaları, okul ve toplumla gurur duymaları istenebilir.

Basit karakter eğitiminin âdil toplum eğitimiyle ortak noktası, sınıfın içinde olduğu kadar dışında da öğretmeye verilen önemdir. Farklı olan noktası (basit ahlâk eğitiminden de), belirli özellikleri öğretmekle karakteri öğretmeye önem vermesidir. Basit karakter eğitimini benimseyen bir okulun, öğrencilere öğretilmek üzere bir karakter özellikleri listesi (erdemler ya da değerler) ile bunları teker teker öğretmek için tasarlanmış olan bir programı vardır. Basit karakter eğitimi açıkça alışkanlığı, geleneği, törenleri, katı disiplini ve mantıktan aşağı yukarı kaçınan karakter özelliklerini, diğer aşılama yollarını vurgulamaktadır. Bu eğitim, öğrencileri sadece işe değil hayata hazırlamakla ilgilenmektedir. Yine de, Davis'e göre basit karakter eğitimi, ondan kaçınmayı gerektirecek üç eleştiriye açık görünmektedir: uygulamalı (işlerliğine dair kanıt eksikliği), kavramsal (iyi karakterin ne olduğu ile basit karakter eğitiminin bunu öğretmek için önerdiği yol arasındaki çatışma), ahlâkî (doğru sebep için doğru işi yapmaktaki başarısızlığı) (Davis, 2003: 38).

Yukarıda da belirtildiği üzere Amerika Birleşik Devletleri'nde en fazla öne çıkan üç tane karakter eğitimi türü göze çarpmaktadır ve uygulamada karakter eğitimi bu türlerin birleşimidir. Birinci tür olan basit ahlâk eğitiminde öğrencilere ahlâkî yargıda bulunma becerisi kazandırılmaya çalışılırken, ikinci tür olan âdil toplum eğitimi karakter eğitimini sınıfın dışına taşımaktadır. Âdil toplum eğitimine yükseköğretimde örnek olarak onur sistemleri verilebilir.

Üçüncü tür olan basit karakter eğitimi de sınıfın dışına taşmıştır ve sürekli tekrar ile alışkanlığın altını çizmektedir. Bu türde belirgin olan başka bir nitelik, değerler listesinin varlığı ile değerleri bir bir öğretmek için yapılan programdır.

Ahlâkî gelişim fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişim gibi çocukların büyürken içinden geçmesi gereken bir süreçtir; kendilerinin ve başkalarının hareketlerini değerlendirmede doğru ile yanlış ayırt edebilme yeteneğidir (Turiel, 1998, aktaran: Kızıltepe, 2004: 88). Bu gelişme çok erken yaşlarda başlayıp yaşam boyu devam eder. Öğrenciler sürekli ahlâkî ikilemlerle karşı karşıya kalırlar. Örneğin kopya çekmeli midirler? Ya da güzel havalarda okuldan kaçmalı mıdır? Ya da okul kurallarına karşı işlediği önemli bir suçu gelip anlatan ve bunun bir sır olarak aralarında kalmasını isteyen yakın arkadaşlarını ihbar etmeli midirler? Tüm bu sorulara cevap bulmak için psikologlar ve araştırmacılar birtakım kuramlar sunmuşlar ve çözüm aramaya çalışmışlardır. Kohlberg'in öne sürdüğü üç tane ahlâkî aşama bulunmaktadır: gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek ötesi (Kohlberg, 1963, 1983, 1984, aktaran: Kızıltepe, 2004: 91, 92). Kendisi çocukların hangi ahlâkî düşünce aşamasında olduğunu tespit etmek için onlara ahlâkî ikilem diye adlandırdığı bazı durum-öyküleri sunmuştur. Aslında ilgilendiği nokta, öykülerin sonunda sorulan sorulara cevaben çocukların neye karar verdiği değil, niye bu kararı verdiğidir. Başka bir deyişle, hangi mantık silsilesinden geçerek bu kararı vermişlerdir. Verilen kararlar son derece önemlidir çünkü bu kararların çocukların ahlâkî konulardaki düşünce sistemini yansıttığına inanılmaktadır. Sonuncu aşamaya 16 yaşından sonra erişilir ve bu seviyede kişi, ahlâkî düşüncesini içsel bazı ahlâkî mutlakların üstüne kurmuştur. Kurmuş olduğu bu mutlaklar başkalarınıninkine ya da toplumunkine uymayabilir. Bu aşama iki evreden oluşmaktadır: sosyal anlaşma, yararlılık ve bireysel haklar evresi ile evrensel ahlâkî prensipler evresi. Birinci evrede kişi hem sosyal anlaşmalara hem de insan haklarına önem verir ve aralarında bir denge kurmaya çalışır. İkinci evrede ise kişi artık kendi toplumundakine uysa da uymasa da evrensel adalet ilkelerine doğru yönelmiştir.

Ahlâkî yükümlülük olan seçimler sadece kendimiz için değildir, herkes içindir. Ahlâkî değerler evrenselleştirilebilen görevleri tanımlama açısından diğer değerlerden farklıdır. Buna ilaveten görevler hakları işaret ederler. Eğer ahlâkî görevler haklara dayanırsa, ahlâkî değerler de adalete dayanırlar (Kohlberg, 1977: 194). Ahlâkî eğitim için talep, toplumun daha âdil hale gelmesi talebidir. Eğer demokrasiye dayanan daha âdil bir toplum gerekiyorsa demokratik okullara ihtiyaç vardır (Kohlberg, 1976: 15). Kohlberg ve Candee, 1964 yılında California Üniversitesi'nde öğrencilerin gerçekleştirdiği *Özgür Söylem Hareketi* protestosu sırasında yapılan oturma eylemi ile ahlâkî akıl yürütme arasındaki bağlantıyı inceleyen bir çalışmayı tekrar analiz etmişlerdir (Haan, Smith ve Block, 1968, aktaran: Kohlberg ve Candee, 1987: 554). Murphy ve Gilligan'a göre Harvard Üniversitesi'nde bir grup öğrenci ile yapılan çalışma sonrasında Ahlâkî Eğitim dersini almış olan öğrencilerin ahlâkî akıl yürütme düzeylerinin artmış olabileceği sonucuna varılmıştır (Murphy ve Gilligan, 1980, aktaran: Kohlberg ve Candee, 1987: 561). Ahlâkî tür olarak göreceli kategorisine giren California Üniversitesi'ndeki öğrencilerin ahlâkî yargılarının gelişigüzel olduğu, dolayısıyla kendi ahlâkî değerlerini başkalarına zorla kabul ettirmeye isteksiz oldukları belirtilmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin ahlâki otoriteyi reddettikleri, daha açık bir ifade ile ahlâkî otoritenin değerini anladıkları, fakat sonuç olarak bunu keyfî olduğu için kabul etmedikleri düşünülmektedir (Kohlberg ve Candee, 1987: 563).

Kohlberg ahlâkî yargı gelişimi kuramını kendi bakış açısı ile, Snarey ve Reimer'la beraber İsrail'deki kolektif tarım işletmelerinde bulunan ergenlerde sosyal ve ahlâkî yargının gelişmesini incelemiştir (Kohlberg, Snarey ve Reimer, 1985: 3). Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, kendisinin ahlâkî yargıyı yapısal ve gelişimsel açıdan anlayışının geçerliğini desteklemiştir. Aşama değişikliğinin yukarı doğru, derece derece ve önemli gerilemeler olmadan gerçekleştiği bulunmuştur. Aynı zamanda yapılan analizler, aşamaların iç tutarlılığının olduğunu desteklemiştir. Kohlberg'e göre, evrensel bir aşama sırası vardır ve insanlar bu sırada ilerlemelidir, çünkü daha sonraki ahlâkî aşama ahlâkî soruları bir önceki aşamadan daha iyi çözmektedir

(Kohlberg, 1971, aktaran: Kohlberg, 1977: 187). Aşamalar evrensel işlevleri olan bilişsel yapılar ya da örgütlerdir, problem çözmek için yapılardır. Daha yukarıdaki aşama daha iyidir, çünkü işleve daha iyi hizmet eder ve evrensel problemleri daha iyi çözer.

Ahlâk gelişiminin hem zihinsel hem de sosyal öğrenme teorilerinin sınıf için bazı imâları vardır. Kohlberg'in görüşü, ahlâk eğitime değişik bir yaklaşımı önermektedir (Kohlberg, 1975, aktaran: Kazancı, 1989: 67). Kendisi ahlâk eğitiminin amacını; okulun, dinsel kuruluşların, ulusun ya da yaygın ideolojinin sabit geleneklerinin bir öğretisi olmaktan ziyade, gelişmenin bir sonraki basamağının uyarıcısı olarak tanımlamaktadır. Ergenlerin sosyal düşünüşünü anlamak için ahlâkî karar verme evrelerinin de farkında olmak gerekmektedir (Kohlberg ve Gilligan, 1972: 159). Kohlberg ve Gilligan, yaptıkları araştırmada ahlâkî düşüncede gelişimin altı tane kesin ve evrensel evresini bulmuşlardır. Araştırmaya katılan yetmişaltı tane Amerikalı erkek çocuğun ahlâkî düşünce evreleri, oniki temel ahlâkî kavram, değer ya da konuyla anlaşılmaktadır. Bu altı tane ahlâkî düşünce evresi üç önemli seviyeye ayrılmıştır: gelenek öncesi, geleneksel, gelenek sonrası ya da özerk seviye.

Onlu yaşlarda başlayan ve yirmili yaşlara değin süren geleneksel düzey döneminde birey, dış dünyaya ve kendi dışındaki olaylara kendi dışındaki bir bakış açısından yaklaşabilmeye başlamıştır. Bu dönemin ilk evresi olan üçüncü evrede çocuğun ahlâkî çıkarımları, kişiler arası ilişkilerdeki karşılıklı beklentiler çerçevesinde gerçekleşir. Dördüncü evredeki ahlâkî anlayış, çevredeki önemli görülen bireylerin beklentilerine uygun davranışların doğru bulunması yerine, davranışların toplumsal sistemin yasal kurallarına ve normlarına uygun olmasını esas alır. Oldukça gelişmiş bir ahlâk anlayışını temsil eden bu durumda birey, toplum içinde diğer bireylerin de haklarına saygılı olmayı benimser (Can, 2004: 133). Sosyal sözleşme ve evrensel ilkeler evrelerinden oluşan gelenek ötesi düzey dönemi ilkeli ahlâk dönemi olarak da adlandırılır. Bu düzeydeki bir ahlâk anlayışına ulaşabilmiş olan bireyler, genelde toplumsal normlarla değerlere uygun davranışlar sergilemekle birlikte,

insanî değerlerle çatışan yasal düzenlemeleri sorgulayabilir, bu kuralların değişmesi gerektiğini savunarak bunları reddedebilirler. Gelenek sonrası düzeye geçildiğinde ahlâki sorunlara yönelik değerlendirmeler yapılırken “göreceli” olmak önem kazanır (Erden ve Akman, 1996: 110). Her durum tüm koşullar dikkatle gözden geçirilerek değerlendirilir ve sonuca varılır. Karar verilirken toplumsal anlaşma ya da evrensel ahlâk ilkeleri bireye rehberlik yapar. Beşinci dönemde insan hakları gözetilerek konulmuş kural ve yasalara uygun davranma ön plandadır. Bu dönemde tüm insanların eşitliği, özgürlük gibi soyut kavramlar önem kazanır ve bireyin değerler sisteminde önemli bir yer tutar. Varılabilecek en üst dönem olan altıncı dönemde ise birey, yazılı kural ve yasalardan tamamen bağımsız, kendi özerk ahlâk ilkelerine uygun olarak davranır. Ancak kişinin benimsediği ahlâk ilkeleri insana saygı, tüm insanların eşitliği gibi soyut evrensel üst düzey değerleri temel alırlar. Bireyin geliştirdiği değerler sistemi, çoğu kez demokratik toplumlarca konulan yasa ve kurallarla uyum gösterir ve birey genel yasalara uygun davranır.

Genç yetişkinlik dönemi, yetişkinliğe girişi temsil ettiği için insan yaşamındaki en önemli dönüm noktalarından biridir (Onur, 1991: 57). Bu nedenle, ergenlikteki gelişim bir bakıma yetişkinliğe hazırlanma olarak görülebilir. Bazı yazarlar genç yetişkinliğin yirmili ve otuzlu yaşlarda sürdüğünü belirtmişlerdir. Kimi yazarlar da ergenliğin son dönemi (17-21 arası) ile genç yetişkinlik arasında bir ara dönemden söz etmektedirler. Bu ara dönemde bir yandan ergenliğe göre daha kararlı özellikler gösterilmekte, fakat öte yandan genç yetişkinliğin normatif özelliklerine (işe girme, evlenme, anne ve baba olma) tam anlamıyla ulaşılmış olunmamaktadır. Bu ara dönem, örneğin yüksek öğrenimini henüz sürdürmekte olan, işe girmiş fakat evlenmemiş ve askerliğini yapmakta olan gençler için geçerli olabilir. Kohlberg tarafından yapılan ahlâk gelişimi çalışmaları, genç yetişkinlerde üst düzeyde soyut ahlâk felsefesi gelişimi için yeterli gizilgücün var olduğunu göstermiştir (Kohlberg, 1964, aktaran: Onur, 1991: 64). Soyut bir ahlâk felsefesi oluşturma yetisi bütün yetişkinlik boyunca sürüp gider. Genellikle toplumlarda daha alt düzeyde ahlâki yargılar geçerli olduğu halde, genç yetişkinler yeni kazandıkları bu

yetiye daha insancıl değerler geliştirme yönünde kullanırlar. Genç yetişkinler kendi kişisel deneyimlerini değerler sistemine katar ve kimliğin gelişen açıklık ve kararlılığını yansıtan kendi kişisel değerler sistemini oluştururlar; bu sistem, daha özgür ve derin ilişkiler kurdukları insanlar aracılığıyla gelişen kişisel deneyimlerinin bir sentezidir. Bütün bu süreçler ideal olarak daha insancıl değerler doğrultusunda gelişirler.

Geleneksel düzey, ergenlerin ve yetişkinlerin çoğu için tipik düzeydedir; bu düzeyde benlik geniş toplumun kural ve beklentilerini içselleştirmiştir. Kohlberg'e göre bütün kültürlerdeki insanlar adalet, eşitlik, sevgi, saygı, otorite gibi aynı temel ahlâkî kavramları kullanırlar (Kohlberg, 1964, aktaran: Onur, 1991: 103). Ayrıca bütün bireyler, kültür farklılığına bakmaksızın, bu kavramlara bağlı olarak ve aynı düzen içinde aynı akıl yürütme evrelerinden geçerler. Bireyler arasındaki farklılık, yalnızca, evreleri ne hızla geçtikleri ve nereye kadar ilerledikleri açısından ortaya çıkar. Birey, ahlâk ilkelerini özümlediği ve etkili bir davranış düzenlemesi yaparak eylemde bulunduğu zaman karakter ortaya çıkmaya başlar. Karakter, ileri bir olgunlaşmanın ve yetişkin kişiliğinin temel ve sonul belirtilerinden biridir. Ahlâkî karakter yetişkinin insancillaşmasına ve kendi yazgısını denetlemesine katkıda bulunur. Gelişimsel açıdan yetişkinlerin aklına egemen olan temel düzey geleneksel düzeydir. Geleneksel düzey, soyut düşünme ve rol alma yeteneğinin gelişmeye başladığı ergenlik döneminde ortaya çıkar ve yetişkinlik boyunca başlıca düzey olma özelliğini korur.

Ergenlik çağından başlayarak gençler soyut düşünce yetilerini kullanarak anne ve babalarının davranışlarını yeniden değerlendirmeye başlarlar (Yörükoğlu, 1989: 53). Genç bunu yaparken kendine özgü bir ahlâk anlayışı, tutarlı bir değer sistemi yaratmaya çalışmaktadır. Arkadaş kümelerinin, ilişkiye girdiği öğretmenlerinin, öteki yetişkinlerin ve genelde eviyle dış dünyanın görüş ayrılıklarını uzlaştırmaya çabalamaktadır. Basında okudukları, televizyonda izledikleri, çevrede tanık oldukları gerçekler daha karmaşıktır ve seçim yapmayı zorlaştırmaktadır. Gencin ahlâkî değerlerinin gelecekte seğeceği

meslekle sıkı bir ilişkisi vardır. Seçeceği meslek onun için sadece bir geçim kaynağı değil, aynı zamanda nasıl bir insan ve kişi olmak istediğiyle, yani idealleriyle ilgilidir.

Çağdaş eğitim, okullarda ahlâk öğretiminin en azından yetersiz olduğunu ortaya koymuştur (Yörükoğlu, 1983: 172). Çocuk gelişiminin incelenmesi, kişilik ve üstbenlik oluşmasından ayrı bir ahlâk eğitimi olamayacağını açıkça göstermektedir. Olumlu nitelikler ve erdemler, tıpkı bir halının süsleri gibi, daha ilk yaşlardan başlayarak kişiliğin dokusuna işlenirler. Ayrıca okulda ahlâk dersleri başladığında çocuğun temel kişilik yapısı çoktan belirmiştir. Evde başlayan ahlâk eğitimi okulda da sürer gider. Ancak bu, ahlâk dersleri yoluyla değil, öğretmenlerin örnek davranışlarıyla sağlanır. Beğendiği öğretmenleriyle özdeşim yapan çocuk, evde gelişen erdemlerini yeni örneklerle zenginleştirir. Okullarda ahlâk konuları dolaylı yoldan işlenebilir. Örneğin rehberlik dersleri çerçevesinde ahlâk konuları da tartışılabilir. İyi seçilmiş kitaplar ve okuma parçaları, eleştirel bir yaklaşımla ele alınabilir. Ancak bu, hoşgörülü ve aydın bir öğretmenin yöneticiliği ile yapılırsa başarılı olabilir.

Bireyler arasındaki ahlâkî gelişim farkı eğitim yolu ile azaltılabilir, insanlar ahlâkî bakımdan bir üst seviyeye geçme konusunda güdülendirilebilirler (Kulaksızoğlu, 1998: 87). Genel geçer ahlâkî kurallar ve ilkeler bakımından eğitim almaları, insanların daha üst seviyeli ahlâkî değerleri tanımalarına zemin hazırlayacaktır. Aynı mesleği yapanların benzer tutum ve ahlâkî yargılar geliştirmelerini ahlâk eğitimi sağlayabilir. Böylelikle bireyler ahlâkî değerler üzerinde düşünerek bunları düzenleyebilir (Kulaksızoğlu, 1995, aktaran: Kulaksızoğlu, 1998: 87). Eğitimin nihaî amacı da ahlâklı insanlar yetiştirmek olmalıdır.

Büyükdüvenci, genellikle ahlâk eğitiminin değerler eğitimi ile karıştırıldığını belirtmektedir (Büyükdüvenci, 1991: 92). Ahlâksal değerler, değerlerin küçük bir alt kümesini oluşturmaktadır. Ahlâk derken kastedilen, insanlar arasındaki ilişkileri yöneten kural ve ilkelerdir. Bu yönüyle bireysel değil, toplumsal değer

taşır. Ahlâk eğitimi derken de bu bağlamda ahlâkî değerlerin kazandırılıp içselleştirilmesi dile getirilmektedir. Ahlâk doğru bir nedene dayanarak doğru olan eylemi yapmaktır. Ahlâk eğitimi denen de başkalarının bu bağlamda, yani doğru bir nedenle doğru eylemi yapmalarını gerçekleştirmektir. Ahlâk eğitimi almış olan kişi, doğru nedenle doğru eylemeyi alışkanlık haline getirmiş olan kişidir (Büyükdüvenci, 1991: 96). Bilhan'a göre ahlâkın eğitilebilir olması, özellikle bir ders konusu olması tartışmaya açıktır (Bilhan, 1991: 355). İnsan yaşamı ve davranışı üzerinde değişim yapabilen, diğer bir deyişle değişebilirliği olan herşey eğitime konu olabilir ve gereğinde, özellikle herkesi ilgilendirdiğinde eğitim kurumlarının programları arasında yer alabilir. Ahlâk tarih boyunca eğitim düşüncesi içerisinde kendisine bir yer edinmiş ve değerlendirmelere tabi tutulmuştur. Ahlâk eğitimin başlıca konusu olmaktan hiçbir zaman geri kalmamıştır. Ahlâk eğitiminin tartışmalı yönü bu eğitimin yapılaş biçimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. İnsan yaşamının ve çevresindeki ya da tarih karşısındaki tutumunun her evresinde olduğu kadar her olayın özünde ahlâkın gerekliliğini duyar. Meslek ahlâkı, siyaset ahlâkı, bilim ahlâkı, bireysel ahlâk, toplumsal ahlâk ve benzeri gibi yaşatılan kavramlar, her kültürün içerisinde yerini bulmaktadır. Bunları yeni nesillere aktarmayan bir toplum düşünülemez (Bilhan, 1991: 357).

Yavuzer, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan ergenliğin 12 – 21 yaşlarını kapsadığını belirtmektedir ve ayrıca UNESCO'nun ergenlik dönemini 15 – 25 yaş dilimleri arasında gösterdiğini eklemektedir (Yavuzer, 2005: 21). Toplumlar arasında farklı koşullar nedeniyle duygusal olarak erişkin rolüne bürünme genellikle 15 – 24 yaşlarında olur ve bu yaş grubu genç olarak tanımlanır. Gençlik, ergenleri ve erken yetişkinlik dönemini kapsayan daha geniş bir kavramdır. Ankara ve Adana'da Türkiye Bilimler Akademisi için gerçekleştirilen bir çalışmada, Türkiye için ergenliğin başlama yaşını kızlarda 12,7 yaş, erkeklerde 13,7 yaş ve ergenliğin bitiş yaşını kızlarda 21,6 yaş, erkeklerde 23,1 yaş olarak bulmuşlardır (Çuhadaroğlu ve arkadaşları, 2004, aktaran: Yavuzer, 2005: 21). Ergenlik evrelerinden sonuncusu Geç Ergenlik olarak bilinir ve 18 ile 21 yaş arasını kapsar. Bu evre kimlik gelişiminin

tamamlandığı ve kimlik duygusunda bir bütünlüğe erişildiği aşamadır (Canat, 1996, aktaran: Yavuzer, 2005: 25). Meslek seçmek, yaşam biçimini belirlemek, karşı cinsle sevgiye dayalı ilişkiler kurmak, siyasî, felsefî, dinî görüşler geliştirmek, grup içinde olabilmek ve bir gruba ait olabilmek, kendine ait bir değer sistemi edinmek de kimliğin kazanılmasında rol oynayan önemli unsurlardır.

Çileli ergenlikte ahlâk gelişimini şu şekilde özetlemektedir: İleri ergenlik ve yetişkinlikte görülebilen ahlâkî yargı değişikliklerinin, ahlâk gelişim evresi yapı değişikliğinden kaynaklanmadığı, ego güçlenmesi süreci olarak yorumlanabileceği söylenebilir (Çileli, 1987, aktaran: Yavuzer, 2005: 25). Bu alandaki ego güçlenmesi, bireyin sahip olduğu ahlâkî yapıları, kişilik bütünleşmesi doğrultusunda nasıl kullanacağını öğrenmesi olarak açıklanabilir. Ahlâkî düşünce kalıpları çocuklukta gelişir, bu kalıpların kullanımlarının öneminin kavranması ise ergenlik gelişiminin sonucu olarak görülebilir. Ergen beklediği özgürlüğe kavuşunca, istediği gibi yaşamak türünden haza dönük bir özlem içinde olduğu kadar, geleneksel değerlerden daha üstün değerler yaratma ve onlar için fedakârlıkta bulunabilme özlemini de taşır. Sonuç olarak ahlâk gelişimi, bireyin ahlâkî görüşünü toplumsal evrende bireysel yaşantısı ile sınıması ve yaşadığı çelişkiler sonucunda da yeni evreler yapılandırması olarak algılanabilir. Cüceloğlu'na göre ergenlik çağında gelişmekte olan bireyin kendi benliğini bulması ve tanımlaması, başka bir deyişle özdeşleşmesi en önemli basamağı oluşturur (Cüceloğlu, 1994: 359). Bu devrede birey değer ve görüşleri gözden geçirmiş ve kendi için en uygun bulduğu bir özdeşleşmeye kendini adanmış ve bağlamıştır. Özdeşleşme geniş kapsamlıdır, içine bireyin genel yaşam ve mesleksel amaçlarını alır. Özdeşlemenin başarılması 18 ile 24 yaşları arasında gerçekleşir. Bilişsel, ahlâk ve özdeşleşme gelişim aşamalarının birbirleriyle ilişkisi vardır ve zihinsel gelişimin hızı, hem ahlâksal hem de özdeşleşme gelişiminin hızıyla ilişkilidir. Duygusal gelişim, bilişsel gelişim, ahlâksal gelişim ve sosyal gelişim elele gitmekte, birbirlerini etkileyerek bireyin gelişiminin tümünü belirlemektedir.

Ahlâklılaşma geniş anlamda kişinin gitgide bağımsızlaşması, kendi değerlerini özgür olarak seçmesi, kararlarını özgür olarak vermesi demektir. Ahlâkın kazanılması aynı zamanda toplumsallaşmanın da gerçekleşmesi anlamına gelir (ileli, 1986: 109). Ahlâk gelişiminin iki temel yönü özerklik ve karşılıklılık olduğuna göre, ahlâk eğitiminin dayanacağı temel eksenlerin de bunlar olması gerekmektedir. Sağlıklı bir gelişim, en geniş anlamda bir yaşama ve araştırma özgürlüğünü gerektirir. Ahlâk eğitimi de ancak böyle bir ortamda gerçekleştirilebilir. Kısaca söylemek gerekirse, bilimsel bir ahlâk eğitiminin temelleri ancak ağdaş gelişim psikolojisinin bulgularıyla atılabilir (ileli, 1986: 110). Ahlâk eğitiminin diğer ders programlarında tartişmalara olanak vererek gerçekleştirilemeyeceğine ve bu alanda bağımsız bir ahlâk eğitimi programı geliştirmenin zorunlu olduğuna inanan John Wilson başkanlığında, İngiltere’de 1965 yılında bu amaçla *The Farmington Trust Unit* adlı bir araştırma merkezi kurulmuş ve ahlâk eğitimi alanında araştırmalara özel programlar doğrultusunda başlanmıştır (ileli, 1986: 115).

McPhail ahlâk eğitimi alanında yaşam boyu sürecek projeler hazırlanması ve bu projeler doğrultusunda yaşam biçimi kazanmalarını sağlayabilmek amacıyla öğrencilerin gerçek hayat durumları ile karşılaşmalarını sağlamak için okul yapılarının demokratikleştirilmesi gereğine inanmaktadır (McPhail, 1972, aktaran: Çileli, 1986: 118). Kendisine göre ahlâkî gelişmeye, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimi sağlayacak olan kurumsal yapılarla yardımcı olunabilir. Çünkü başkalarını anlama ve dikkate almanın en etkili ve gerçekçi yolu onlarla devamlı etkileşim içinde olmaktır. Sugarman ahlâk eğitiminin ders konusu olarak gerçekleştirilmesi görüşüne karşı çıkmıştır (Sugarman, 1973, aktaran: Çileli, 1986: 118). Kendisi okulun yapısının ahlâkî gelişime olan katkısına ağırlık vermektedir. Okul öğrencilerin bireyler olarak algılandıkları ev çevresi ile kategorilerin üyeleri olarak algılandıkları daha geniş sosyal evre arasında köprü işlevini görmektedir. Bu işlevi yerine getirebilmek için okul, öğrencilere daha geniş erevrede kişiler arası ilişkilere girebilme sorumluluk ve karar alabilme olanaklarını verecek yapıya sahip olmalıdır. Bu yapıyı taşıyan belli bir okul yapısı önermeyen yazar, daha çok öğretmen ve öğrenci

ilişkileri, kurallar sistemi ve öğrenme durumlarının demokratik olma özelliği üzerinde durmaktadır.

Okullarda karakter eğitimi konusunda çatışmalı görüşler vardır. Bir görüşe göre okullarda toplumsal değerler hakkında doğrudan doğruya bir eğitim verilmesi istenmektedir. Başka bir görüşe göre ise çocuk doğal olarak büyür ve gelişirken arkadaşları ve diğer insanlarla olan ilişkilerinin en verimli duruma getirilmesi tercih edilmektedir. Çocuk psikolojisinin gelişmesinin sonucu olarak ikinci görüş daha hâkim bir rol oynamaya başlamıştır. İlköğretim ve ortaöğretimde en çok geliştirilmeye çalışılan nitelikler birlikte çalışma alışkanlıklarıdır. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri hep beraber ele alarak birlikte incelemek, birlikte kararlara varmak ve bu kararları uygulamak alışkanlıklarını vermek okulun belli başlı amaçları arasında görülmektedir (Pars ve diğerleri, 1964: 86). Karakterin deneyimlerin bir bütün halinde gelişmesinden ve tüm çevredeki temas edilen insanlarla olan ilişkiden ileri geldiği düşüncesi hâkim oldukça, karakter eğitiminin yönü de bir hayli değişmektedir. Ayrıca doğrudan ahlâk eğitimi araçları arasında kullanılan kurallar belletmek, ahlâki telkinlerde bulunmak amacıyla şiirler ezberletmek gibi yöntemlerin denendikçe sanıldıkları kadar değer taşımadıkları meydana çıkmıştır; bu sonuçlar karakter eğitimi programının değişmesine sebep olmaktadır. Varılması arzu edilen hedeflere doğru elbirliği ile çalışarak ve bu etkinlikler sırasında sosyal hayatın daha verimli bir hal almasını mümkün kılan nitelikleri bizzat yaşayarak, daha sonra da bazı genel yargılara varma yollarını öğrenmek daha çok tercih edilen bir yöntemdir (Pars ve diğerleri, 1964: 87). Kısaca karakter eğitimi ne sadece tavsiye, ne öğüt, ne de belirli konularda bilgi vermektir. Okul idaresi, bütün dersler, öğretmenlerin kişilikleri de göz önünde bulundurularak aile ile işbirliği yapılabildiği, bu şekilde öğrencilerin ayrı ayrı tanınabildiği ve okulun örgütlenmesinden de faydalanılarak sosyal bir ortam sağlanılabildiği oranda öğrencilerde arzu edilen niteliklerin ve dolayısıyla karakterin gelişmesi mümkün olur (Pars ve diğerleri, 1964: 89).

Ekşi'ye göre okul öncesi kurumlardan üniversitelere kadar her türlü eğitim kurumu ahlâkî gelişimi etkileme kabiliyetine sahiptir ve bu dünyanın pek çok ülkesinde ahlâkî gelişimi desteklemek amacıyla akademik eğitim programıyla paralel sosyal sorumluluk, karakter eğitimi, yaşam becerileri adı altında kapsamlı programlar uygulanması hızlanmaktadır (Ekşi, 2003, aktaran: Ekşi, 2004: 202). Ahlâkî eylemi belirleyen psikolojik süreçlerden biri olan ahlâkî karakter, ahlâkî seçimi destekleyen beceri ve stratejilerin uygulanmasını, etkili eylemi destekleyen cesaret, sabır ve öz-denetim gibi eğilimlerle barındırmayı kapsar (Walker, 2002, aktaran: Ekşi, 2006: 35, 36).

2.2.3.2. Değerler Eğitimi

Çeşitlilik gösteren ve laik bir toplumda din konusunu ele almakta en ufak bir tehlike dahi olmadığını kabul eden Doyle, eğitim ve değerler bağlamında bu konunun görmezlikten gelinemeyeceğini hissetmektedir (Doyle, 1997:443). Asıl soru şudur: Tanrı olmadan insan iyi olabilir mi? Kuşkusuz bazı insanlar olabilir, yine de sayıları az tahmin edilmektedir. Heterojen bir nüfusa hizmet eden okullar mezheplere bağlı değillerdir. Fakat dinî görmezlikten gelemeyecekleri gibi, tüm büyük dinlerin insanları daha iyi hale getirmeye çalıştıkları gerçeğini de görmezlikten gelemezler: büyük dinler değer yüküdür. Ahlâkî oluşum alanında eğitim önemli bir görev üstlenmekle beraber, amaçları ve içeriği konusundaki fikirler keskin bir şekilde bölünmüştür (Nijhuis, Hermans, Wils, 2005:48). Aydınlanma Çağı'ndan beri batı dünyasında etik ile din arasındaki bağlantının doğası tartışılmıştır ve etik ile Hıristiyanlık dinî arasındaki açık bağlantı bozulmuştur. Değer sistemleri ve standartlar, dinî örtülerinin altından dışarı çıkarılmıştır. Mantıklı bir bakış açısından etik ile din sadece birbirlerine bağlı değillerdir. Din ile ilgili olarak etik, özerk bir alandır. Ahlâkî eğitim tüm öğretmenlerin eğitsel görevinin bir parçasıdır. Katolik okullarında ise bu tür ahlâkî eğitimde özellikle dinin rolü olduğu görülmektedir. Sonuçta bu okullar belirli bir dinî geleneğe ve topluluğa bağlıdırlar (Nijhuis, Hermans, Wils, 2005:49). Modern toplumda, insan davranışında (bireysel ve toplu olarak) iyi ve kötü üzerinde iyice düşünmek için sadece özeleştiri yapan din rol oynayabilir (Nijhuis, Hermans, Wils,

2005:55). Mantık da kendi kendini eleştirmeli ve konumunun mutlak olmadığını kabul etmelidir. Ahlâkî eğitimde üç yaklaşım ayırt edilmektedir: değerlerle ilgili iletişim, değerlerin aktarımı ve değerlerin sunumu.

Son zamanlardaki eğitimle ilgili tartışmalar, okulların öğrencileri üzerindeki değerlendirici etkinin karmaşık şekillerini uygulamaları ihtiyacına odaklanmıştır. Örneğin genel okul için McLaughlin, okulun bütün olarak din dışı bir hayat görüşünü teşvik etmek için ya da farklılıklara yönelik göreceli bir tavır desteklemek için sorumluluğunun olmadığını, fakat ahlâkî doku ve ahlâkî karmaşa ile ilgili konularla ilgilenmek için sorumluluk taşıdığını ileri sürmüştür (McLaughlin, 2005: 321). Öte yandan bu genel bakış açısı, bu eğitsel görevle alakalı olarak sıradan okulu, destekleyeceği ahlâkî değerler çeşidine dair ikilemler içinde bırakmaktadır. Strike, sıradan bir okulun yasal olarak tanıtımını yapabileceği okul çevresi çeşitleri hakkında önemli soruları sorarak bu soruna değinmektedir (Strike, 2000,aktaran: McLaughlin, 2005: 321). Bu bağlamda, inanca dayalı bir okulun daha az sayıda sorunu olabileceği düşünülebilirse de, bu okullar uygulayabilecekleri eğitsel etki içinde benzer ya da farklı karmaşalarla karşı karşıya gelmek durumundadırlar. Bu tür endişeler, değişik türde okulların yasal olarak ilgilenebilecekleri karakter eğitimi biçimleri ile ilgili olarak kritik sorulara yol açmaktadır.

Yukarıdakileri kısaca toparlamak gerekirse din ile devlet işlerinin ayrıldığı ve farklı etnik toplulukları içeren toplumlarda bulunan genel okullar dinî öğretileri vermemeli, fakat dinin tarihteki önemi ile toplumdaki rolünü öğretmelidirler. Öte yandan bazı inançlara dayalı okulların varlığı göz önüne alındığında, bu okullarda verilen karakter eğitimi içeriği ile laik okullarda verilenin içeriği arasında farklılıklar olacağı açıktır.

Karakter eğitimi ayrı bir bilim dalı olarak soyutlanamaz, bir sisteme bağlanamaz ve nasıl işleyeceğine dair bir elkitabı içinde düzenli, küçük talimatlar birimlerine paketlenemez. Gilness'e göre karakter kokteylini toplum, görgü ve etik karar vermenin uyumlu ve tam bir karışımı oluşturmaktadır

(Gilness, 2003: 1). Güçlü bir topluluk bilinci ve üyeler arasında düzgün ilişkilerin olduğu olumlu bir sınıf iklimi yaratılmadan, karakterin teşvik edilmesi düşünülmeye başlanamaz. İyi görgünün özünde açıkça ahlâkî bir taban vardır ve etik kararların alınmasında da evrensel değerler rol oynamaktadır (Gilness, 2003: 2). Sherman, ahlâkî eğitimin iyi karaktere ve karakterin estetiğine ciddî olarak bağımlı olması gerektiğini ileri sürmektedir (Sherman, 2005:272). Kendisinin “karakterin estetiği” ile kastettiği, usule uygun görgü ve terbiye ile ifade edilen başkalarına nasıl görüldüğümüz kadar, kişisel davranış ve görünürdeki tavırların da daha geniş anlamdaki tarzıdır. Görgü önemlidir ve özellikle ahlâkî eğitimle ilgilenenlerin öğrenmeleri gereken bir derstir. Ahlâkî eylemler, başkalarına ilgimizi ve saygımızı düzenli olarak ifade ettiğimiz araçlardır. Bir görüşe göre, terbiyeli olmak erdemli karakterin yapısının içine ayrılamaz şekilde örülmüştür (Sherman, 2005: 273).

Ülken’e göre değerler sistemi üç gruba ayrılmaktadır: içkin değerler (teknik, sanat, fikir), aşkın değerler (ahlâk, din) ve normatif değerler (dil, hukuk, iktisat) (Ülken, 1967: 244). Aşkın değerlerden ahlâk insanın kişi olarak başka insanlarla ilişkileri ile ilgilidir. Kişinin başkasını anlaması, kişiler arası ilişkilerin kurulması bilerek değil inanarak mümkündür. Ahlâki erdemlere bağlılık bilerek değil, inanarak sağlanır (Ülken, 1967: 245). Ahlâki değerde inanma bilmeden üstündür, çünkü burada insanlar arası ilişkide söz vermeler, kurallar, emirler, kelime, yazı ya da birbiriyle karşılaşan insanların izlenimleri ve hayalleri rol oynadığı için bilginin (deneyim ve aklın) rolü varsa da sözünde durma, kuralları yerine getirme, içi ve dışı bir olma gibi ahlâkî eylemi gerçekleştiren bütün şartlar ancak inanma temeline dayanarak kurulabilir (Ülken, 1967: 246). Öte yandan ahlâkî değerle bilgi arasında sıkı bir ilişki vardır. Ahlâkın bildirilebilir olması için sadece mantıken doğru olması yetmez, aynı zamanda bilgiyi verenin inanılır olması da gerekmektedir (Ülken, 1967: 247). Çocuk oyunlarından ve ileri yaşta çalışma hayatından başlayan, ilkelde toplu avcılık ve ziraat işlerinde, toplumlar arası ilişkilerde meydana çıkan ve ileri toplumlarda doğruluk, iyilik, düzene uygunluk, âdil olma, bağımsızlık ve eşitlik şekillerinde insan hayatını tüm sarsıntıları içinde devam ettiren manevî

güç, ahlâklılık olarak adlandırılan değerdir (Ülken, 1967: 253). Öğrenim hayatı sadece değerlerin yaşanması değil, aynı zamanda yaratılması demektir. Eğitim kurumları toplumun içindedir ve onunla birlikte bu değer yaşanması ve yaratılması işine katılır. Ortak çalışma ve bundan doğan kendi kendine disiplin alışkanlıklarını almamış bir yerde bu çalışmalarını oyundan başlayarak hazırlamak ve gençleri sözünde durmaya, yalan söylememeye, başkasının hakkını tanımaya, görevi her husustan üstün görmeye, gündelik hayatta kendi yarattığı bu disiplinden asla çıkmamaya alıştırmak büyük ilerlemedir (Ülken, 1967: 255).

Tozlu'ya göre toplumların orijinalliklerini ve varlıklarını koruyup sürdürmeleri, dayandıkları değerler alanı sayesinde (Tozlu, 1997: 84). Fertlerin de faydalı, yapıcı ve yaratıcı birer eleman olmaları, içerisinde yaşadıkları toplumun değerlerini özümstedikleri ölçüde mümkün olmaktadır. Değerler bu yüzden toplum ve fertler için temel öğeler olarak görülmektedir. Değersiz herhangi bir toplum ve fert düşünülemez gibi, değerlerine gereği gibi önem vermeyen milletlerin sağlıklı bir şekilde gelişmeleri de mümkün olmamaktadır. İnsanın insana inanması, sorumluluğunu yerine getirmeye çalışması, faaliyetlerinin genel bir değerlendirmesini yapması da, değerlerine bağlılığı ölçüsünde gerçekleşebilmektedir. Bu açıdan insanî ilişkiler de değerler temeline dayanmaktadır. Değerler fertlere sadece anlatılmamalı, kuru kuruya verilmemeli, bütün boyutlarıyla ele alınmalı, eğitim felsefesinin tahlil ve tenkit süzgecinden geçirilerek gençlere yaşatılmaya çalışılmalıdır. Günümüz toplumlarının ve insanının bunalım hali, ancak değer eğitiminin, ya da değerler temeline dayalı bir eğitimin verilmesiyle yok edilebilir (Tozlu, 1997: 85). Değerler yaş ve yaşantılarla da değişiklik göstermekte, yaş ilerledikçe bireyler daha çok gerçekçi olmaktadır. Değerlerin gelişiminde çevrenin, özellikle aile çevresinin çok önemli rol oynadığı gözlenmektedir (Kuzgun, 2003: 51).

Ergenlik 12 ile 23 yaşları içerisinde gencin erişkin bir kişi olmasına kadar geçen süreyi kapsar. Rousseau'ya göre çocukluk ve ergenlik dört aşamada gelişir ve sonuncu aşama 15 ile 20 yaş dönemini kapsar (Rousseau, 1762,

aktaran: Aydın, 1997: 148). Bu dönemde gencin duyguları olgunlaşmaya başlar. Kendisi dışındaki kişilerle ilgilenme durumu egoistliğin yerini almış olur. Değerler ve ahlâk anlayışı da bu noktada belirginleşir. 1976 ve 1980 yıllarında yapılan bir çalışmaya göre yaşın ilerlemesi ile birlikte farklı bakış açısı kazanma becerisinde gelişme olacağı düşünülmektedir (Selman, 1976, 1980, aktaran: Aydın, 1997: 162). 1974 yılında yapılan bir çalışmaya göre de kendiliğinden bakış açısı olan üçüncü seviyeye ulaşma durumunun 16 yaşından önce pek mümkün olunmadığı bulunmuştur. Derinliğine ve sosyal içerikli bakış açısı olan dördüncü ve en üst seviyede, bireyler arasındaki görüşler sistem oluşturacak şekilde toplumun genelleşmiş kavramlarını (adalet, ahlâk gibi) teşkil eder. Sözle ifade edilmese de sessiz bir uyum içerisinde duygu ve değerlerden oluşur. Ergenlik çağında törel bilinç oldukça yüksek bir düzeye ulaşmıştır (Meral, 1990: 60). Ergenlik çağının başlarında görülen, başkalarının kusurlarına karşı hoşgörüsüz olma, son yıllara doğru hoşgörüyeye dönüşür. Ergenlik yıllarının sonuna doğru birey törel olgunluğa ulaşmıştır. Artık toplumun kendisinden ne beklediğini bilmektedir.

Eğitim programları geliştirilirken değerlere önem vermek gerektiği eğitimciler tarafından ifade edilmiştir (Varış, 1978, aktaran: Şirin, 1986:17). Değerler, halkın üzerinde birleştiği ve birleşmesi gereken ortak noktalardan birisidir. Ancak değerler zaman içerisinde eskimekte ve değişmektedir. Bazı eğitimcilere göre, değerler sisteminin fonksiyonları arasında şu vardır: Ferdin doğru ve yanlış, haklı ve haksız, iyi ve kötüyü, hoş gideni ve gitmeyeni, ahlâkî olanla olmayanı ayırt etmesine yarar (Tezcan, 1974, aktaran: Şirin, 1986: 17). Eğitilmiş insan bilgi ve beceriler yanında bazı değerlere sahiptir. Bilgi ve beceriler gibi değerler de öğrenilebilir (Şirin, 1986: 18). Modern ve gelişmekte olan toplumlarda değerler, inançlar, töreler hızlı bir değişikliğe uğramakta, insanları durmadan değişen şaşkırtıcı bir yaşantı içine atmaktadır. Ülkemiz hızlı bir sosyal değişim geçirmekte ve değerleri hızla değişmektedir (Şirin, 1986: 19). Gençler gibi toplum da bir hüviyet arayışı içerisine girmiştir. Sosyolojik açıdan toplum değerlerinin hızla değişmesi, psikolojik açıdan

gençlerin değerlerinin hızla değişmesi; ülkemiz gençlerinin değerler sisteminde zayıflıklar, yıpranmalar, çelişkiler meydana getirmektedir.

Genç için dahil olduğu grubun değerleri, ailesinin, okulun ve toplumun değerlerinden daha üstündür (Şirin, 2004: 327). Grubun değerleriyle, aile ve okul değerleri çatışırsa genç akran değerlerini tercih edecektir. Asıl sorun, çocuğun girdiği grubun toplumun onaylamadığı bazı nitelikleri taşıması durumunda, çocuğa bir zarar gelmesidir (Şirin, 2004: 328). Bu grupların bazılarının yasal, toplumsal ve ahlâkî açıdan problemleri varsa bu durum yeni katılan kişi için bir risk ortamı oluşturuyor demektir. Kişi üzerinde sıkı kontrol ve baskı oluşturan ve kişinin özgürlüğünü bir ölçüde kısıtlayan bu gruplar kült olarak bilinmektedir. Kültler kişinin dinsel inançları, ahlâkî yargıları ve sosyal ilişkileri üzerinde yıkıcı etkiler yapmaktadır. Bu tip oluşumlar toplumda organize çeteler, sapık tarikatlar ve ideolojik örgütler olarak ortaya çıkmaktadır.

Bütün değer konularında olduğu gibi ahlâkî değerler konusunda akla gelen iki husus vardır. Değerlerin öğretilirliği ve değerlerin hem benimsenmesi, hem de benimsetilmesi. Tutarlı bir değer öğretimine yaklaşıldığını ifade etmek kolay görünmemektedir zira bu sorun birçok eğitim sisteminde vardır. Köklü ve tepeden inme bir kültür değişmesi sancısı çeken Türk toplumuna özgü bir sorun değildir (Aydın, 1994, aktaran: Dilmaç, 1999: 21,22).

İnsanî Değerler Eğitimi Programı beş evrensel değerden söz etmektedir (İDE, 1996, aktaran: Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000: 200). Sevgi, hakikat, iç huzur, doğru davranış, şiddetten kaçınma. Dürüstlük, paylaşma, mutluluk, sabır, cesaret, saygı, merhamet ve düşünceli davranma gibi adına “ilgili değerler” denilen birçok değerle de bu beş değeri ilişkilendirmek gereklidir. Bu programın amacı bir çocuktaki iyi tarafı ortaya çıkarmak ve kişiliğini bütünüyle geliştirerek insanî mükemmeliğe erişmesini sağlamaktır. Bu program 10-14 yaş grubu çocuklar için hazırlanmıştır (Dilmaç, 2002: 7).

Zamanla değerler değişim gösterecektir (McPherson, 1995, aktaran: Dilmaç, 2002: 3). Bu değişiklikler doğrultusunda değer eğitiminde ahlâk sisteminin gerekliliği, kişinin kavramları ve ahlâkî kavramlarının geliştirilmesi değer eğitimi açasından önemli unsurlardır. Bu unsurların birbirleriyle ilgisiz olmamaları değer eğitimi açasından yararlılık gösterecektir (Wright, 1993, aktaran: Dilmaç, 2002: 3). Değerlerin öğrenilmesi daha ziyade rol öğrenmesi şeklinde sosyal bir öğrenmedir. Bu değerlerin arkasında toplumun desteği buldukça bireylerde kuvvetle yer eder, fakat bu destek zayıflayınca değişmeye ya da bozulmaya müsaittir (Güngör, 1993, aktaran: Dilmaç, 2002: 3). Değer ve karakter eğitimi yaklaşımının öğrencilerin değer ediniminde etkili olduğuna dair yapılan bir araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin sergilemiş oldukları değer algıları ve karakter yaklaşımlarının sınıf içinde öğrencilerin davranış değişikliği boyutunda önemli etkiye sahip oldukları vurgulanmaktadır (Dilmaç, Kulaksızoğlu, Ekşi, 2007: 1240). Öğrencilerin sınıf içerisinde göstermiş oldukları istenmeyen davranış boyutunda da öğretmenlerden almış oldukları değer ve karakter yaklaşımları sergilenmektedir.

2.2.3.3. Vatandaşlık Eğitimi

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki karakter eğitimine yönelik tüm yaklaşımların hemfikir oldukları noktalardan bir tanesi, karakter eğitimi ile bir öğrenciyi demokratik bir vatandaş olması için donanımlı hale getirmek arasında bir ilişki olduğudur. Yükselen bir çizgiye sahip olan programlardan *Karakter Önemlidir*, vatandaşlığı karakterin “altı temel direğinden biri” olarak örnek göstermektedir. Vatandaşlığın kısa tanımı, uyulması gereken şartları şöyle vermektedir: “Okulunuzu ve toplumunuzu daha iyi yapmak için üzerinize düşeni yapın, işbirliğine girin, bilgi sahibi olun, oy kullanın, iyi komşu olun, kanunlara ve kurallara uyun, otoriteye saygı gösterin, çevreyi koruyun” (Josephson Enstitüsü, 2001, 2002, aktaran: Howard, Berkowitz, Schaeffer, 2004:196).

Vatandaşlık eğitimi için iki terim olan geleneksel ve ilerici eğitim, bu terimlerin karakter eğitiminde nasıl kullanıldığı ile uyumludur. Hem geleneksel, hem de ilerici vatandaşlık yaklaşımları şunları vurgulamaktadır: oy kullanma zorunluluğu olması, önemli kamu konularında tartışma yapılması, demokrasinin her zaman oluşma sürecinde bulunduğu ve dolayısı ile sürekli farkındalık gerektirdiği gerçeği. Parker, “kimlik politikası” ve /ya da “farklılık politikası” olarak sıkça atıfta bulunulan çeşitlilik üzerine açıkça odaklanarak, geleneksel ve ilerici vatandaşlık eğitiminden ayrılan üçüncü bir kavram ve yaklaşımın, “ileri demokrasinin” anahatlarını çizmiş ve desteklemiştir (Parker, 1996, 2003, aktaran: Howard, Berkowitz, Schaeffer, 2004:199). Kimlik politikasında bireyin bağıllık duyduğu, büyük grup yerine küçük gruptur. Parker, ileri demokrasi için kimlik politikası ve çeşitliliğin zora soktuğu durumu şu şekilde belirtmektedir: “Liberal demokrasinin temel prensipleri olan insanın itibarı, bireysel özgürlük, eşitlik ve halkın egemenliği saklanmalı, fakat çeşitlilik belli belirsiz ya da açıkça düşmanca olmayan yeni bir vatandaşlık mantığı ile genişletilmeli ve derinleştirilmelidir. Bu vatandaşlık, bir seferde bireysel farklılıkları, çoklu grup kimliklerini ve birleştirici politik toplumu kucaklayan bir vatandaşlıktır. Önümüzdeki görev, bireysel ve grup farklılıklarını tanıyarak bunları demokratik ve ahlâkî karşılıklı konuşma içinde yatay olarak birleştirmektir” (Parker, 1996, aktaran: Howard, Berkowitz, Schaeffer, 2004:199). Parker’ın belirttiği gibi, bu şart koşulan karşılıklı konuşma yapısal olarak etikdir ve dolayısı ile, karakter ve karakter eğitimi konularıyla ilişkilidir (Parker, 1996; Habermas, 1990; Noddings, 2002, aktaran: Howard, Berkowitz, Schaeffer, 2004:199). Görüldüğü gibi kimlik, insanın itibarı, bireysel özgürlük, eşitlik, çeşitliliğe hoşgörü, bireysel farklılıklara açıklık, birleştiricilik ve ahlâk içeren iletişim kavramları karakter ile doğrudan bağlantılıdır. Dolayısı ile bu kavramlar karakter eğitiminin konuları arasında yer almakta ve vatandaşlık eğitimi ile de örtüşmektedir.

Demokratik düzeni teşvik etmek için stratejilerden biri “hizmet etmeyi öğrenmedir” (Howard, Berkowitz, Schaeffer, 2004:200). Hizmet etmeyi öğrenme, topluma hizmeti sağlayarak öğrencilerin bir bilim dalının eğitim

programındaki bölümleri öğrendikleri bir öğretim stratejisidir. Amerika Birleşik Devletleri'ne vatandaşlık için başvuran göçmenlere sınavların cevaplarını öğretmek, hem bir hizmettir hem de öğrencilerin kendilerinin içeriği bilmeleri için bir yoldur. Başka bir örnek, işsiz ve evsizlere özgeçmiş yazma hizmeti sağlamak ve aynı zamanda öğrencilere bir tür yazı ile meslekî becerileri öğretmektir. Hizmet etmeyi öğrenme, karakter eğitimi teşvik için büyük potansiyeli olan bir stratejidir ve birçok programda kullanılmaktadır (Born, 1999,aktaran: Howard, Berkowitz, Schaeffer, 2004:200). Vatandaşlık ve karakter eğitimi arasında kırılamaz bir bağ olduğu ve ikisini de teşvik etmek üzere hizmet etmeyi öğrenmenin bir strateji olduğu, üç yaklaşım için de ortak olan bir noktadır. Öte yandan bu yaklaşımların paylaştıkları bir tanım ya da bir dizi eğitimsel talimat ya da strateji yoktur (Berkowitz, 2000, aktaran: Howard, Berkowitz, Schaeffer, 2004:200). Kısaca yardıma ihtiyacı olan insanlara yardımcı olarak bu kişilere hizmet etmek, karakteri olumlu yöne çekmenin yollarından biridir. Hem vatandaşlık eğitimi, hem de karakter eğitiminde başvurulan etkili bir yöntemdir ve bu iki eğitimin arasındaki benzerliğe dikkat çekilen özelliklerden biridir.

Callan gibi liberal demokrasinin son zamanlardaki kuramcıları, vatandaşlık için eğitimin liberal demokrasinin esas idealini elinde bulundurması gerektiğini savunurken dinî ve kültürel çokluğa da izin vermesini ileri sürmektedirler (Callan, 1997,aktaran: Annette, 2005:327). Annette de bireysel özgürlüğü sağlayıp kültürel farklılığa izin veren ve sivil erdemle katılımı teşvik eden evrensel bir vatandaşlığı savunmakta, böylece demokratik vatandaşlık için eğitime uygun olan bir vatandaşlık anlayışına yol açılacağını belirtmektedir (Annette, 2005: 327). Fark edildiği gibi bireysel bağımsızlığın mümkün olması, kültürel çeşitliliğe olanak sağlanması, erdemlere sahip olunması tüm dünya vatandaşlarında var olması gereken niteliklerdir ve iyi karakterin oluşturulmasında yer almaları beklenir. Dolayısı ile vatandaşlık eğitiminde söz konusu olan bu özellikler karakter eğitiminin de paylaştığı önemli öğelerdir.

Çok kısa olarak toplamak gerekirse Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi yöntemleri arasında en çok tutulnlardan biri hizmet etmeyi öğrenmedir. Bunun anlamı, toplum yararına öğrencilerin gönüllü olarak çalışmaları, bu esnada kendilerine de faydalarının olmasıdır.

İngiltere'de Crick Raporu'na dair gerekli ve ilgili öğelerin bazıları, şu iddialar ve öneriler içinde yer almaktadır (QCA, 1998,aktaran: McLaughlin, 2000: 545): Vatandaşlık için eğitim, her biri ayrı eğitsel dikkat gerektiren üç tane ilişkili ve karşılıklı olarak birbirine bağımlı unsuru içermektedir: toplumsal ve ahlâkî sorumluluk, toplumun bağlantısı ve politika okuryazarlığı ki bunların her biri diğerleriyle alışkanlık halinde etkileşimde bulunmakta ve aktif vatandaşlığı oluşturmaktadır. Vatandaşlık için eğitim bilgidenden daha fazlasını gerektirmektedir, zira bunun içinde bir vatandaş olarak davranmak ve eylemde bulunmak da vardır. Dolayısıyla bilgiye ilaveten becerilerin, değerlerin, tavırların, mizaçların ve anlayışın gelişimini de içermektedir. Rapor ayrıca, İngiltere'deki milletlerin, kültürlerin, etnik azınlıkların ve dinlerin çeşitliliğini kucaklayan ve aralarında bir ortak nokta arayan, birleştirici ve genel bir vatandaşlığın geliştirilmesine ihtiyaç olduğuna da değinmektedir (QCA, 1998,aktaran: McLaughlin, 2000: 552).

Tablo 2 - Demokratik Vatandaşlığın Erdemleri ve Eğilimleri

1	Genel refahı ya da toplumun ortak iyiliğini öne çıkarması
2	Her bireyin eşit manevi değere ve onura sahip olduğunu kabul etmesi
3	Her bireyin eşit olarak sahip olduğu haklara saygı göstermesi ve onları koruması
4	Siyasî hayata ve vatandaşlıkla ilgili faaliyetlere sorumlu ve etkili bir şekilde katılma
5	Yönetilenin rızasıyla yönetme konusunda sorumluluk alma
6	Vatandaşlık erdemlerini uygulayarak kendi kendini yöneten birey haline gelme
7	Demokratik ilke ve uygulamaları destekleme ve muhafaza etme

Kaynak: Hoge, 2002:105

Kişisel olarak sorumlu olan vatandaşlar, toplum içinde de sorumlu şekilde davranırlar: Örneğin, yerden çöpleri alırlar, kan verirler, atıkların geri dönüşümüne çalışırlar, kanunlara uyarlar ve borçlanmazlar. Kişisel bakımdan sorumlu vatandaş, istendiğinde yiyecek ya da giyecek bağışı kampanyalarına katılır, kendisinden daha şanssız olan insanlara yardımcı olmak için gönüllü olur (örneğin bir aşevinde ya da yaşlılar yurdunda çalışarak). Kişisel açıdan sorumlu vatandaşlar geliştirme amacını güden programlar dürüstlük, doğruluk, öz disiplin ve çalışkanlık üzerinde durarak karakter ve kişisel sorumluluğu geliştirmeye çalışırlar (Mann, 1838, Lickona, 1993, Wynne, 1986,aktaran: Westheimer ve Kahne, 2004: 241). Karakter eğitimi hareketinde yer alan kişiler, sık sık bu tür bakış açılarını öne sürerler. Örneğin, *Karakter Önemlidir Koalisyonu*, öğrencilere “başkalarına saygılı davranmayı, öfkeyle barışçıl bir şekilde başa çıkmayı, başkalarının duygularına hassasiyetle yaklaşmayı, nezaket kurallarına uymayı” öğretmeyi savunmaktadır (Character Counts Coalition, 2004,aktaran: Westheimer ve Kahne, 2004: 241). Birbirleriyle rekabet halinde olan demokratik değerler ve vatandaşlık kavramları arasında, kişisel sorumluluk en çok ilgi görendir. Bu, karakter eğitimi ve topluma hizmet hareketleri için özellikle geçerlidir. Söz konusu hareketlerin her ikisi de, özellikle bu alanlarda reformlar yapılmasını sağlama amacını güden, sağlam kaynaklara sahip girişimlerdir (Westheimer ve Kahne, 2004: 243).

Karakter eğitimi yaklaşımında söz konusu olan ana fikir, tam olarak öğrenenlerde, ahlâk bakımından yüklü durumlara karşı bir tür otomatik duygusal tepki oluşturmaktır (Lickona, 1993,aktaran: Wardekker, 2004: 188). Öğrencilerden, karşı çıkılmadığı varsayılan normlara uymayan davranış konusunda düşünceleri istenmekte, onlara hikâyeler ve ahlâkî bakımdan kabul edilir nitelikte başka örnekler verilmekte ve öğretmenlerden model olmaları beklenmektedir. Örneğin *Karakter Önemlidir Koalisyonu*’nun amacı, ‘güvenilir, herkese saygılı davranan, sorumlu bir şekilde hareket eden, âdil ve iyi bir vatandaş olan karakterli bir kişi’ yaratmaktır (Center for the 4th and 5th Rs-Cortland New York Eyalet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2003,aktaran: Wardekker, 2004: 188). Ancak, bu tür bir eğitim, öğrenenin kendisinin önceden var olan değerlemelerini çıkış noktası olarak almamaktadır ve bu

nedenle baskıcı bir ahlâk dayatıcısı olma riskini ciddi olarak taşımaktadır. Bunun sonucunda öğrenenler, pekâlâ, bu baskıya karşı direnç gösterebilirler: Bunun sebebi, öğretilenlerin, eskiden beri mümkün olduğu kadar kaçınmaları gerektiğini öğrendikleri okul ödevleri tipini temsil eden öğretmenlerden gelmeleri ya da gerçek davranışlarında bu tür değerleri kısıtlamasız olarak fark eden pek fazla insan olmaması olacaktır. Ayrıca, ‘karakteri’ oluşturan değerlerin, bir güçlü grup tarafından seçilmiş olması riski söz konusudur.

Özetle, kişisel ve toplumsal sorumluluk birbiriyle yakından ilintilidir. Dolayısıyla, vatandaş olarak sorumluluk hissine sahip bir bireyin kişisel bakımdan da sorumluluk duyması beklenmektedir. Zira, vatandaşlık ile değerler kapsamında kişisel sorumluluk ön plâna çıkmaktadır.

Banks’in editörlüğünü yaptığı “*Çeşitlilik ve Vatandaşlık Eğitimi: Küresel Bakış Açıları*” isimli etkileyici cilt, Rockefeller Vakfı’nın Araştırma ve Konferans Merkezi’nde 2002 yılında yapılan “Çok Kültürlü Ulus Devletlerde Etnik Çeşitlilik ve Vatandaşlık Eğitimi” adlı konferanstan doğmuştur. Hem kitap hem de konferans, “çok kültürlü eğitim” ve “vatandaşlık eğitimi” hakkındaki konuşmaların küreselleşmesini yansıtmaktadır. Banks girişte konferansın amacının, dünyanın çeşitli yerlerindeki eğitimcilere “çoğulcu ulus devletlerde birlik ile çeşitlilik arasında denge sağlayan vatandaşlık eğitimi programlarının uygulanması yönünde meseleleri, zorlukları ve olanakları birbirlerine aktarma” olanağını sağlamak olduğunu açıklamaktadır (Banks, 2004,aktaran: Hahn, 2005: 279). Ayrıca kendisi “eğitimcilerin, demokratik değerlere ve inançlara ters toplumsal, siyasî, ekonomik ve eğitimsel bağlamlarda demokratik fikirlerin ve değerlerin öğretilmesi ihtiyacının doğurduğu vatandaşlık ikilemi ile en iyi nasıl başa çıkabileceklerine dair diyalogun ilerletileceğini” ummaktadır (Banks, 2004,aktaran: Hahn, 2005: 284).

Bu kitabın ikinci bölümünde, uluslar ötesi seçkin tabakanın eğitiminin vatandaşlık üzerindeki sonuçları tartışılmaktadır. Yükseköğretim kurumları bir dünya vatandaşlığını hazırlamakta olduğundan mühendislik, işletme ve temel

bilimler okullarının öğretim programlarında demokrasi ve insan hakları konusunda dersler de bulunması önerilmektedir (Hahn, 2005: 281). Kuzey Amerika ile ilgili bölümde gençlerin, demokratik ideallerle gerçek arasındaki açıklığı kapatma yönünde hazırlanmaları gerektiği savunulmaktadır ve Kanada'daki çok kültürlü vatandaşlık eğitiminin tarihi verilmektedir. Daha sonra, geleceğe ilişkin olarak barış eğitimi, “toplumsal adaleti, kimliği ve aktif yönlendirmeyi” çok kültürlü vatandaşlık eğitimine katma yönünde vaat edici bir yaklaşım olarak önerilmektedir (Hahn, 2005: 282).

Kişisel ve toplumsal eğitim programları, vatandaşlık eğitimi ile birlikte, her zaman bir dizi toplumsal becerinin üzerinde dururlar. Bu beceriler erken çağlarda kazandırılmakta ve okul yıllarında bu temelin üzerine eğitim sürdürülmektedir. Bir bireyin toplumsal bakımdan üretken kararlar alma duygusu ve yeteneği kendiliğinden gelişmez; bunlar daha çok bilgi, değerler ve beceriler gerektirirler. Her husustan önce öğrencilerin, değerlerle yüklü bağlamlar içinde eleştirel olarak eylemde bulunabilecekleri şekilde toplumsal ilişkiler deneyimleri yaşamaları ve bu şekilde bilgili ve ahlâkî bakımdan güce sahip, aktif vatandaşlar haline gelmeleri için fırsatlar gereklidir (Arthur ve Davison, 2000:9).

Toplumsal eğitim ya da daha yaygın deyiimiyle, kişisel ve toplumsal eğitim, okul öğretim programının toplumsal boyutunun tarif edilmesi için okullarda kullanılan geleneksel ifadedir. Scrimshaw bu toplumsal eğitimin hedeflerini, bir dizi toplumsal ve yaşama ilişkin beceri ve arzu edilir nitelikte karakter özellikleriyle birlikte, arzu edilir nitelikte değerler ve tutumlara bağlılıkla birleşmiş olgusal bilgi olarak tanımlamaktadır (Scrimshaw, 1989,aktaran: Arthur ve Davison, 2000: 11). Pring toplumsal eğitim için dört amaç tanımlamıştır: yerel toplumu öğrenmek, toplumun nasıl işlediğini anlamak, sorumlu olmayı öğrenmek ve doğru toplumsal tutumlara sahip olmak. Bu toplumsal amaçlar, vatandaşlık eğitimi konusunda halihazırda devam eden tartışmanın büyük kısmının önüne geçmiştir (Pring, 1975,aktaran: Arthur ve Davison, 2000: 12). Toplumsal çalışmalara ait bilim dalları, erdem ve

karakterin gelişimi için verimli zemin sağlamaktadırlar. Karakter eğitimi ile toplumsal çalışmalar bağlantılıdır ve birçok durumda benzer amaçları izlerler. Karakter gelişimi, başarılı bir toplumsal çalışmalar eğitiminin önemli bir parçası olabilir. Toplumsal çalışmalarda karakter eğitimi anlamlı, fikir uyandıran tarzda, gerçek olabilir ve olmalıdır (Milson, 2002: 101).

Kısaca, toplumsal eğitim karakter eğitimi ile bağlantılıdır. Toplumsal eğitimin amaçları, istendik karakter niteliklerini de şart koşmaktadır. Böylece vatandaşlık eğitimi ile karakter eğitimi arasındaki ilişki bir kere daha gösterilmektedir.

Karakter eğitimi ve vatandaşlık eğitimine yönelik programların amacı, öğrencilerin değerlerinde ya da davranışında bir fark yaratmaktır (Hahn, 1998, Haydon, 1997,aktaran: Revell, 2002: 421). Herhangi bir ortak teorik temel olmamasına rağmen (Leming, 1997, McLaughlin ve Halstead, 1999,aktaran: Revell, 2002: 421), çeşitli modeller de, toplumda algılanan ahlâkî standartların azalması olayına karşı belirli tipte davranışların teşvik edilmesi yönündeki arzuyu paylaşmaktadırlar (Lickona, 1991,aktaran: Revell, 2002: 421). Öğrencilerin akıl yürütme ve kendi değerlerini oluşturma yeteneğini kolaylaştırmaya yönelik olarak tasarlanmış başka ahlâkî eğitim biçimlerinden farklı olarak, vatandaşlık eğitimi de karakter eğitimi de, belirli bazı değer ve davranış şekillerini teşvik etmeye çalışmaktadır (Pritchard, 1988, Wynne, 1988, Kilpatrick, 1992, Molnar, 1997,aktaran: Revell, 2002: 421). Her iki modelin de doğrudan belirtilen öğrenmeye ilişkin hedefleri, öğrencilerin, ahlâkın belirli ve özel bir yorumuna değer vermeye ve değerini bilmeye teşvik edilmesidir.

Schwartz'a göre vatandaşlık eğitimi iki yönü içermelidir: Kişisel kanı ve tutumların gelişme yeteneği, farklı ideolojilere sahip olsa bile başkalarının düşüncelerine saygı duyma yeteneği. Bu hedeflere ulaşmak için vatandaşlık eğitimi, erdem ve değerlerin doğasını anlamayı içermelidir (Schwartz, 2006, aktaran: Kurt, 2007: 14). Patrick, vatandaşlık kimliğine örnek olarak şu

karakter özelliklerini vermektedir: nezaket, sosyallik, dürüstlük, hoşgörü, güven, şefkat, görev duygusu, politik katılımcılık duygusu, birlikte çalışma kapasitesi, bağlılık, cesaret, kişilerin değerlerine saygı, kamu yararını dikkate alma (Patrick, 1999, aktaran: Kurt, 2007: 15). Türkiye’de cumhuriyet döneminde okullara 1924 yılında “Vatandaşlık Bilgisi” dersleri konulmuştur. İlkokullarda dersin adı 1926 yılında “Yurt Bilgisi” olarak değiştirilmiş, 1968 yılında adı kaldırılarak içerdiği konular “Sosyal Bilgiler” dersinin programına eklenmiştir. Ortaokullarda benzer bir süreçten sonra 1984 yılında “Vatandaşlık Bilgileri” adıyla yeni bir ders haline gelmiş, 1988 yılında da “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” adını almıştır (Altunya, 2003, Gülen, 2005, aktaran: Kurt, 2007: 54). Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin amacı sorumluluk sahibi, devletine ve cumhuriyetine bağlı, devlet mekanizmalarının nasıl işlediğini bilen, hak ve yükümlülüklerinin farkında olan vatandaşlar yetiştirmektir. 1998 yılı içerisinde evrenselliğin bir gereği olarak İnsan Hakları ile ilgili konuların kapsamı genişletilmiş, millîlik anlayışının sembolü olan bazı konular Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin içeriği olmaktan çıkarılmıştır (Kurt, 2007: 56).

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi Çanakkale gezileri, askeri birliklere yapılan gezilerle desteklenmektedir. Öğrencilerin ant içme ve bayrak törenlerine katılımı yoluyla millî duygular canlı tutulmaya çalışılmaktadır. Ayrıca millî bayramlar çeşitli aktivitelerle kutlanmaktadır (Kurt, 2007: 57). Bazı okullarımız ve üniversitelerimiz toplumsal hizmetler konusunda uygulamalar yapmaktadır. Toplumsal hizmet yoluyla gençlere kazandırılması hedeflenen öğretiler arasında şunlar yer almaktadır: başkalarının ihtiyaçlarını görebilme, güvenme ve güvenilme, öz saygının artması, önyargıların aşılması, çevreye karşı duyarlık (Gençlik Ödülü, 2007, aktaran: Kurt, 2007: 58).

Karakter eğitiminin savunucularının çoğu, sadece ahlâkî değerlerin eğitim süreçleri ile aktarılmasının mümkün olduğunu savunmakla kalmayıp, aynı zamanda toplumsal, siyasî ve kişiler arası davranışın ve hatta bir ölçüye kadar karakterin kendisinin bile öğretilip öğrenilebileceğine inanmaktadır

(Kilpatrick, 1992, Lickona, 1994, Brooks ve Goble, 1997,aktaran: Revell, 2002: 429). Karakter eğitimi ve vatandaşlık eğitimi iddialı eğitim projeleridir. Bunlar, bir neslin inanç ve davranışlarını dönüştürme amacını gütmektedirler ve bunun gerekçesi sadece bunun iyi bir iş olduğuna inanmaları değildir; aynı zamanda, demokrasinin sağlıklı işlemesi de bu projelerin başarısına bağlıdır (Lickona, 1991,aktaran: Revell, 2002: 430). Her ne kadar böyle iddialı projelerin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair birçok araştırma yapılmış olsa da, bu eğitim programları ile öğrencilerde önceden mevcut olan inançlar ve kavrayışlar arasındaki karşılıklı ilişkinin etkisi hâlâ nispeten keşfedilmemiş bir alan olarak kalmaktadır (Willig, 1990, Leming, 1997,aktaran: Revell, 2002: 430).

Kısaca, vatandaşlık eğitimi kadar karakter eğitimi de bazı değerleri ve davranış biçimlerini desteklemektedirler. Bu eğitim projelerinin başarılı olması ile demokrasinin de etkili bir şekilde yürütüleceğine inanılmaktadır.

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi, Milli Eğitim Bakanlığı'na hazırlanan programlarda belirtilen içerik ile pek çok kavramı bünyesinde toplamıştır. Bu kavramlar insan, ortak miras, ahlâk, devlet, vatandaş ve kültürlenme olarak sayılabilir (Karataş, 2002: 6). Ülkemizde eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda eğitimin amaçları tanımlanırken VII. Milli Eğitim Şurası'nda Vatandaş Eğitimi “yurttaşların çalışma gücünü arttırmak, yaşayış seviyesini yükseltmek, milli ve insanî meziyetleri geliştirmek amacıyla okul eğitimi dışında ve yanında yapılan eğitim ve öğretim çalışmaları” şeklinde tanımlanmıştır (Karataş, 2002: 22). Vatandaşlık eğitiminde önemli etkisi olduğu düşünülen örtük programlar, eğitim kurumunun kendi gelenekleri doğrultusunda oluşan ve yazılı halde olmayan bir kurallar bütünüdür. Örtük program, bazı durumlarda derslerde yapılan programlı öğrenme etkinlikleri ve ders kaynakları ile birebir örtüşmeyen gerçek yaşama ait tecrübelerden dolayı öğrencilerin yaşadığı çelişkilerin ortadan kalkmasında etkili olmaktadır (Karataş, 2002: 23). Bu konuda, Doğanay ve Sarı tarafından yapılan araştırma, öğrencilerin okulda kazandıkları değerlerin önemli bir

kısımının örtük program aracılığı ile kazanıldığını ortaya koymuştur (Doğanay ve Sarı, 2002, aktaran: Karataş, 2002: 23). Vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçasını oluşturan toplumsal değer ve normların öğrenciye kazandırılması işinin büyük bölümü bu sayede gerçekleştirilmiş olur.

Günümüz vatandaşlık eğitiminde, tüm dünyada genel amaçlarda evrensel özellikler gözlenirken, her ülkeye ve bölgeye özgü özel amaçlar geliştirilebilmektedir. Dünyanın tümünde görülen küreselleşme ve çok kültürcülüğün etkileri vatandaş tanımını ve vatandaşlık eğitiminin hedeflerini de genişletmiştir (Paykoç, 1987, aktaran: Karataş, 2002: 35). Vatandaşlık eğitiminin temel amacı olan toplumsal bir insan yaratmaya ulaşmak bireysel gelişmeyi gerektirmektedir. Topluma uyum sağlamak, diğer insanlara saygılı olmak gibi ifadelerin gerçekleşmesi bu bireysel gelişme ve gelişmeyi sağlayacak eğitim ile alakalıdır (Karataş, 2002: 76). Bu uyum devresinde gerçekleşmesi beklenen gelişmelerden biri olan “başkalarının düşünce ve inançlarına saygılı olmak”, vatandaşlık eğitiminin içerisinde dini farklılıklar, dini bilgiler ve farklı dinlerden insanların birlikte yaşayabilmesi gibi aşılması gereken sorunlar da görülmektedir. Bu noktada vatandaş eğitimi kapsamında din ve ahlâk eğitiminden bahsedilmesi gerekir (Karataş, 2002: 77). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin genel ilkeleri içerisinde şunlar vardır: Devletin laiklik ilkesi daima göz önünde bulundurulacak; dini ayrı olan milletlerle de iyi niyet ve dostluk ilişkileri içinde bulunulabileceği zihniyeti kazandırılacak; millî ahlâkla ilgili konuların öğretiminde din ayrımı gözetilmeyecek; dinî bilgiler yanında millî birlik ve beraberlik kazandıran, dostluk bağlarını güçlendiren, millî değerleri veren yüce kavramların öğrencilerin zihinlerinde yer etmesine özen gösterilecek; ders konuları daima Atatürk ilkeleri ile bütünleştirilecek. İlköğretimin 6., 7. ve 8. sınıflarındaki Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretiminin amaçları dikkatlice incelendiğinde ise, din ve ahlâk eğitiminin en önemli amaçlarından biri yaşadığı topluma yabancı olmayıp o topluma uyum sağlamış insanlar ortaya çıkarmak, vatandaşlık eğitimi ile istenilen vatandaşlığa ulaşmaktır (Karataş, 2002: 78). Eğitimin temel hedeflerinden birisi de yetişmekte olan nesli iyi vatandaş olarak yetiştirmektir. Ayrıca asıl gayesi de

iyi insan yetiştirmektir (Sezgin, 1991: 214). Bir kimsenin iyi insan olması o kişinin yüce olması ve yaptığı iyiliklerden kaynaklanır.

Eğer eğitimciler öğrencilerin olumlu karakter özelliklerini göstermelerini istiyorlarsa, bu özelliklerin ortak özünü sürekli olarak içeren bir yenilikçi öğretim ve öğrenme ortamını sağlamaları gerekmektedir: saygı, sorumluluk, hakkaniyet ve sıkı çalışma (Anderson, 2000: 139). Eğitimciler öğrencilerin çok yönlü ve üretken vatandaşlar olmalarını istemektedirler. Bu sebeple etkili öğretimsel stratejileri tasarlarken, karakter eğitiminin pekiştirilmesini içerecek olan etkili araştırma bazlı bilgileri birleştirmelidirler. Karakter eğitimi ayrı bir öğretim programı olarak öğretilemez, tüm öğretim programlarının içine alınmalıdır. Köken olarak karakter ahlâkî mükemmeliyet ve sağlamlık olarak tanımlanır (Anderson, 2000: 142). Doğruluk ahlâkî değerlerin özüne sıkı bir bağlılık anlamına gelir. Etkili eğitimsel programlar karakter ile doğruluğu ayırmazlar, zira biri olmadan diğeri var olamaz. Karakter eğitimi sınıfları aşarak eğitim kurumlarının dışında da yer almalı, topluma yerleşmelidir. Eğer eğitim kurumları, aileler, toplum örgütleri ve diğeri ilgili kuruluşlar karakter eğitimine bütünleşmiş bir yaklaşım için beraber çalışırlarsa sağlam bir temel kurulabilir.

Karakter eğitiminde erdemi geliştirme fikri esastır (Ryan, Bohlin, 1999,aktaran: Milson, Chu, 2002: 118). Erdemler ahlâkî bakımdan mükemmel olarak değerlendirilen alışkanlık haline gelmiş davranışlardır. Bir insanın karakteri ahlâkî olarak iyi alışkanlıklar olan erdemler ile ahlâka aykırı alışkanlıklar olan kötü huyların bileşimidir. En genel şekliyle karakter eğitimi erdemli davranışın gelişimini teşvik etmeye çalışmaktır. Toplumsal çalışmalar ve yurttaşlık eğitimi içinde ise karakter eğitimi vatandaşlık erdemini geliştirme şeklini alır ki bu, demokratik ve çoğulcu bir toplumu muhafaza etme ile vatandaşlığa yardımcı olan erdemli davranıştır. Leming vatandaşlık erdemini vatandaşlık nitelikleri ve bağlılıkları açısından tanımlamıştır (Leming, 2001,aktaran: Milson, Chu, 2002: 118). Bu nitelikler arasında nezaket, açık fikirlilik, uzlaşma ve çeşitliliğe hoşgörü sayılabilir. Ayrıca bir vatandaş

demokratik değerlere ve ilkelere bağlı olmalıdır. Vatandaşlığın temeli sürekli sorgulamak ve insanî değerler konusunda önyargıya kapılmadan yeni cevaplar aramaktır ki, bu temel saydam, çok kültürlü ve demokratik bir toplumun varlığı için şarttır (White Paper, 1995; aktaran: Day, 1997: 49).

Karmaşık öğretim sanatı ahlâkî bir uygulamadır (Bakioğlu, 2009: 5). Eğitilen öğretim adaylarının öğretim yöntemleri açısından yeterli olmalarının yanı sıra toplumda neler olup bittiğinden de haberdar olmaları gerekmektedir. Bütün olarak insanları eğitme amacı hakkında bilgili olmaları değerlidir. Çünkü günümüz toplumlarında insanları bütün olarak eğitmek öğretimlerin resmî sorumluluğu haline gelmiştir. Bu nedenle günümüzde hükümetler, vatandaş eğitimine özel bir önem vermektedirler. Hükümetler istatistiksel verileri incelediklerinde, toplumun yapısındaki parçalanmayı görmekte, bu parçalanma ile ilgilenmekte ve bu parçalanma yüzünden endişeye kapılmaktadırlar.

2.2.3.4. Din Eğitimi

Ülkemizde madde kullanımının yaygınlaştığı ve buna başlama yaşının ilkokula kadar düştüğü haberlerinin basında sık sık yer aldığı son yıllarda, kült gruplar ve satanizm bağlantılı olaylar da gündeme gelmeye başlamıştır (Bilecik ve diğerleri, 2005: i). Bu durum, özellikle çocuklarımızın ve gençlerimizin sağlıklı bir ruh haline sahip olmadığını, geleneksel değerlerimizin yetiştirdiği yüksek karakterli insan tipinden uzak bulunduğunu düşündürmektedir. Manevî eğitim, karakter eğitimi, ahlâk eğitimi, din eğitimi gibi isimlerle bütün dünyada giderek artan bir ilgiyle yapılan çalışmalar ve hazırlanan ulusal programlar, Türkiye'nin de bu konuya hassasiyetle eğilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Gençliği tehdit eden tehlikelerden son dönemde daha yoğun olarak hissedilenler madde bağımlılığı, satanizm, kültler, şiddet, kendine ve başkalarına zarar verme, suç işleme, misyonerlik, bilgisayar oyunları, fantazi oyun oynama ve televizyonun zararlı etkileri, bağnazlık ve benzeri olarak sıralanabilir.

Manevî eğitimle varılmak istenilen hedef, örnek insanlar yetiştirmek olarak tarif edilebilir. Örnek insanda bulunması gereken vasıflar vicdan, adalet, vefa, akıl, irade, şahsiyet, karakter, kişisel yarar gözetmeksizin başkasına yararlı olmaya çalışma, şükür, inanç, edep, utanma duygusu, sabır, hoşgörü, rıza, muhakeme, azim, çalışkanlık olarak özetlenebilir (Bilecik ve diğerleri, 2005:iii). Bu hedeflere ulaşmak için yapılacak faaliyetlerde öğrenmeyi kolaylaştırıcı, vicdan eğitimine yönelik yöntemlerden mezhepler üstü bir yaklaşımla yararlanılacaktır. Sorumluları başta aile olmak üzere, bütün örgün ve yaygın eğitim görevlileri; aslında bütün vatandaşlardır. Manevî eğitimle yetiştirilmek istenen insanın nitelikleri güzel ahlâk sahibi insan özellikleridir ve sadece güzel ahlâkın hakim olduğu bir toplumda bireyler de rahata ve huzura erebilir (Bilecik ve diğerleri, 2005: v).

Bugün Türkiye'nin en mühim meselesi eğitimidir. Ancak eğitimi de iki yönlü düşünmeliyiz. Okullarda müfredat programına sadık kalınarak verilen eğitim ve aileden başlayarak hayatın bütün safhalarında verilmesi gereken manevî eğitim (Bilecik ve diğerleri, 2005: 1). Günümüz insanı maddeci bir dünya görüşünün egemenliği altında, ahlâkî bir altyapıdan yoksun olarak yetişmektedir. Bu faktörlere ek olarak, hızlı şehirleşme ile gelen "aile yapısındaki bozulma"nın tetiklediği ahlâkî çöküntü, gelişmiş toplumlarda daha net olarak görüle de, bütün insanlığı tehdit eder durumdadır. Materyalizm, pozitivizm, hümanizm gibi dünya görüşleri ile ortaya zayıf ve oynak bir ahlâk anlayışına sahip, manevî bünyesindeki boşluk nedeniyle madde bağımlılığı, satanizm, kültler gibi tehlikelere açık, şiddete eğilimli, kendisi de dahil kimseye faydası olmayan bir nesil çıkmıştır (Bilecik ve diğerleri, 2005: 3).

Türkiye'de bireylerin manevî gelişimi din eğitimi yoluyla yapılmaya çalışılmıştır. Ancak bu sadece dinî bilgilerin öğretilmesi noktasında kaldığından kişilerde maneviyat oluşturulmamıştır. Bunun sonucunda maneviyat ve din birbirinden soyutlanmış ve sonuçta ikisi de çoğunlukla davranışa dönüşemeyen bir çeşit genel kültür seviyesinde kalmıştır (Bilecik ve diğerleri, 2005: 107). Dinin eğitim, inanç, ahlâk, sanat ve estetik imkanlarından

faaydalanacak olan eğitim kurumları, çocuk ve gençlerin zihinsel ve ruhsal başarılarında çok hayati görevler yaparlar. Çocuklar ve gençler bu kurumlarda ahlâkî ilkelerin hayata nasıl aksettirildiğini görür, üstün kişilik modellerinden faydalanırlar (Apuhan, 2003: 219). Lise ve üniversitelerde insan hayatında karşılaşılabilecek çelişkili durumlarda hangi davranışların ahlâkî olacağına dair tartışmalar düzenlenmesi, çok yönlü düşünmeyi geliştirmede yararlı olur. Çeşitli kulüpler vasıtası ile öğrencilerin insanlara yardımcı olmaları, yeteneklerini sergileyebilecekleri ve bir arada çalışabilecekleri ortamlarda bulunmaları teşvik edilmelidir (Bilecik ve diğerleri, 2005: 120). Gönüllü hizmetlerde yer almaları sağlanarak da menfaat gözetmeksizin yardım etmenin anlamı öğretilir. Seminerler ve konferans dizileri ile, televizyondaki programlarla toplumsal meselelere kayıtsız kalınmaması, ilgi ile yaklaşılması ve kişilerde ben ne yapabilirim duygusunun yerleşmesi sağlanabilir.

Din ve ahlâk bütün toplumların en etkili ve köklü iki kurumudur. Uzun tarihi geçmişimizde İslam dini ve İslam ahlâkı sosyal hayatı etkileyip düzenleyen en temel kaynaklar olagelmıştır (Gülçür, 2003: 253). Gençlerimiz küçük yaştan itibaren dinî ve ahlâkî değerler açısından sağlam bir şekilde yetiştirilirse, bu bilgi ve davranış tarzı onların başkalarının haklarına daha saygılı olmalarına, diğer insanları sevmelerine ve kendi iç dünyalarında bile başkaları aleyhinde bir kanaate sahip olmamalarını sağlar (Şener, 1991, aktaran: Gülçür, 2003: 254). Ülkemizde din eğitimi bir hak şeklinde kabul edilmiştir. Dolayısı ile anayasal tercih de din eğitimi bir özgürlük konusu olmaktan daha ziyade, devlet tarafından yerine getirilmesi gereken sosyal bir hak şeklinde düzenlenmesi yönünde olmuştur. Anayasamızın 24. maddesinde her türlü din eğitim ve öğretimi, yani vatandaşlarımızın dinî ihtiyaçlarının karşılanması, devletimizin bir görevi olarak kabul edilmiştir (Gülçür, 2003: 247).

2.2.4. Karakter Eğitimi ile Diğer Akımlar Arasında Öne Çıkan Farklılıklar ve Ayırt Edici Özellikler

Davies, Gorard ve McGuinn karakter eğitiminin biçimleri ile İngiliz Millî Eğitim Programı tarafından şart koşulan çalışma arasındaki farklılara daha fazla

netlik getirmek için vatandaşlık eğitiminin daha ayrıntılı olarak işlenmesini önermektedirler (Davies, Gorard, McGuinn, 2005: 354). Bu ayrıntılı çalışma üniversiteler, hükümet bölümleri ve ajansları, dernekler, okullar ve anahtar bakış açılarının araştırıldığı ve uygulamalı programlara dönüştürüldüğü projeleri de içeren işbirliğini içine alır. Bu daha açık ifadenin yokluğunda ise, İngiltere’de karakter eğitiminin türleri gelişerek “vatandaşlık eğitimi” başlığı ile anılacaklardır.

Eğitimin başlıca konusunun gençlere demokratik değerleri iletmek olup olmadığı ya da odak noktasının demokrasi süreci için gereken kapasiteleri teşvik etmek olup olmadığı, vatandaşlık eğitiminde başlıca yaklaşımları ayırt eden özelliğdir. Bu yaklaşımlar ve vatandaşlıkla ilişkileri, karakter eğitimi programlarının kategorileri Tablo 3’te görülebilir (bkz. sayfa 71). Geleneksel karakter eğitimi, erdemleri iletmeyi vurgulamaktadır (Howard, Berkowitz, Schaeffer, 2004:198). Gelişimciler ise, karar verme sürecine ve toplumsal eyleme ağırlık vermektedirler.

Yirminci yüzyılın başlarında sık rastlanan karakter eğitiminin didaktik biçimleri, 1960’lı ve 1970’li yıllarda yerini değerlerin aydınlatılması yaklaşımına bırakmıştır (Raths, Harmin ve Simon, 1966, aktaran: Milson ve Mehlig, 2002: 47). Bu yaklaşım, insanların değerler karışıklığı ile bundan kaynaklanan kayıtsızlık ve havailikten zarar gördükleri önermesine dayanmaktaydı (Kirschenbaum, 1977, aktaran: Milson ve Mehlig, 2002: 47). Değerlerin aydınlatılması, bireylere değerlendirme sürecini uygulamayı öğreterek değerler karışıklığını hafifletmek için bir müdahale olarak tasarlanmıştır (Kirschenbaum, Harmin, Howe ve Simon, 1977, aktaran: Milson ve Mehlig, 2002: 47). Değerlendirme süreci, bireyin başkalarının değerlerinden etkilenmeden kendi değerlerini açıklığa kavuşturmasına izin vermektedir. 1980’lerde ve 1990’ların başında, değerlerin aydınlatılması yaklaşımını ahlâkî bakımdan göreceli ve karakter gelişiminin amacı için temelde zararlı olarak gören bazı eğitimciler, karakter eğitimine geri dönüşü desteklemeye başladılar (Bennett, 1991; Lickona, 1991; Ryan, 1986; Wynne, 1991, aktaran: Milson ve

Tablo 3 - Karakter Eğitimi Programlarının Sınıflandırılması

Tür	Başlıca Pedagojik Yaklaşım	Örnek
Ahlâkî tartışma – Bilişsel gelişim	Ahlâkî ikilemlerin tartışılması öğrencilerin ahlâkî kararlara varma kapasitesini geliştirmeye yardımcı olur	Demokratik değerlerle ikna etmek: ABD tarihinde etik problemler (Lockwood ve Harris, 1985); Âdil Toplum Yaklaşımı (Power, Higgins ve Kohlberg, 1989)
Ahlâkî eğitim – Erdem	Ahlâkî alışkanlıklara ve içsel ahlâkî niteliklere (erdemler) yardımcı olmak üzere ahlâkî gelenekler hakkında öğretim yapmak için akademik içerik (edebiyat, tarih)	Erdemler kitabı (Bennett, 1993); Karakter Önemlidir (Josephson Enstitüsü, 2001, 2002)
Yaşam becerileri eğitimi	Uygulamalı beceriler (iletişim) ve olumlu sosyal tutum (özsaygı) vurgulanır	Washington Üniversitesi Sosyal Gelişim Araştırma Grubu “Seattle Sosyal Gelişim Projesi” (örneğin Catalano ve Hawkins, 1996; Lonczak, Abbott, Hawkins, Kosterman ve Catalano, 2002)
Hizmet etmeyi öğrenme	Eğitim programı ile bütünleştirilen pratik topluma hizmet deneyimleri	Topluma hizmet etmeyi öğrenme (örneğin Born, 1999; Kielsmeier, 2000; Wade, 1997, 2000)
Vatandaşlık eğitimi – sivil eğitim	Gelecekteki vatandaşlık için hazırlık olarak Amerikan sivil erdemlerinin öğretilmesi	Biz Halk (Anayasal Haklar Temeli’nden)
Sevecen ve ilgilenen toplum	Sınıf içinde ve okulda ilgiye dayanan ilişkilerin teşvik edilmesi	Çocuk Gelişimi Projesi (1996) (Gelişimsel Çalışmalar Merkezi’nden); İlgili Toplum (Joseph P. Kennedy Vakfı’ndan); Ahlâklı İnsanları Eğitmek (Noddings, 2002a)
Sağlık eğitimi Uyuşturucu, şiddet, hamileliği önleme	Sağlıksız / antisosyal davranışı önlemek üzere kullanılan program yönelimli yaklaşım	İşte sana bakıyor 2000, uyuşturucu önleme ve eğitimi öğretim programı (Kapsamlı Sağlık Eğitimi Vakfı’ndan)
Çatışma çözme – akranlar arası arabuluculuk	Yapıcı çatışma çözme becerilerini geliştirme yolu olarak öğrencilerin akranlar arasındaki çatışmalarda arabulucu olarak eğitilmeleri	İkinci Adım: Bir şiddet önleme eğitim programı (Öğrenciler için Komite’den)
Etik – Ahlâk felsefesi	Ahlâkın etiğinin açık seçik öğretimi	Sınıfta ahlâkî sorular (Simon, 2001); Sınıfta felsefe (örneğin Lipman, 1988); Sokratik seminerler (örneğin Adler, 1982; Gray, 1989; Strong, 1996)
Dinî eğitim	Mantığın ve insan bilgisinin ötesinde bir kaynaktan ahlâkî haklı göstererek, karakter eğitiminin bir inanç geleneği kapsamında öğretilmesi	Erdemler projesi (Popov, 2000)

Kaynak: Parker, 2003,aktaran: Howard, Berkowitz, Schaeffer, 2004:197, 198.

Mehlig, 2002: 47). Karakter eğitimi çoğunlukla, öğrencilerin öz etik değerler doğrultusunda davranma eğilimini, öğrencilerin bu değerlere bağlılığını ve değerleri anlamasını geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Yeni karakter eğitimi programlarının çoğunun özünde, temel değerlerin belirlenmesi yatmaktadır (Cohen, 1995: 3). Bunlar genellikle yerel bölge ve halkın ihtiyaçlarına cevap vermek üzere geliştirilmiş olan karakter özelliklerinin listeleridir. Böylece eğitimciler, 1970'lerde değerler seçeneklerini öğrenciye bırakan ve oldukça zararlı olan değerlerin aydınlatılması modelinin tuzaklarının önüne geçmektedirler.

Tablo 4 - Karakter Eğitimi ve Vatandaşlık Eğitimi Karşılaştırması

Karşılaştırmanın Odak Noktası	Karakter Eğitimi	Vatandaşlık Eğitimi
Merkezî kaygı	Daha iyi insanlar	Daha iyi devlet
Öğretilen içerik	Karakter özellikleri ve değerler	Devlet, hukuk ve siyaset bilgisi
Başlıca değerler	Sorumluluk; kendine ve başkalarına saygı; dürüstlük; iyilik/önem verme; adalet; işbirliği	Özgürlük; eşitlik; yasal haklar; adalet; vatandaş katılımı; vatanseverlik; çeşitliliğe, otoriteye, mülke ve özel hayata saygı
Korkular	Kötü insanlar; geleneksel ahlâkî standartların kaybolması	Kötü devlet; özgürlük ve hakların kaybedilmesi
Eğitime ilişkin kaygı	Yerleşik toplum yanlısı değerlerin içselleştirilmesi	Vatandaşlık bilgisinin ve becerilerinin kazanılması
Eğitime ilişkin odak noktası	Bireyler; kişisel davranış	Toplum; toplumsal sorunlar
Uygulama alanları ve savunucular	Çoğunlukla ilkokulda uygulanır; savunucular, karakter eğitiminin gereğine inanan eğitimciler arasından farklı nitelikte kişilerden oluşan bir gruptur	Çoğunlukla orta okul ve lisede uygulanır; savunucuları, vatandaşlık eğitimi konusunda sorumluluklar üstlenmiş olan sosyal araştırma eğitimcileridir
Hâkim eğitim yöntemleri	'Haftanın karakter özelliği' eğitimi; sloganlar; eğitici biyografi; ödüllendirme programları	Devlet, hukuk ve siyaset konusunda dolaysız eğitim; tartışma başlıklarına göre tartışmalar; oyun mahkemeler ve saha seyahatleri

Kaynak: Hoge, 2002:106

2.3. Genel Olarak Karakter Eğitiminin Önemi

Karakter ile, özellikle de karakter eğitimi ile ilgili bir tartışmaya girmek, anlaşmazlık içinde olan tanım ve düşüncelerle dolu bir mayın tarlasına girmek gibidir. Bu kadar çok temel görüş ayrılıklarının olduğu eğitimle ilgili bir konu bulmaya ender rastlanmaktadır. Tek genel kabul gören durum, karakter eğitiminin önemini onaylama olarak görülmektedir (Arthur, 2003:1). Eski Yunanlı filozof Heraklitus “Karakter kaderdir” diye yazmıştır (Lickona, 1993: 11). En derin toplumsal sorunlarımızın sebepleriyle karşılaştıkça, karakter soruları belirlemektedir. Çalkantılı bir yüzyılı kapatıp bir sonraki yüzyıl için okullarımızı hazırlarken, toplumumuzun ve çocuklarımızın geleceğini önemsiyorsak karakter için eğitim yapmak ahlâkî bir şarttır.

Günümüzün sosyal istatistiklerinin Kraliçe Victoria zamanındakinden çok daha kötü olduğu iddia edilmekte ve bunların, karakter eğitimcilerine göre İngiltere’deki durumun bozulmakta olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Karakter eğitimcileri, İngilizler’in Sosyal Eğilimleri’ndeki (2002) sosyal istatistiklere işaret ederek, 14 ile 24 yaş arasındaki okula giden çocuklarla genç insanların İngiltere’deki en fazla sayıda suçu işlediklerine dikkat çekmektedirler. Bu kategori, en yüksek kürtaj oranı ile yasadışı uyuşturucuların en yaygın olarak kullanıldığı oranı da içermektedir. Bu kategori aynı zamanda (18 yaşından itibaren) yerel ve genel seçimlerde en az katılımın olduğu kategoridir. Bu gruptaki bazı istatistikler kürtaj, ergen hamileliği ve suç oranı bakımından Avrupa’daki birçok ülkeyi ve Amerika Birleşik Devletleri’ni geçmektedir (Arthur, 2003:4).

Şu anda karakter eğitimi gelişmekte olan bir harekettir, fakat bu hareketin üyeleri arasında bir anlayış birliği yoktur. Amerika Birleşik Devletleri’nde karakter eğitimini teşvik için örgütler, kurslar, yazın ve program malzemeleri hızla artmaktadır. Amerikan ulusunun çocuklarının genel karakterini geliştirmeye yönelik fikirleri oluşturmak üzere, Beyaz Saray’ın düzenlediği *Karakter Oluşturma Konferansları* dizisine hem sol hem de sağ partilerden katılım olmuştur. İngiltere’de Yeni İşçi hükümeti iki eğitim politikası raporu

çıkartarak okullarda vatandaşlık eğitimini zorunlu ders haline getirmiştir: “Yeşil Rapor, Okullar: Başarı Üzerine İnşa Etmek” ve “Beyaz Rapor, Okullar: Başarıyı Başarmak”. Bu “karakterli eğitimin” amacı, demokrasinin işleyişinde karar vermeyi ve öğrencilerin davranışını yönlendiren iç prensiplere dönüşen bazı erdemleri geliştirmektir (Arthur, 2003: 46). Öte yandan karakter eğitimi ile vatandaşlık eğitimine yönelik hükümet politikası, özel okullarda uygulanmamaktadır (Arthur, 2003:10). İngiltere’de okullarda ahlâk eğitimi için geniş tabanlı ve artan kamu desteğini gören hükümet, karakter eğitiminin önemine dair ulusal farkındalığı artırmayı ve gelişimini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Karakter her olgunun ötesinde insanların ne yaptıklarıdır. Bu bağlamda, karakter bireyin eyleminde gözlenebilir olduğundan hükümet tartışmayı eğitimde daha açık bir şekilde davranışsal boyuta getirmiştir. Vatandaşlık eğitiminin başlatılması, okullarda “karakterli eğitimi” pekiştirmede önemli bir rol oynamasıyla da tanımlanmaktadır (Arthur, 2003:11).

Karakter eğitiminin şunlarla ilişkili olduğu açıklanmıştır: akademik motivasyon ve amaçlar; akademik başarı; toplumu destekleyen davranış; okul, toplum yanlısı ve demokratik değerlere bağlılık; çatışma çözme becerileri; ahlâk muhakemeli olgunluk; sorumluluk; saygı; öz-yeterlik; öz saygı; kendini kontrol; sosyal beceriler; öğretmenlere güven ve saygı (Berkowitz ve Bier, 2004: 75). Ayrıca, etkili karakter eğitiminin devamsızlığı, disiplinle uzaklaştırılmayı, hamileliği, başarısızlığı, ertelemeleri, okul kaygısını ve uyuşturucu kullanımını azalttığı kanıtlanmıştır.

Yukarıda da görüldüğü gibi, her ne kadar karakter eğitimi ile ilgili çok sayıda fikir ayrılığı olsa da, karakter eğitiminin hem birey hem de toplum açısından önemli olduğu genel kabul görmektedir. Önemi artıran gerçekler arasında gençlerin artan suç eğilimi, erken yaşta hamile kalma ve ergenlik çağındaki kızlarda yükselen kürtaj oranı ile şiddette tırmanış sayılmaktadır. Bu ciddî tehlike haline gelen sorunlara çözüm bulmak ve önlem almak üzere farklı görüşlere sahip siyasî partiler bile birlik halinde hareket edebilmektedirler.

Genel seçimlerde ortaya çıkan ilgisizlik, İngiltere’de iş başında bulunan hükümetin devlet okullarında vatandaşlık eğitimi dersini zorunlu kılmasına sebep olmuştur.

“Karakter Eğitimi Ortaklığı” farklı karakter eğitimi programlarını incelemektedir. Ortaklıkla çalışması esnasında, Berkowitz sayısı 300’ün üzerini bulan ve kullanılmakta olan farklı karakter eğitimi programlarının miktarına şaşırmıştır (Viadero, 2003,aktaran: Brown ve Benjamin, 2003:3). Kendisi bunlardan sadece 15 ya da 20 tanesinin güçlü bir araştırma temeline sahip olduğunu tahmin etmektedir. Bu tür daha fazla sayıda programın geliştirileceği olasıdır. Berkowitz ve diğerleri bu olasılığı iki sebep yüzünden beklemektedirler. Birincisi, Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı daha etkili programları talep etmekte ve araştırmaya para yardımında bulunmaktadır. İkincisi, eğitimcilerin kendileri etkili, araştırma destekli programları istemektedirler. Yine de, her ne kadar programa ihtiyaç olduğu konusunda hemfikirlerse de, programın kime ya da nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda kararsızdırlar. Genellikle eğitimciler etkili bir programın şiddeti, uyuşturucu kullanımını ve ergen hamileliğini önlediğine inanmaktadırlar (Viadero, 2003,aktaran: Brown ve Benjamin, 2003:3).

Bulach, bir karakter eğitimi programına dahil edilmesi gereken en önemli karakter özelliklerini sıralamak amacıyla eğitimciler, ebeveynler ve ruhban sınıfı ile bir araştırma yürütmüştür (Bulach, 2002,aktaran: Brown ve Benjamin, 2003:3). Eğitimcilere göre en üstteki özellik kendine, başkalarına ve mala saygıdır ki bunu dürüstlük ile kendini kontrol izlemektedir. Ruhban sınıfına göre en üstteki özellikler azim, motivasyon ve empatidir. Bulach ayrıca bir toplumun önceliklerinin başka bir toplumundakinden daha farklı olabileceğine de işaret etmektedir. McKay bir adım öne giderek öğrencilere karakter eğitiminin sadece okulda değil her yerde öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir (McKay, 2002,aktaran: Brown ve Benjamin, 2003:3). Karakter eğitimi bir toplum çabası olmalıdır. *Karakterartı programı*, etkili bir karakter eğitiminin dayanması gereken on tane prensip belirlemiştir: 1. Toplumun

katılımı. 2. Okul çevresi politikasının bir parçası olarak karakter eğitimi. 3. Önemli karakter özellikleri üzerinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve toplumun anlaşması. 4. Karakter eğitiminin, bütün öğretim programının bir parçası olması. 5. Karakter özelliklerini tecrübe etmek için öğrencilere olanak verilmesi. 6. İstenen sonuçların başarıldığından emin olunması için eğitimin değerlendirilmesi. 7. Öğrencilerin yetişkin modellerini örnek almaları. 8. Öğretmenlere önemli kaynaklar ile ders programlarına karakter eğitimi sokmak için plânlama yapmalarına zaman verilmesi. 9. Eğitim programının plânlanması ve uygulanmasına öğrenci katılımı. 10. Karakter eğitimi programının tepeden destekle sürdürülmesi.

İnsanı bir bütün olarak eğitmek gerekmektedir ve gerçek eğitim kişinin tüm yönlerini vurgulamaktadır – öğrenmenin bilişsel, duygusal, sosyal ve davranışsal alanlarını. İyi eğitim amacı ve uygulamasında bütünseldir; sadece zihne değil, ayrıca tavırlara, değerlere, davranışlara ve eğilimlere de yöneliktir. Karakter eğitiminin kapasitesi ile teşvik ettiği anahtar amaçlar şunları içermektedir:

- Kendine ve başkalarına saygı iklimi,
- Sorumlu vatandaşlığın özellikleri,
- Daha yüksek akademik başarı,
- Geliştirilmiş kişiler arası ilişkiler,
- Daha fazla öz disiplin,
- Daha az davranış sorunları,
- Güvenli okullara sürekli odaklanma,
- Olumlu bir okul kültürü,
- Geliştirilmiş işe alınma becerileri.

Amerika Birleşik Devletleri'nde ve dünyanın diğer bölgelerindeki okullarda yapılan karakter eğitimi ile ilgili araştırmaların öncelikleri şu şekilde sonuçlanmıştır:

- Hem önemli hem önemsiz disiplin sorunlarında azalma,
- Okuldan uzaklaştırılmalarda azalma,
- Gecikmede azalma,
- Şiddetin neredeyse yok olması,
- Başarı testlerindeki notlarda önemli artış,
- Okuma becerisinde alınan notlarda iyileşme,
- Öğrencileri idarecilere göndermede azalma,
- Derste bulunma ve zamanında sınıfa girmekte iyileşme,
- Okulun tüm havasındaki değişiklikten ötürü daha mutlu bir öğretim kadrosu.

Toparlamak gerekirse, yükseköğretimde karakter eğitimi ele alındığı zaman, öğrenci karşısına çıkan öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakülteleri ön plâna çıkmaktadır. Hizmet öncesi eğitimde rol oynayan bu fakülteler kadar, hizmet içi eğitimde önemli yere sahip olan kariyer süresi boyunca karakter eğitimi programlarının etkili olmaları kritik konulardan biridir. Belirtildiği gibi araştırmacılar özellikle araştırma temeline dayanan karakter eğitimi programlarının faydalı olacağına inanmaktadırlar. Araştırmalardan önce belirlenen amaçlar ile sonrasında elde edilen bulguların arasındaki benzerlik, hedef davranışların kazandırıldığına işaret etmekte ve dolayısı ile başarılı karakter eğitimi programlarının varlığından bahsedilebilmektedir.

Karakter eğitimi özen gösterme, dürüstlük, âdil olma, sorumluluk, kendine ve başkalarına saygı gibi önemli öz etik değerlerin toplumun büyük bir kısmı tarafından benimsenildiği görüşündedir. Karakter eğitimi bu değerlerin geçerliğinin ve insanların onları destekleme sorumluluğunun, bu değerlerin insanın kıymetini doğruladığı gerçeğinden çıktığını ileri sürmektedir (Lickona, Schaps, Lewis, 1998: 53). Bu değerler her bireyin iyiliğini ve gelişimini desteklemekte, ortak iyiliğe hizmet etmekte, tersine çevrilebilmenin klâsik testlerini karşılamakta (Size de bu şekilde davranılmasını ister miydiniz?), evrenselliği yerine getirmekte, demokratik bir toplumda hakları ve sorumlulukları tanımlamaktadırlar. İyi karakter, öz etik değerleri anlamak,

önem vermek ve onlar üzerine eyleme geçmekten oluşur. Karakter eğitiminin görevi, çocukların ve öğrenen toplumun tüm diğer üyelerinin iyi olanı bilmelerine, değer vermelerine ve onun üzerine eylemde bulunmalarına yardımcı olmaktır. İnsanların karakteri geliştikçe öz değerlerin daha rafine hale gelmiş şekilde kavranmasını, bu değerlere göre yaşamaya daha derin bir bağlılığı ve bu değerler doğrultusunda davranmaya daha kuvvetli bir eğilimi geliştireceklerdir. Karakter eğitimi, doğasında var olan motivasyonu geliştirmeye çalışmalıdır. Çocukların karakteri geliştikçe, kendi ahlâkî yargılarının onlara neyin doğru olduğunu söylediğini yapmaya daha güçlü bir iç bağlılık duyarlar. Karakter eğitimi programları, öz değerlere yönelik yaradılıştan gelen bağlılığı geliştirmeye çaba göstermelidir.

Modern hayatta ahlâkî ve etik değerlerin düşmesinin algılanmasına dair artan toplumsal kaygı, karakter eğitime tekrar ilgi gösterilmesini desteklemektedir (Beck, 1990; Chazan, 1985; Cohen, 1995; Jarrett, 1991; Kelsey, 1993; Lickona, 1991; Nucci, 1989; Ryan ve McLean, 1987; Spiecker ve Straughan, 1988; Wynne ve Ryan, 1993,aktaran: Campbell, 1997: 255). Okulların değer verilen ilkeleri daha doğrudan savunması, yansıtması ve vermesi için büyümekte olan bir kamu talebi mevcuttur (Cohen, 1995; Lickona, 1991; Wynne ve Ryan, 1993,aktaran: Campbell, 1997: 255). Resmî karakter eğitimi desteği olarak ya da olmaksızın bu gerçeği tanıma temelde sorumluluk, saygı, güvenilirlik, âdil olma, şefkat ve yurttaşlık erdemi gibi erdemleri kapsayan öz ahlâkî, insanların çeşitliliğine bakılmaksızın paylaştıklarına olan inancın kabul edilmesiyle artırılmıştır (Sergiovanni, 1996,aktaran: Campbell, 1997: 255). Strike ve Ternasky, eğitimde etiğin uygulandığı üç alan belirlemişlerdir: eğitim politikası üzerine tartışma ve yansıtma, ahlâk eğitimi ve meslekî etik (Strike ve Ternasky, 1993,aktaran: Campbell, 1997: 255). Dolayısıyla günümüzde karakter eğitime dair toplumsal endişelerden kaynaklanan bir talep mevcuttur ve değerlerin vurgulanması örgün eğitim kurumlarından beklenmektedir. İlkeler ve erdemlerin hatırlatılması için karakter eğitime ve ahlâk eğitime dönülmesi anlaşılır bir nedendir.

Yukarıdaki son üç paragraf özetlenecek olursa, gençlerin karakterinin son şeklini almadığı, hâlâ olumlu yöne çekilebileceği, başka bir deyişle karakterlerini iyiye yönlendirmek için geç kalınmadığına ve hâlâ umut olduğuna inanılmaktadır. Eğitim kurumlarında gerçekleşen ders dışındaki tüm faaliyetler de karakteri eğitime yöntemlerinden biri olarak kullanılabilir. Karakter eğitimi bireylerin iyi ile kötüyü ayırt etmelerinde, iyi olanı takdir etmelerinde ve iyi davranışlar sergilemelerinde yardımcı olma rolünü üstlenmiştir. Kaybolmakta olan değerler üzerine endişeye kapılan toplumlar, eğitim kurumlarının da üzerlerine düşeni yapmalarını beklemektedirler.

Vatandaşlık erdemi, “yürekten gelen alışkanlıklar” denilen olgu anlamına gelmektedir: başka bir deyişle, “vatandaşların günlük hayatlarında kendini gösteren, demokratik ilkelere ve değerlere karşı bir bağlılık”. Sadece bilgi ve beceriler üzerine vurgu yapılması, vatandaşlık eğitimi görevi için yetersizdir. Vatandaşlık eğitimi aynı zamanda, vatandaşlarda bir vatandaş kimliği de yaratmalıdır. Karakter oluşumu karmaşık bir süreçtir. Karakter oluşumunun temel öneme sahip olan, ama çoğu zaman ihmal edilen bir dinamiği öğrencilere iyi karakteri ve vatandaşlık erdemini gözlemleme ve uygulama fırsatları sağlanmasıdır. Başka bir deyişle evler, okullar ve sosyal yaşam yerleri, yetişkinlerin iyi karakter için model oldukları ve çocukların karakter ile vatandaşlık ideallerini hayata geçirme fırsatı buldukları yerler olmalıdır. Vatandaşlık erdemi öğretilemle kalmamalı, yaşanmalıdır. Bu, karakterin ve vatandaşlık erdeminin niteliğinin, devlet, tarih ve edebiyat gibi okul dersleri vasıtasıyla öğrenilmesinin önemsiz olduğu anlamına gelmez. Toplumsal araştırmaların geleneksel konusunun öğrenilmesi, demokratik yaşam biçiminin anlaşılması ve değerinin anlaşılması için gerekli kavramsal çerçeveyi sağlamaktadır. Bu ders aynı zamanda, vatandaşlık erdemini hayata geçirilmesi yoluyla bizim demokratik yaşam biçimimizin korunması ve zenginleştirilmesine dair çekici örnekler için bir kaynak da olabilir. Akademik derslerin öğretilmesi ile karakterin öğretilmesi, karşılıklı olarak birbirlerini pekiştiren görevler olabilirler. Sabır, özenli çalışma, sorumluluk, düşüncelilik ve dürüstlük gibi zihinsel erdemler, her öğrencinin akademik potansiyelinin

gelişimi için kritik öneme sahip unsurlardır. Dolayısıyla, kişisel erdemın öğretilmesi çoğu zaman, vatandaşlık erdeminin geliştirilmesine bir katkı niteliği taşımaktadır. Akademik derslerin iyi öğretilmesi aynı zamanda, kişisel hayat ve vatandaşlık hayatı bakımından anlamlı bazı erdemlerin öğretilmesi de demektir (Haynes ve diğerleri, 1997: 226). Görüldüğü gibi çocukların ve gençlerin iyi karakterli yetişkinleri model olarak hem gözlemlenmeleri, hem de davranışlarını uygulamaları karakter eğitiminde önemlidir. Yükseköğretim kurumları göz önüne alındığında öğrencilerin gözlemleyeceği yetişkin modeller öğretim elemanlarıdır. Akademik çalışma içinde yer alan üniversite öğrencileri aslında vatandaşlık eğitiminin de kapsadığı iyi karakter özellikleri ile karşılaşmaktadırlar.

Karakter eğitiminde önde gelen isimlerden olan bir sosyolog, karakter gelişiminin hem öğretmenler hem de öğrenciler için erişilebilir nitelikte becerilere dönüştürülmesine yardımcı olan kavramsal bir çerçeve geliştirmiştir. Kendisi, belirli karakter özellikleri üzerinde odaklanmaktan çok, iki temel beceriyi, empati ve öz disiplini karakter gelişiminin ön koşulları olarak tespit etmektedir. *Empati*, çocuğun başkalarının bakış açlarına ve duygularına değer vermesini, adaletsizliği ve duyarsızlığı hissetmesini ve doğru ile yanlış birbirinden daha iyi ayırmasını sağlar. İkinci bir tanıma göre empati başka bir insanın duygu ve tecrübelerini tahmin etmek ve paylaşmaktır (Hornby, 1995: 377). Üçüncü bir sözlük için empati, kendini başka birinin durumunda hayal etme ve o insanın duygularını anlayarak paylaşabilme yeteneğidir (Summers ve diğerleri, 1990: 333). Diğer bir tanıma göre birinin durumunda olmayı gözünde canlandırarak o kişinin duygularını ya da deneyimlerini paylaşma kabiliyetine empati denir (Procter ve diğerleri, 1995: 451). Farklı bir kaynak empatiyi, birinin hislerini ve heyecanlarını sanki kendininmiş gibi paylaşabilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır (Sinclair ve diğerleri, 1995: 540). *Öz disiplin*, bir dizi değer ya da amaca bağlı kalmak için eylemde bulunma ve mutluluğunu geciktirme hatta ondan vazgeçme yeteneğini sağlar. Diğer bir tanıma göre öz disiplin, bireyin kendi istekleri ve duyguları tarafından etkilenmeden ya da dikkati dağılmadan belli bir görevi istikrarlı bir şekilde

başarma becerisidir (Hornby, 1995: 1066). Üçüncü bir tanımda öz disiplin, birinin kendi alışkanlıklarını, eylemlerini ve isteklerini kontrol etmek için kendini eğitmesidir (Summers ve diğerleri, 1990: 948). Farklı bir kaynak da öz disiplini, yapmak istemediğiniz zaman bile yapmanız gerekenleri kişinin kendine yaptırma kapasitesi olarak tanımlamaktadır (Procter ve diğerleri, 1995: 1287). Yeni bir tanımda öz disiplin, başkasının size ne yapacağınızı söylemesine gerek kalmadan belli bir tarzda davranma ya da kendinizi kontrol ederek sıkı çalışma yeteneği olarak geçmektedir (Sinclair ve diğerleri, 1995: 1505). Bu beceriler ahlâkî davranışın temelini oluştururlar.

Gençlerde empatiyi ve öz disiplini geliştirmek için, onlara aşağıdaki konularda yardımcı olunmalıdır:

- * Temel karar alma ve perspektif belirleme becerilerini öğrenmelerinde,
- * Mutluluğu geciktirme ve engeller karşısında yılmama konusunda,
- * Eyleme dönüştürebilecekleri nitelikte tutarlı bir olumlu değerler kümesi geliştirmelerinde,
- * Sorumlu bir şekilde tepki göstermeyi öğrenmelerinde,
- * Becerilerini başarılı bir şekilde test etme fırsatlarına sahip olmalarında.

Ayrıca, bütün öğrenme faaliyetlerinin gelişim bağlamı içinde yapılandırılması da gerekmektedir. Çocuklar için empati ve öz disiplinin ne anlama geldiği, yaş, yaşam dönemi ve tecrübeye bağlı olarak değişmektedir (Berreth, Berman, 1997: 24). Öğrencilerde empati duygusunun pekiştirilmesi için üniversite çağında karakter eğitimi verilmesi bir fırsattır. Bu duygunun öneminin vurgulanması, artırılması iyi karakterli bireylere dönüşüm için gereklidir ve bu amaca ulaşmak için karakter eğitimi devreye girebilir. Öz disiplin bireyin kendisi ile ilgili bir kavramdır ve bireysel sorumluluk ve denetimle ilintilidir. Yine iyi karakterin nitelikleri arasında yer almakta olan öz disipline, karakter eğitimi yoluyla dikkat çekilebilir ve geliştirilebilir.

Günümüzde çocuklar, onları son derece zorlayan bir toplumsal ortamla karşı karşıyadırlar. Ekonomik farklılıkların büyüdüğünü, şiddet ve kötü muamelenin gitgide daha fazla kabul gördüğünü, devlete karşı bir güvensizlik duygusu olduğunu ve toplumun şahsî menfaatlere ve maddî varlıklara öncelik verdiğini görmektedirler. Birçok genç kendini umutsuz, çaresiz ve güçsüz hissetmektedir. Bu tür duygular ve deneyimler, çocukların başkalarına yardım etme, güven duyma ve kendi gelecekleri için anlamlı olanaklar görme yeteneğinin altını oymaktadır. Gençler anında mutluluk vaat eden maddî bir kültür tarafından rahatça baştan çıkarılabilmektedirler. Etraflarında gördükleri şiddet de, onları kendilerinin ve başkalarının acılarına karşı duyarsızlaştırmaktadır. Her ne kadar bu ortamı yaratanlar yetişkinlerse de, söyledikleri ile yaptıkları arasındaki çelişkileri en canlı şekilde yaşayanlar çocuklardır. Gençlerde gözlemlenen karakter bunalımına karşı bir etkinlik yapılması isteniyorsa, yetişkinlerin kendi ortamındaki bu koşulları göreberek düşünceleri gerekmektedir. Çocuklar, yetişkinlerin içinde kendi yansımalarını gördükleri aynalardır. Yetişkinler kendilerini ve toplumsal, eğitimsel ve siyasî önderleri, güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adalet, doğruluk, dürüstlük ve şefkat değerlerini hayata geçirmekten sorumlu tutmalıdırlar. Yetişkinlerin gençlere, insanın kendi değerlerini hayata geçirmesinin ve daha adaletli ve sorumlu bir toplumu savunmanın mümkün olduğunu göstermeleri gerekmektedir (Berreth, Berman, 1997: 25). Görüldüğü gibi maddiyatın gençlerin karakteri üzerindeki olumsuz ve yıkıcı etkisini azaltmak için karakter eğitiminden faydalanılması isabetli bir karar olacaktır. Özellikle günümüzde kısa vadede mutluluğa ulaşmaya giden maddiyatçılık iyi karakterin karşısında olduğundan, gençleri koruma ve bilinç düzeylerini artırma amacıyla yükseköğretim kurumlarında karakter eğitimi yer almalıdır.

Kısaca, karakter eğitimi ile vatandaşlık eğitimi yakından ilişkilidir. Daha açık bir ifade ile karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimini destekler niteliktedir. Zira ortak yönleri şu şekilde hatırlanabilir: 1. İkelere ve değerlere bağlılık. 2. İyi karakter özelliklerinin gözlemlenmesi ve davranışların uygulanması. 3. Paylaşılan zihinsel erdemler. 4. Empati ve öz disiplini geliştirme. 5. Kişisel

çıklarlar ve maddiyatçılığa önem vermeme. Her iki eğitimde de yer alan bu yönler vatandaşlık eğitimi ile karakter eğitiminin ne kadar içiçe geçtiğini göstermektedir. Karakter gelişimi ve vatandaşlık erdemini güçlendirme sürecinde, kavramsal çerçeve görevini üstlenen teorik dersler ile yaşanarak öğrenilen uygulama ayağı birbirini tamamlamaktadır. Karakter gelişiminde şart olarak görülen empati ile öz disiplinin geliştirilmesi için, öğrencilere yukarıda bahsi geçen belli konularda destek verilmeli, rehberlik edilmelidir. Zamanın getirdiği günümüz koşullarında kendini kaybolmuş hissedilen gençlerin karakter sorunlarına karşı ilk ve orta öğretim kadar yükseköğretim kurumlarına da görev düşmektedir.

1980’li yılların sonlarından itibaren, ahlâk eğitimine yönelik ilgi tüm dünyada artmıştır. Yeni yöntemler geliştirilmiş, klâsik teoriler bugünün gençliğine göre uyarlanmış ve gözden geçirilmiştir. Ahlâkî gelişim öğretim programı, Kuzey Amerika’da, Avrupa’da ve İsrail’de, kelimenin gerçek anlamında binlerce okula ve öğretmen eğitim programına ulaşmıştır. 1996’ya geldiğinde, sadece Amerika Birleşik Devletleri’nde faal halde 150’den fazla ayrı “karakter eğitimi” merkezi vardı (Damon, Gregory, 1997: 120). Bu çabalardan çok azı, süreç ya da sonuç verileri toplanarak incelemeye tâbi tutulmuştur; bu nedenle, bu çalışmaların etkililiği konusundaki bilgi azdır (Emler, 1996,aktaran: Damon, Gregory, 1997: 120). Az sayıdaki istisnalar arasında, ilköğretim düzeyinde ve ortaöğretim düzeyindekiler bulunmaktadır. Ancak şimdiye kadar genel olarak, bu çalışmaların büyük bir kısmı hakkında bilinenlerin çoğu göstermektedir ki, bunlar her ne kadar görünüşte zararsız ve iyi niyetli çalışmalar olsalar da, gençlerin davranışı üzerinde gerçekten bir etkileri olduğu konusunda pek az kanıt bulunmaktadır. Şimdiye kadar, ahlâkî eğitim programlarının sağladığına tanık olunan çok az kazanım vardır. Ahlâkî eğitimden hiçbir zaman kişisel olarak etkilenmemiş çok sayıda gence erişmek mümkündür, ama bu, şu anda uygulanmakta olunana göre daha geniş kapsamlı bir strateji gerektirecektir. En önemlisi, yeni strateji, bugünkü ahlâk ve karakter eğitimi programlarının ağırlık verdiği türdeki dolaylı mesajlardan farklı türde mesajlara dayanmalıdır.

İngiltere'deki "Yaşayan Değerler" programının, "değerler eğitime" ya da "değerlere dayalı eğitime" ve "değerlerin netleştirilmesine" daha genel bir yaklaşım bağlamında görülmesi gerekmektedir (Simon ve Olds, 1976, Kirschenbaum, 1977,aktaran: Arweck, Nesbitt, 2004: 248). Bunlar, aynı zamanda, Lickona'nın "karakter eğitimi" üzerine eseri (Lickona, 1992, 1993, 1996,aktaran: Arweck, Nesbitt, 2004: 248) ve daha genel olarak 'ahlâkî eğitim' ve 'ahlâkî gelişim' (Kohlberg, 1981,aktaran: Arweck, Nesbitt, 2004: 248) ile de bağlantılı yaklaşımlardır. Bütün bunlar, ahlâkın felsefî ve teorik yönlerine olduğu gibi aynı zamanda ahlâk konusundaki görüşlerin oluşması/aktarılmasına da değinmektedir. Örneğin, Lovat ve çalışma arkadaşları, 'ahlâk okur-yazarlığını' ve ahlâk kültürleri arasındaki farkın kabul edilmesini, değerler eğitiminin dayanağını oluşturan önemli unsurlar olarak tartışmaktadırlar ve bunu Platoncu ve sofist dünya görüşlerine bağlamaktadırlar ("ortak çıkar" fikrine karşı birey tarafından belirlenen ahlâk) (Lovat, 1999, Lovat et al, 2002,aktaran: Arweck, Nesbitt, 2004: 248). Bu programın malzemesi, oniki değere dayanmaktadır: barış, saygı, sevgi, hoşgörü, dürüstlük, alçakgönüllülük, işbirliği, sorumluluk, mutluluk, özgürlük, sadelik ve birlik.

Henüz çözüme kavuşmamış felsefî tartışmalar, eğitimde sorumluluk duygusuyla gerçekleştirilen uygulamalarda ahlâkî amaç ve ahlâkî yetkiyi (Socokett, 1993, West, 1993 Grace, 1995, Ball and Wilson, 1996, Sergiovanni, 1996, Hansen, 1998,aktaran: Campbell, 2001: 397) ve öğretmenlerin, sınıfların ve okulların ahlâkî karakterini (Jackson ve çalışma arkadaşları, 1993, Kirschenbaum, 1994, Haynes, 1998, Richardson ve Fenstermacher, 2000,aktaran: Campbell, 2001: 397) konu alan ve gitgide büyüyen eğitime ilişkin literatür için kavramsal çerçeveler sağlamaktadır. Benzer şekilde, ahlâkî eğitime ya da karakter eğitime yeniden yapılan vurguda da çeşitli perspektifler bulunmaktadır (Ryan ve McLean, 1987, Beck, 1990, Jarrett, 1991, Lickona, 1991, Delattre ve Russell, 1993, Kelsey, 1993, Wynne ve Ryan, 1993, Cohen, 1995, Lockwood, 1997, Smith ve Standish, 1997, Murphy, 1998, Wiley, 1998, Ryan ve Bohlin, 1999,aktaran: Campbell, 2001: 397). Literatürün bu alanı, ahlâkî profesyonellik kavramları ile doğrudan bağlantılıdır; bir

eğitimcinin belirttiği gibi: “Karakter eğitimine verilen önem arttığından, öğretmenlerin kendileri de ahlâkî davranışı anlamak ve onu bir modele oturtmak zorundadırlar” (Schwarz, 1998,aktaran: Campbell, 2001: 397).

Özetle, çok sayıda karakter eğitimi programı mevcut olmasına rağmen, çalışmaların etkililiğine dair elde edilen sınırlı bilgi ilk ve ortaöğretim seviyesinde kalmıştır. Ayrıca, değerler eğitimi ile ahlâk eğitimi kavramlarının karakter eğitimi ile sıkı bağlantısı bir kere daha belirtilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan kamuoyu yoklamaları, okulların öz ahlâkî prensipleri öğretmelerine destek verildiğini göstermektedir. Gençlere iyi insanlar olmalarında yardım etmek, okulların asıl görevlerinden biri olmalıdır. Öte yandan eğitimcilerin çoğu, karakter eğitimi kavramını anlamamakta, bunun değerlerin netleştirilmesinin yeni bir türü olduğunu düşünmektedirler. Halbuki karakter eğitimi, iyi alışkanlıkların oluşturulması yoluyla erdemlerin yetiştirilmesi ile ilgilidir (Ryan ve Kilpatrick, 1996: 19). Karakter eğitiminden daha önemli bir öğretim programı yoktur. Bugünün öğrencileri yarının ebeveynleri olacaklar ve değerlerini bir sonraki nesile aktaracaklardır. Bu anlamda, bugünün gençliğine aşılana değerler ve erdemler geleceğin belirleyicisi olacaklardır. Bu sebeple eğitimciler günümüz gençliğindeki karakter ve erdemler eksikliğine eğilmeli ve öğretim programına sokmalıdırlar. Karakter eğitiminin sonucu olarak “Hangi ortak erdemler ortaya çıkmaktadır?” sorusuna, Kagan “üç grup erdem” ile cevap vermektedir: kişisel, ilişki ve toplum erdemleri (Kagan, 2001: 52). Kişisel erdemlerin arasında kendi kendini kontrol, cesaret, doğruluk, azim, isabetli yargılama, dürtüleri kontrol, kendi kendini motivasyon vardır. İlişki erdemleri arasında şefkat, iyilik, nezaket, işbirliği, yardımseverlik, dürüstlük, saygı, anlayış ve hoşgörü yer almaktadır. Toplum erdemleri arasında da vatandaşlık, âdil olma, liderlik, sorumluluk, sadakat ve güvenilirlik bulunmaktadır. Sosyal bakımdan sorumlu davranışı teşvik etme amacı değerlidir. Karakter eğitimcileri de okulculuğun akademik çalışmadan daha fazla olması gerektiğini vurgulayarak hizmette bulunmaktadır. Ayrıca, sorumsuz davranışın toplumun iyi hali için bir tehdit olduğunu da hatırlatmaktadır (Lockwood, 1991: 247).

Court tarafından yazılan bir makalede toplumsal/kültürel bir öğretim programı girişiminin İsrail'deki bir Arap ortaokulu üzerindeki büyük etkisi sunulmaktadır (Court, 2006,aktaran: Campbell, 2006: 113). Gerilim ve şiddetle dolu bir toplumsal bağlam içindeki bu çok dinli (Müslüman, Dürzi ve Hıristiyan) okul karşılıklı saygı, şiddet yanlısı olmayan, barış içinde bir arada var olma ilkelerini pekiştirmek için öğretim programı ile ilgili alanları kaynaştıran değer tabanlı bir program uygulamıştır. Okul personeli arasında bu öğretim programına dair vizyonun yaşamasını sağlamak için, öğretmenler okul tabanlı öğretim programını geliştirmek ve uygulamakla ilgili daha fazla meslekî gelişim etkinliklerine katılmışlardır. Sonuç olarak tartışma, öğrenci projeleri ve okuma malzemeleri yoluyla değerler eğitiminin her çalışma alanına kaynaştırıldığı kapsamlı bir öğretim programı ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma sayesinde değerler bu çeşitli disiplinlerin içine sokulmuş ve böylece değerleri aktarma dolaylı ve daha doğal bir yolla sağlanmıştır. Kaynaştırma ile değerler bağımsız şekilde değil disiplinler içerisinde bütünleştirilmiş olarak, başka bir deyişle disiplinlerin parçası gibi sunulmuştur. Böylece disiplinler değerleri vermede araç olarak kullanılmıştır. Edebiyat, tarih, coğrafya, vatandaşlık, fen gibi tüm dersler değerleri öğretmek için fırsatlar sağlamaktadırlar ve bu derslerden faydalanılmıştır. Ayrıca okul sınıflarda, koridorlarda ve diğer öğrenim mekânlarında fiziksel düzeni ve disiplini vurgulamaktadır ki bunu otoritenin cezalandırıcı bir parçası olarak değil, ahlâkî düzene dayanan ortak bir otorite özelliği olarak yapmaktadır. Makale, bu girişimin okul müdürünün nasıl güçlü ve vizyoner liderliğine dayandığına yoğunlaşmakla beraber, öğretmenlerin bu sosyal öğretim programı reformundaki değerleri içselleştirerek bağlı olmalarının gerçekten ne kadar önemli olduğuna da açıklık getirmektedir (Campbell, 2006: 114). Okul nüfusunun dinî çeşitliliğini öğretmenlerin kimlikleri de yansıtmaktadır. Fakat şiddet yanlısı olmayan tutumu öğretmek üzere okul programının amaçlarına oy birliği ile paylaşılan personel bağlılığının yanı sıra geniş çaplı meslekî gelişim fırsatları, öğretmenlerin otoritelerini uygulamalarını sağlamıştır (Court, 2006,aktaran: Campbell, 2006: 115). Okulun başarısı İsrail Eğitim Bakanlığı tarafından takdir edilerek birçok saygın ödül verilmiştir (Campbell, 2006: 117).

Mevcut literatürün büyük bir kısmı, eğitimsel liderliğin etik boyutları ile ilgili daha çok artmış olan bir farkındalığa ihtiyacı vurgulamaktadır. Eğitim alanındaki uygulamacılar meslekî yükümlülüklerini ahlâkî ve etik yollarla yerine getirmelidirler (Campbell, 1997: 287). Etik seçenekler, eylemlerin doğruluğunu ya da yanlışlığını belirlemek üzere kararları değerlendirirler. Campbell öğretmenler ve okul müdürlerinin ahlâkî ikilemleri ile ilgili bir çalışmada, müdürlerin sorunlarının yapısının etik olduğunu reddettiklerini bildirmiştir (Campbell, 1992,aktaran: Campbell, 1997: 290). Müdürler bu sorunları stratejik, uygulamalı, meslekî ve siyasi olarak nitelemişlerdir. Etik ikilemler çoğunlukla başka insanların sorunları olarak görülmüşlerdir ki bu ikilemler içinde kalan müdürler, değerlerden soyutlanmış olan karar verme ve çatışma çözme stratejileri ile tekniklerini kullanarak arabulucu rolünü oynamışlardır. Okul idarecileri ile ilgili bir çalışmada bir yazar, idareci eğitimi programlarının genellikle değerler konusunu görmezden gelerek idareciliğin teknik, sosyal ve kavramsal boyutlarını vurguladığını belirtmiştir (Marshall, 1992,aktaran: Campbell, 1997: 290).

Çocuklara destek olma ve rehberlik etme yönündeki bütün istek ve inancımıza rağmen, eğer uygun araç ve yöntemlere sahip değilsek yapabileceğimiz çok fazla bir etkinlik yoktur. Gülçür'ün *Çocuk ve Ergende Karakter Eğitimi* başlıklı kitabı, bu araçların bir kısmını sağlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır:

- Hemen her seçiminiz, sizin olmak istediğiniz karakteri şekillendiren bir unsurdur,
- İyi karakter, riskli ya da maliyetli bile olsa iyi davranışların ortaya çıkmasıdır,
- Kendiniz için başkalarının onaylanamaz davranışlarını bir standart gibi kabul etmek zorunda değilsiniz. Onlardan daha iyi olmayı seçebilirsiniz,
- Karakteriniz, söylediklerinizden daha çok yaptıklarınızla şekillenir,
- İyi bir karakter olma yolundaki uğraşınız sizi iyi bir şahıs yapar. Bu da bütün dünyanın iyiliği demektir (Gülçür, 2003: 21).

Bir çocuğa uygulanan eğitim yöntemi bir diğer çocuk için geçerli olmayabilir ve ona daha farklı bir eğitim vermek gerekebilir. Karakter üzerine yapılan araştırmalar prensip olarak çocukların kişiliklerinin özellikle çocukluğun ilk yıllarında şekillendiğini kabullenme eğilimindedir. Dolayısıyla ebeveynler, çocuklarının yetişmelerinde çok etken bir rol oynayabileceklerini bilerek onların kişilik özelliklerinin farkında olmak zorundadırlar. Böylece, kendi davranışlarını ayarlama ve çocuklarına ahlâkî bilinç sağlama gayretleri önemli oranda fayda sağlamaktadır denilebilir (Gülçür, 2003: 23, 24).

Çocuklarda ve Gençlerde Ahlâk ve Karakter Eğitimi başlıklı kitabında çocuk ve okul ilişkisinin denetlenmesi bağlamında okul mutlaka desteklenmelidir düşüncesini savunan Apuhan, okullardaki eğitim problemlerinin baş sorumlularından biri olarak anne ve babaları görmektedir (Apuhan, 2003: 219). Özellikle kalabalık sınıfların olduğu okullarda öğretmenler bilgi ile tecrübelerini öğrencilerine yansıtmakta ve onları çevreye yöneltmekte zorluk çekmektedirler. Yüzlerce anne ve babanın öğrenimlerini, birikimlerini, projelerini, maddî imkânlarını okula yöneltmeleri ile okulun bir anda değişivereceği ortadadır. Anne ve babaların kabiliyetleri, iş ortamları ve eserleri süratle okula intikal etmelidir. Ne yazık ki on binlerce doktorun, mühendisin, girişimcinin, kimyagerin, dilbilimcinin, ressamın, bestekârın, ziraatçının enerjisi, kapasitesi, projesi okullarda görülmez, hissedilmez. Çevre tarafından desteklenmeyen bir okul, tıpkı desteklenmeyen, övülmeven, teşvik edilmeyen bir öğrenci gibi başarı potansiyelini tam olarak harekete geçiremez. Anne ve babalar okul tarafından bir işbirliği projesi sunulmasını beklemeden enerjilerini okula çevirmelidirler.

1739 sayılı Millî Eğitim temel kanununun ikinci maddesinde Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarından ikinci ve üçüncü fıkraları *bilim eğitiminde motivasyonu* kullanarak karakter eğitimine geçiş süreçleri oluşturma amacının oluşmasında etkili olmuştur. Bu amaçlar “Türk Milleti'nin bütün fertlerini beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren,

topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır. Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak, öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milleti'ni çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır” (T.C. MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2000, aktaran: Baykent, 2002: 29). İnsanlığın endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecini yaşadığı günümüzde teknolojik yenilikler benzeri görülmemiş değişimlere ortam hazırlamaktadır. Bu değişimin gelişim yönünde olmasını kuşkusuz bilim, teknoloji, sanat ve manevî değerler alanında bilgili ve tutarlı insanlar yetiştirecek olan eğitim sağlayacaktır (Oğuz, 2001, aktaran: Baykent, 2002: 29). Bazı eğitimciler ve okul yöneticilerinin yanlış inancı, çocuğun karakter gelişiminin onların işi olmadığıdır. Fakat çocukları yalnızca *beyin ustası* olarak yetiştirme çabası içindelerse ve çocuklar aynı zamanda *kalp ustası* da olamadıysa, bu alınması gereken sorumluluktan kaçılmış olduğu anlamına gelir (Schaeffer, 1999, aktaran: Baykent, 2002: 29). Çağlar'a göre, yirmibirinci yüzyıl eğitimi teknik süreçler toplamı olduğu kadar bir insanlaştırma süreci olarak da algılanacaktır (Çağlar, 2001, aktaran: Baykent, 2002: 30). Yirminci yüzyıl eğitiminin ana motifleri ise bilgilendirme, zihinsel ve bedensel kapasite geliştirme ve siyasal sistemlerin ihtiyaç duyduğu insan modelini yetiştirme olgularıdır. Duygu ve karakter eğitimi okul başarısının gölgesinde kalmıştır.

Tozlu'ya göre eğer insan kendi başına bir değer olarak görülürse, insanın eğitimi için ilk adım atılmış olacaktır (Tozlu, 1998: 164). Aksi hale hangi teknik, eğitim sistemi ve eğitimci getirilirse getirilsin, insanın ve toplumun ıslahı mümkün olamaz. Bilindiği gibi eğitimin önemli bir boyutunu toplum teşkil eder. Bozulmuş bir toplum insanı eğitememekte, aksine onun eğitimi yönünde önemli bir engel olarak kalmaktadır. Ahlâk eğitimi, insanı bir yandan

özgür ve kendine hâkim kılarken öte yandan da onun topluma uymasını sağlar. Ahlâkın amacı sadece kişinin hayatını düzenlemek değil, aynı zamanda onunla toplum arasında en kuvvetli bağları kurmaktır (Şemin, 1968: 5). Ahlâk eğitiminin her husustan önce amacı, kişide karakter oluşturmaktır. Karakter sahibi olmak demek, irade kuvvetini yoğunlaştırmak, toplayabilmek demektir. Başka bir deyişle dış etkilerin üstüne çıkabilmek, gevşeklik ve korkaklığın bütün şekillerinin üstesinden gelmektir. Böylece karakter teklik, izlenen amaçtan haberdar olmak anlamına gelir. Bu bakımdan öğretmene düşen görev büyüktür. Eğitimde çoğu zaman bunun tersi bir yol tutulmaktadır: öğrenciler arasında rekabet yaratılmaktadır. Onların kendi kendilerini aşmalarına, her gün bir ideale daha fazla yaklaşmalarına yardım edilmemektedir. Oysa ideal sahibi olmak insanın hayattan aldığı değişik izlenimleri belirli bir yönde toplamasını mümkün kılar. Hayatta asıl olan olguyla asıl olmayanı ayıran insan, gerçek kültür sahibi sayılabilir. Karakter, işte bu ayrımları insanın kendi davranışı ile ifade etme gücüdür.

Dewey 1897 yılında yayınladığı *Pedagojik İnanım* başlıklı elkitabında, o zamanki eğitimin önemli bir kısmının yanlış yolda yürüdüğünü zannettiğini belirtmiştir. Daha sonra da, 20. yüzyıldaki eğitimin bir ana ilkeyi, okulun toplum hayatının bir şekli olduğu ilkesini ihmal ettiği düşüncesindeydi (Dewey, 1897, aktaran: Kerschensteiner, 1954: 147).

Kerschensteiner'a göre geçen yüzyılda genelde okullar karakterden çok yeteneklerin geliştirilmesine göre kurulmuştur (Kerschensteiner, 1954: 148). Bu sebeple okullarda birçok öğrenciye bir arada bilgi aktarmak, öğretmek mümkün olmakta, fakat birçok öğrenciye bir arada karakter eğitimi vermek mümkün olamamaktadır. Unutulmamalıdır ki, okulu karakter eğitimi vermeye uygun bir mekân haline sokmak için yapılan girişimler, daha fazla karakterli insan yetiştirmeyi mümkün kılar ve eğitimcilerin yeni yükünün bir kısmını aile ve hayat üzerine alırsa o zaman bu alanda bir hayli ileri adım atılmış olunur (Kerschensteiner, 1954: 149). Bir ağacın kendine göre serpilmesi için ona nasıl gerekli hayat şartlarını vermek lâzım gelirse, manevî kuvvetlerin gelişme

şartlarına dikkat etmekle karakterin kendi kendine iyi bir şekil almasına böylece yardım edilmiş olur.

Öğrencinin yaşadığı çok değişik ve çeşitli olaylar ona bir sürü ifade konusu vermekte ve bunlar öğrencinin yalnız tarzının değil, fikir yürütme kuvvetinin, ifade ile deneyimleri arasındaki dürüstlüğün, yazdıklarını kontrol etmekte tutarlı olmasının ve sonuç olarak da karakterinin gelişmesine yardım etmektedir (Kerschensteiner, 1954: 150). Her özerk karakter eğitiminin yolu, bir olguyu görmekle başlar. Sonra görülen olgu üzerinde düşünmek ve bununla kendi kendine mücadelede bulunmak, daha sonra da kendi kararına varmak ve sonunda kararı eyleme geçirmek aşaması gelir. Karar eyleme dönüşünce iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış, yüzeysel ya da özenli, gerçek ya da hatalı yönlerden geçirilir (Kerschensteiner, 1954: 151).

Kerschensteiner Alman okullarında ahlâkî cesaret, manevî, uygulamalı ve ahlâkî işlerde girişim kabiliyetini geliştirecek sistemli bir düzenek ve örgütlenme olmadığını düşünmektedir (Kerschensteiner, 1954: 154). Kendisi İngiliz ve Amerikan okullarında erdemlerin okulu toplum hayatı şekline sokarak, kendi kendini idare tarzıyla, çeşitli amaçlar için kurulan öğrenci dernekleri, atölyeleri ve laboratuvarları, çeşitli iş alanları ile Alman okullarından çok daha başka türlü geliştirildiğine inanmaktadır. Almanya'da orta dereceli okulların yapılandırılması için yeni ve değerli görevlerle dolu büyük bir çalışma alanı açılmaktadır. Bu yeni düzenlemeler okulun bütün öğretmenlerinin kişiliklerine ve karakterlerine ağır yükler yüklemektedir (Kerschensteiner, 1954: 155).

Okul sistemlerinin en önemli görevlerinden biri öğrencilere manevî düşünce alışkanlığı ve fikir yürütme yeteneği kazandırmaktır. Ahlâk problemlerini öğretmek için sistemli bir örgütlenmesi olmayan ve ahlâkî fikir yürütme yeteneğini aydınlatmak için okul hayatı boyunca her yıl düzenli öğretim yapmayan okullar, karakter eğitimi bakımından mükemmel sistem sayılamazlar (Kerschensteiner, 1954: 158). Karakterin hayatın akıntıları içinde gelişmesi

için nesnelere ve kişilerle doğrudan doğruya, sürekli ilişkilerde bulunmaktan başka bir yol düşünülemez. Manevî ve teknik alandaki girişimlerle sosyal ve iktisadî alandaki işler ile girişimler, insanı çeşitli durumlarla ve ilişkilerle temasa getirir. Bu hal, ruhun çeşitli durumlara karşı tepki vermesi imkânlarını çoğaltır. Bunun için – öğrencinin olgunluğu ve ilkel nitelikteki teknik yetenekleri yeter derecede geliştiği takdirde – öğrencinin üretici kuvvetlerine önem veren her öğretim karakter eğitimi bakımından çok verimli hareket etmiş olur. Öğrenci, özgür yaratıcı etkinlikler aracılığı ile daha fazla nesneyi gözlemlemeyi, denemeler yapmayı, başarının ya da başarısızlığın sebeplerini bulmayı, karşılaştırmayı, düşünmeyi, en kısa ve sade yolu keşfetmeyi, yeni sorunlar ortaya koymayı ve kendi kendine cevaplar bulmayı öğrenir (Kerschensteiner, 1954: 159). Ortaklaşa iş görme ve çalışma, başka bir deyişle iş çevresi ilkesine uygun bir tarzda okulların düzenlenmesi karakter eğitimi için iyi bir yoldur. Zira bu yöntemin etkili olmasının nedeni, doğuştan bencillik eğilimine otomatik olarak karşı konulmasıdır (Kerschensteiner, 1954: 163). Tezcan, sosyolog Katz'ın toplumsal değişme tiplerinin kaynaklarından birini şu şekilde belirtmektedir: Bireysel karakterin değişmesi toplumsal değişmedir (Katz, 1974, aktaran: Tezcan, 1984: 5). Burada grup ve toplumlara çok az yer verilir. Bireyin değişmesi toplumsal değişmeye yol açar. İnsanlar değişmeyi etkiler ve değişmeden etkilenirler.

Gençlik; bulûğa erme sebebiyle, biyolojik ve psikolojik bakımdan çocukluğun sonu ile, sosyolojik açıdan toplumda sorumluluk alma dönemi olan oniki-yirmidört yaş grubudur, şeklinde sınırları belirlenebilir (Sezgin, 2001: 212). Gençlik kavramı hepsi aynı sosyolojik, psikolojik ve pedagojik özelliklere sahip olan homojen bir grubu içermez; yükseköğrenim gençliği alt gruplardan biridir (Sezgin, 2001: 213, 214). Devletin fizikî, iktisadî, siyasî, sosyal yetersizlikler içerisinde olmasının sonucu olarak oluşan problemler arasında gençlerin inanç ve ahlâk bakımından yetiştirilmesi, zararlı alışkanlıklardan korunabilmesi de vardır. Ülkemizdeki gençlik ve uyuşturucu ilişkisine göz atılırsa, özellikle son yıllarda elde edilen veriler korkunç ve ürkütücüdür (Sezgin, 2001: 215). Sağlık Bakanlığı'nın 1995 yılında yedi ildeki liselerde

yaptığı araştırmalara göre öğrencilerin % 53'ü esrarı denemiş, % 22'si ara sıra kullanıyor, % 8.5'i devamlı kullanmakta olduğu bulunmuştur. Alkolle Mücadele ve Tedavi Merkezi'nin 1997'de 6800 liseli genç üzerinde yapmış olduğu anketin verileri de Sağlık Bakanlığı'nı teyit etmektedir.

2.4. Karakter Eğitimi Konusunda Türkiye'de ve Diğer Ülkelerde Yükseköğretim İçin Yapılan Araştırmalar

Karakter eğitimi için eğitimsel yöntem ve program çeşitliliği mevcuttur, fakat buna oranla etkililiği konusunda az sayıda araştırma yapılmıştır. 20. yüzyılın ilk otuz yılında konuya ilişkin bir ilgi yoğunluğu olmuş, hatta konu üzerinde bazı özgün araştırmalar da yapılmıştır (Denver Devlet Okulları, 1929; Dewey, 1909; Griggs, 1906; Haviland, 1921; MacCunn, 1920; Hartshorne ve May 1928 –1930, aktaran: Berkowitz ve Bier, 2004:72,73). Buna rağmen yüzyılın ikinci otuz yılında karakter eğitime ilgi azalmış ve çok sayıda araştırma yapılmamıştır. Son otuzbeş yılda ise çağdaş araştırmacılar uzmanlıklarını ve dikkatlerini karakter eğitime yöneltmişlerdir. Böylece, karakter eğitiminin etkililiğine dair önemli ölçüde bilgi edinilmeye başlanmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'ndekilerin tersine, İngiltere'deki üniversitelerin misyon bildirelerinin çoğu, yurttaşlıkla ilgili cumhuriyetçiliğin belagatını kullanmamaktadırlar ve yurttaşlık sorumluluğunu ya da vatandaşlığı teşvik etmekten bahsetmemektedirler. Üniversitelerin üst düzey yöneticilerinin ana örgütü olan "Üniversiteler, İngiltere", *Üniversiteler ve Toplumlar* isimli bir çalışma yayınlamış ve son zamanlarda da yükseköğretim kurumlarını kendi bölgesel rollerine yönelik araştırma yapmalarıyla görevlendirmiştir (CVCP, 1994; İngiliz Üniversiteleri, 2001, aktaran: Annette, 2005:331). Bu belgelerde üniversitelerin daha geniş yurttaşlık rolüyle ilgili hiç tartışma yoktur ve lisans düzeyindeki eğitim programının faal vatandaşlık için öğrencilerin ahlâk ve yurttaşlık kapasitesini geliştirmelerini nasıl sağlayabileceklerine dair hiçbir öneri de bulunmamaktadır. Bu durum, hükümetin yeni çıkan Beyaz Rapor'u, *Yükseköğretimin Geleceği* için de geçerlidir. Rapor yükseköğretim için kaynak

bulma mekanizmalarına ve daha fazla teknoloji ile iş ortaklığı ihtiyacına çok daha fazla yoğunlaşmıştır (Collini, 2003,aktaran: Annette, 2005:332).

İngiltere’de iki yıl önce yükseköğretimin yurttaşlık rolünü tartışma girişiminde bulunan sadece az sayıda araştırma varken, bu ülkede yurttaşlığa ilgi ile yükseköğretimi bağlamanın ilginç bir tarihi vardır ki bu, yükseköğretimin amacı ve geleceğine dair mevcut tartışmalarda büyük ölçüde görmezlikten gelinmektedir (Ahier ve diğerleri, 2003; Annette, 1999; Annette ve diğerleri, 2000; Coffield ve Williamson, 1997; Hall ve Hall, 2002; Mohan, 1996,aktaran: Annette, 2005:332). Örneğin, İskoç Aydınlanması’nın mirasının bir parçası olarak İskoç Üniversiteleri, lisans eğitim programının ana bölümü olan yurttaşlık ülküleri ve ahlâk felsefesinin çalışılmasından etkilenmişlerdir. Birçok bakımdan bu yurttaşlık – yükseköğretim gelenekleri, 20. yüzyılda baskın model olan araştırma üniversitesinin kuruluşu ile akademik disiplinlerin ortaya çıkışına kadar devam etmişlerdir.

Bugün eğitimciler tarafından büyük ölçüde unutilan başka önemli bir entelektüel gelenek de İngiliz idealizmidir. İngiliz idealizminin Oxford’daki gelişiminde anahtar etkilerden biri olan Green, Londra’nın doğu yakasındaki Toynebee Salonu’nun ve Üniversite Yerleşim Yeri Hareketi’nin kurulmasında etkili olmuştur. Onun etkisi, idealist genç lisans öğrencilerine ilham vermiş ve bu öğrenciler şehirlere giderek etik ve yurttaşlık görevlerinin bir parçası olarak yoksul insanlara hizmet etmişlerdir (Boucher ve Vincent, 2000,aktaran: Annette, 2005:332).

Araştırma üniversitesinin gelişimi, Amerika Birleşik Devletleri’ndekine göre İngiltere’de daha yavaşken, 1960’lı yılların sonuna kadar İngiliz yükseköğretiminde daha önceki liberal eğitim fikirleri büyük ölçüde ortadan kaybolmuşlardı. Bu gelişim, yerini hâlâ günümüzde var olan araştırma üniversitesinin bilim dallarına dayanan temeline yer vermiştir ki bu temel, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki lisans düzeyinde eğitim programının hâlâ etkili olan liberal sanatlara dayalı esasından farklıdır. Hem yükseköğretimin

küreselleşmesine, hem de öğretimde ve öğrenimde yenilik için daha fazla desteğe ihtiyaç olduğuna değinen hükümetin yeni çıkan *Yükseköğretimin Geleceği* isimli Beyaz Rapor'u, ayrıca İngiltere'deki üniversitelerin yurttaşlık rolü konusuna yer vermemektedir. İngiltere'de yükseköğretimin yurttaşlık rolünü geliştirmek için önemli bir hareketin eksikliğine rağmen, yükseköğretimin daha çok sivil yenilenmede katılımı için şu anda tartışan akademisyenlerin sayısı artmaktadır. Crick'e göre, üniversiteler toplumun hayatî derecede önemli bir parçasıdır ve vatandaşlık kültürünü yaratmada daha büyük amaçlar için önemli bir rol oynamaları gerekmektedir (Crick, 2000,aktaran: Annette, 2005: 333).

Kısaca, Amerikan ve İngiliz üniversiteleri karşılaştırıldığı zaman İngiltere'de vatandaşlık eğitimine daha az yoğunlaşıldığı belirtilmektedir. Başka bir deyişle yükseköğretimdeki öğrencilerin vatandaşlık bilinci fazla geliştirilmeye çalışılmamakta, toplumda geleceğin politik düzeni için daha etkin rol oynaması gereken üniversiteler ekonomiye, kaynak arayışına ve gelir getiren sistemlere yöneltilmektedirler.

1960'lı yıllardan beri toplum temelli staj ile deneysel eğitim geleneği olmasına rağmen, 1990'lı yıllardan beri Amerika Birleşik Devletleri'nde yeni önem verilen nokta vatandaşlık eğitimi ile hizmet etmeyi öğrenme arasındaki bağlantı olmuştur (Guarasci ve Cornwall, 1997; Reeher ve Cammarano, 1997; Rimmerman, 1997,aktaran: Annette, 2005: 334). Ayrıca, yerel toplum ortaklarının ihtiyaçlarını karşılamak üzere hizmet etmeyi öğrenme programlarına bir ihtiyaç olduğu giderek önem kazanmaktadır (Cruz ve Giles, 2000; Gelmon ve diğerleri, 2001,aktaran: Annette, 2005: 334). Hizmet etmeyi öğrenme sadece bir tür toplumsal sermayeyi birleştirmeye yardım etmez, aynı zamanda sivil toplum içinde demokratik vatandaşlık için kapasite yaratmayı da geliştirebilir (Putnam, 2000; Annette, 1999; Battistoni, 2002, Kahne ve diğerleri, 2000,aktaran: Annette, 2005: 334).

İncelenmesi gereken bir diğere araştırma konusu, sadece toplumsal sermayeyi değıil, faal vatandaşlığı da oluşturan bir hizmet etmeyi öğrenme programının gereken öğelerinin neler olduğudur. Amerika Birleşik Devletleri'nde Ehrlich, Colby ve diğere, son zamanlarda Carnegie Vakfı'nın bir projesinin ilk bulgularını yayınlamışlardır: *“Yükseköğretim ile Ahlâkî ve Yurttaşlık Kapasitesinin Gelişimi Üzerine Öğretimin İlerlemesi”* (Ehrlich, Colby ve diğere, 2003, aktaran: Annette, 2005: 334). Bu yazarlara göre ahlâk ve yurttaşlık gelişimi her zaman liberal eğitimin amaçlarının merkezinde yer almışlardır. Aslında, lisans düzeyinde ahlâk ve yurttaşlık eğitimini güçlendirme hareketi, en iyi şekilde liberal eğitimi yeniden canlandırmak üzere daha fazla çabanın önemli bir parçası olarak anlaşılmaktadır ki birçok yorumcu, liberal eğitimin İkinci Dünya Savaşı'ndan beri yolunu kaybettiğini öne sürmektedir. Ehrlich, Colby ve diğere çalışmalarında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki oniki farklı yükseköğretim kurumunun programlarını ve kampüs kültürlerini incelemişlerdir. Yazarların kabul ettiği bir gerçek, hizmet etmeyi öğrenme pedagojisinin artan etkisine rağmen Amerika Birleşik Devletleri'nde sadece sınırlı sayıda üniversitenin faal vatandaşlık için öğrenme fırsatlarını sunmalarıdır. Bu yükseköğretim kurumları, yurttaşlık ve ahlâkî sorumluluğu öğrenmeye farklı şekillerde yaklaşmaktadırlar ki, bu şekiller arasında öğrencinin karakterini ya da erdemlerini oluşturma (hem ahlâkî hem de yurttaşlık açısından), sosyal sorumluluk ya da sosyal adalete önem verilmesi ve yerel toplumlarla bağlantı vardır. Bu şekiller öğrenci liderliği eğitiminden faal ve problem temelli öğrenmeye, konu temelli demokratik düşünülen açık oturumlardan hizmet etmeyi öğrenmeye kadar bir dolu pedagojik yaklaşımla bağlantılıdır ve bunlar, bahsedilen projeye katılan oniki yükseköğretim kurumunun çoğunda da geliştirilmiştir.

Yukarıda da görüldüğü üzere, geçen yüzyılın sonlarından itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde topluma hizmet ile vatandaşlık eğitimi arasındaki ilişkiye önem vermeye başlanmıştır. Oniki tane üniversitenin katılımı ile yapılan bir araştırma sonucunda, öğrencilerin etkin vatandaşlık rolünü uygulama ile öğrenebilmeleri için yeterli olanak sunulmadığı anlaşılmaktadır.

Öte yandan vatandaşlık eğitimi kapsamında karakter eğitimine ve ahlâkî gelişime de yer verilmektedir.

Yükseköğretimde karakter eğitimini içeren bir takım derslerin açılmasını düşünmeden önce, yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerden ders değerlendirmeye dair düşüncelerinin öğrenildiği ve ayrıca derslerin faydalarını azaltan ve arttıran faktörlerin neler olabileceğine dair bazı araştırmaların bulgularını da göz önünde bulundurmak gerekmektedir. 1994-1995 öğretim yılında 362 öğrencinin katıldığı bir araştırmanın sonuçlarından birine göre Fen Bilimleri öğrencileri dersin düzenlenmesini en olumsuz değerlendiren, Sanat Eğitimi öğrencileri ise bu konuyu en olumlu değerlendiren gruptur (Bakioğlu, 1996: 177). Araştırma kapsamındaki öğrencilerden birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görenler dersin sunuluşunu olumlu, üçüncü ve ikinci sınıf öğrencileri daha olumsuz değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri dersin hazırlanmasını olumlu, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri daha olumsuz değerlendirmişlerdir. Dersin ana bölümlerinin belirgin oluşu konusunda birinci sınıf öğrencileri olumlu, dördüncü sınıf öğrencileri nispeten olumsuz değerlendirmede bulunmuşlardır (Bakioğlu, 1996: 177). Kız öğrenciler dersin işitilirliğini erkek arkadaşlarına oranla çok manidar düzeyde olumlu değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde dersin ana bölümlerinin belirginliği ve düzenlenmesi konusunda kız öğrenciler çok manidar düzeyde olumlu değerlendirmede bulunmuştur. Belki de kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine daha hazır olmaları meslek derslerine bakışlarını ve değerlendirmelerini etkilemekte olabilir (Bakioğlu, 1996: 177). Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflardaki sınıf mevcudu değişkeni anlamlı sonuçlar vermiştir (Bakioğlu, 1996: 177). Dersin organize edilmesinin mevcudu en az olan sınıflarda en olumlu olarak değerlendirildiği, öğrenci sayısı arttıkça ise olumsuzla doğru yaklaştığı ortaya çıkmıştır. Kalabalık sınıflarda ders kapsamı daha olumsuz değerlendirilirken sınıf tenhalaştıkça bu durum olumluya doğru gitmektedir. Kalabalık sınıflarda öğrenciler dersin içeriğini, somut yararlarını kavrayamamaktadır. Ders içinde tartışma, soru sorma ve detayı ile açıklama, seminer sunma ancak sınıf mevcudunun azalması ile mümkün olabilir

(Bakioğlu, 1994, aktaran: Bakioğlu ve Polat, 2002: 150). Öğrenci adedinin düşük olduğu sınıflarda öğrenci dikkatini derse verirken, kalabalık sınıflarda bu oran hayli düşmektedir (Bakioğlu, 1996: 177). 20-30 kişilik sınıflarda ders daha belirgin şekilde işitilebilirken, daha kalabalık sınıflarda bu oran düşmektedir. Tenha sınıflardaki öğrenciler (20-30 kişi) ders sonunda etkin bir özetleme yapıldığını belirtirken, öğrenci sayısı arttıkça bu konudaki değerlendirmenin olumsuz gittiği anlaşılmaktadır (Bakioğlu, 1996: 178).

Mevcut öğrenci sayısına ilişkin araştırmalara bakıldığında odaklandıkları konulardan birinin şu olduğu tespit edilmiştir: Sınıf mevcudunun öğrenciler üzerindeki etkisi standardize edilmiş testler ve notlar ile değerlendirilmiştir (Day, 1996, aktaran: Bakioğlu, 1999: 23). Sınıf mevcudunun çoğalması öğrencinin davranışları üzerine olumsuz etkide bulunmaktadır; bu da öğrencinin öğrenmesindeki kaliteyi arttırmayı hedefleyerek öğretim yapmayı engellemektedir (Bakioğlu, 1999: 24). Sınıf içinde iletişimin öğrenmeye yardımcı olabilmesi için sınıflardaki öğrenci sayısının hayli azaltılması son derece gereklidir (Bakioğlu ve Karadağlı, 2002: 101). Öğrenci artışının, öğrencinin istenen beceri ve bilgilerle donatılmasını engelleyeceği açıktır (Bakioğlu, 1994: 16). Geleneksel olarak İngiltere’de sınıf mevcudu Amerika’ya oranla daha azdır ve öğretmen-öğrenci etkileşimi eğitim sisteminin kalbi sayılmaktadır. İngiltere’de 1963’te hazırlanan Robbins Raporu’na göre yükseköğretimde derslerde öğrenci sayısının 27 olması gerektiği belirtilmiştir (Bakioğlu, 1994: 17). Sınıf mevcudu arttıkça öğretim elemanları ve öğrencilerin karşılaştıkları problemler artacak ve problemlerin yapısı değişecektir (Bakioğlu, 1994: 18). Ülkemizde genellikle sınıf mevcudunun çok yüksek olmasından dolayı en fazla başvurulan öğretim yöntemi olan klasik ders anlatımı sebebi ile öğrencinin kısıtlı olan soru sorma fırsatı öğrenci sayısının arttırılması ile daha da düşecek, buna bağlı olarak öğretim elemanının öğrencinin anlayıp anlamadığını ölçmesi daha güçleşecektir (Graham ve Jenkins, 1992, aktaran: Bakioğlu, 1994: 18). Ayrıca anlaşılma derecesinin ölçülmesinin güçlüğüne ilaveten dikkatin toplanması da problemlidir (Graham ve Jenkins, 1992, aktaran: Bakioğlu, 1999: 33). Kalabalık sınıflarda

verilen ögütler genel olmak zorundadır, tüm sınıfı içerir ve daha ziyade genel problemleri kapsar. Kalabalık sınıflarda öğretim elemanı öğrenci ile teke tek kontak kurması da mümkün olamamaktadır (Bakioğlu, 1994: 19). Olası bir öneri sınıf mevcudunun küçük tutularak sınıf sayısı ve öğretim elemanı sayılarının hizmetiçi eğitimleri ihmal edilmemek kaydı ile artırılması olabilir (Bakioğlu, 1994: 20). Karakter eğitiminin her öğrencinin özelliklerinin, yetenek ve ilgilerinin, öğretici tarafından iyi bilindiği küçük gruplarda verilmesi ve tartışmalı olması, projeler yapılması yararlı olacaktır. 100 kişilik sınıflarda konferans tarzında bilgi vermek, etkili bir karakter eğitiminin sağlanmasını zor kılabilir.

Günümüzde İngiltere’de pilot öğrenci liderliği programları vardır (örneğin York Ödülleri, Exeter Üniversitesi Öğrenci Liderliği Programı ve Middlesex Üniversitesi “Liderlik ve Vatandaşlık” Ödül Programı), fakat bunlar karakter eğitimi ile yeterince bağlantılı değildir (Arthur, 2003, aktaran: Annette, 2005: 335). Son zamanlarda İngiltere’de yapılan nitel bir çalışmaya iki yükseköğretim kurumundaki öğrenciler katılmış ve “mezun vatandaşlar” denilen vatandaşlar olmak için bu öğrencilerin vatandaşlığı resmen ve gayrî resmî olarak nasıl öğrendikleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sınırlı bir çağdaş vatandaşlık ve toplum anlayışı olsa da, toplum içinde yer almak isteyen öğrencilerin politikaya kapalı olmaları çelişkisi sağlanmıştır. 1997 yılında yayınlanan “*En İyi Kendileri: Karakter Eğitimi ile Topluma Hizmet Etmeyi Öğrenmeyi Birlikte Oluşturma*” adlı raporda Boston, karakter eğitimi ile topluma hizmeti öğrenmenin niçin uyumlu olduklarını sorgulamıştır (Boston, 1997, aktaran: Annette, 2005: 336). Yazara göre topluma hizmet etmeyi öğrenme, soyut ahlâkî düşünmeyi anlamada deneysel bir yol sağlar. Topluma hizmeti öğrenme ayrıca öğrencilerin ahlâkî yaratıcılıklarını geliştirmelerine imkân tanır ve karakteri inşa etmek için deneysel öğrenme fırsatları sunar. Topluma hizmeti öğrenme, İngiltere’de az bilinen Perry’nin uygulamalı araştırması ile bağlantılıdır (Perry, 1970, aktaran: Annette, 2005: 336). Bu araştırma yükseköğretimdeki öğrencilerin entelektüel ve ahlâkî gelişimi ile ilgilidir. Perry, ilgili öğrenmenin önemini ve basit

düşünme ve hissetme şekillerinden daha karmaşık yollara gelişimi vurgulayan bir kişisel gelişim modelini geliştirmiştir. Böylece deneysel öğrenme, ahlâkî gelişimi tecrübe etmek için anlam öğrenme fırsatlarını sunmuştur. Colby ve Ehrlich'in araştırması yükseköğretimdeki öğrencilerde aktif vatandaş olarak kimliğin gelişiminin, Kohlberg ve diğer karakter gelişimi kuramcılarının analiz ettikleri ahlâkî gelişime benzediğini savunur (Colby ve Ehrlich, 2003,aktaran: Annette, 2005: 336). İngiltere'de aktif vatandaşlık için bir eğitim programının en iyi nasıl geliştirileceğini daha iyi anlamak için, yükseköğretimdeki öğrencilerin ahlâkî gelişimleri ile ilgili çok daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Arthur, 2003,aktaran: Annette, 2005: 336).

Amerika Birleşik Devletleri'nde Ehrlich ve Colby'nin, İngiltere'de Ahier ve diğerlerinin çalışmalarının başka bir önemli özelliği de, öğrencilerin yurttaşlık görevi ya da sorumluluğuna dair ahlâkî bilincin gelişimine olan ihtiyacın vurgulanmasıdır (Ehrlich ve diğerleri, 2003; Ahier ve diğerleri, 2003,aktaran: Annette, 2005: 336). Yurttaşlık erdemleriyle ilgili tartışmasında Dagger şöyle demektedir: “Erdemli vatandaş politik katılımı gerekli bir katkı olarak gören kişi olacaktır – belki de zevkli bir katılım – ve bu, toplumun yararı içindir” (Dagger, 1997,aktaran: Annette, 2005: 337).

Ahlâk ve yurttaşlık eğitimi programlarının, amaçları sorgulanmadığında bile çetin bir gözleme ihtiyacı vardır. Ayrıca, ilgili kesimlere iyi programların kalitesini göstermek ve etkisiz programları iyileştirecek türde bilgiyi sağlayacak olan değerlendirme araştırması için yaratıcı araçlar geliştirilmelidir. Bu çeşit bir araştırmanın, en iyi programların akademik öğrenme kadar ahlâk ve yurttaşlık sorumluluğu üzerinde de olumlu bir etkisi olduğunu gösterebileceğine inanılmaktadır. Çok sayıda hizmet etmeyi öğrenme programının değerlendirilmesi yapıldığında, bu programlara katılımın önemli olumlu etkileri arasında genel not ortalaması, yazma becerileri, eleştirel düşünme becerileri kadar topluma hizmete bağlılık, öz yeterlik ve liderlik yeteneği bulunmuştur (Astin, Vogelgesang, Ikeda, Yee, 2000,aktaran: Colby, 2002: 167). Başka bir araştırma raporunun belirttiğine göre, öğrenciler

özellikle kendi hizmet deneyimleri üzerine yapılandırılmış şekilde derin düşünme fırsatlarının eşlik ettiği ders malzemesi ile kaynaştırılmış zor hizmeti içine alan, yüksek kaliteli hizmet etmeyi öğrenme programlarına katılarak, akademik performansları ile kendi öğrenme ve motivasyonlarını değerlendirmelerini artırmaktadırlar (Eyler, Giles, 1999,aktaran: Colby, 2002: 168). Öte yandan bu araştırma, hizmet etmeyi öğrenmeye yönelik zayıf programların bu olumlu sonuçları vermediğini de göstermektedir.

Özetle, yükseköğretimde topluma hizmet etmeyi öğrenme etkinlikleri karakter eğitiminde kullanılan yöntemlerden biridir. Vatandaşlık eğitimi çerçevesinde sık olarak yer alan bu etkinlikler, karakter ve ahlâk gelişimi için bir araçtır. İyi tasarlanmış, kaliteli olan topluma hizmet etmeyi öğrenme programlarının yararları analiz edildiğinde, karakter nitelikleri arasında yer alan öz yeterlik ve liderlik yeteneğinin de geliştiği bulunmuştur.

Amerika Birleşik Devletleri'nde her yıl yapılan *Birinci Sınıflar Anketi*'ne yurt çapındaki 600 civarında üniversitede okuyan 300.000'den fazla birinci sınıf öğrencisi katılmaktadır. Bu anket öğrencilerin altyapılarına dair özellikleri, tutumları, değerleri, eğitsel başarıları ve geleceğe yönelik amaçları ile ilgili veri toplamaktadır (Sax, 2004:66). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin ve eğitim fakültesinde okumakta olan öğretmen adaylarının karakter eğitimine yönelik tutumları anlaşılmaya çalışılmıştır. Dört ana araştırma maddesinin öğrenmeye çalıştığı noktalar şöyledir: karakter eğitimine dair genel tavırlar, karakter eğitimi için meslekî sorumluluklar, karakter eğitimini öğretmek için hazırlanmışlık derecesi, devlet okulunda karakter eğitiminin engellerine dair algılar. Elde edilen verilere göre öğretmenler ve öğretmen adayı olan öğrenciler karakter eğitiminin önemli olduğunu hissetmekle beraber, karakter eğitiminin ne olduğu ve nasıl öğretilmesi gerektiği konularında fikir ayrılıkları içindedirler (Mathison, 1998: 29). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversite öğrencilerine yılda bir kere anket uygulanmaktadır. Bu anket öğrencilerin eğitsel bakımdan amaçlı etkinliklere verdikleri zaman ve enerjinin miktarına odaklanmaktadır. *Öğrenci*

Uğraşı Ulusal Anketi'nin verileri, karakter gelişimi ile ilgili iki sorunun cevaplanmasına olanak tanımaktadır: 1. Üniversite yıllarındaki hangi deneyimler, öğrencilerin karakter gelişimiyle ilgili kendi değerlendirmeleri ile bağlantılıdır? 2. Bazı kurumlar karakter gelişimini farklı şekilde etkilemekte midirler? Başka bir ifade ile, mezhep üniversiteleri gibi bazı tür kurumlardaki öğrenciler karakter gelişimine katkıda bulunan alanlarda daha büyük kazanımlar elde ettiklerini düşünmekte midirler? (Kuh ve Umbach, 2004: 39).

Son yirmi yıl boyunca, üniversite öğrencilerinin başkalarına yardım etmeyi daha az önemsedikleri ve finansal güvence kazanmaya daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Ayrıca, bazı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar sonucunda üniversite öğrencileri arasında bireyseliğin arttığı, siyasete ve vatandaşlığa olan ilginin de azaldığı anlaşılmıştır (Astin, 1993, Boyer, 1994, Levine, 1994, aktaran: Astin ve Antonio, 2004: 55). Yükseköğretim kurumlarından bir kısmı bu eğilimlere liderlik geliştirme programları, gönüllü ve topluma hizmet merkezleri, öğrencileri kurum ve toplum içinde sosyal katılımcılar haline getirmek üzere tasarlanan diğer programları kurarak cevap vermişlerdir. Bu eğilimleri fark eden ve karşılık veren üniversitelere ilaveten, *John Templeton Vakfı* gibi örgütler de gençler arasında vatandaşlık değerlerini geliştirme ve teşvik etme çalışmalarına girmişlerdir. Örneğin, son birkaç yıldır *John Templeton Vakfı* üniversite öğrencilerinin karakterini bilinçli olarak geliştirmeye çalışan yükseköğretim kurumlarını onurlandırmaktadır. Bütün bu çabalara rağmen, karakter gelişiminde üniversitenin gerçekte oynadığı rolün anlaşılmasına yardımcı olmak üzere az sayıda araştırma yapılmıştır. Öğretim programı ve yanında ne tür üniversite deneyimi karakter gelişimini etkilemektedir? Karakter gelişimi için belirli kurumsal türler daha iyi bir ortam sağlamakta mıdır? (Astin ve Antonio, 2004: 56).

Eğitim Fakülteleri'nde nitelikli öğretim elemanlarının kuracakları sağlıklı ilişkilerle öğretmen adaylarını geliştirmeleri beklenmektedir. Bu çabanın ve beklentilerin dikkate alınması gereken bir boyutu da öğretmen adaylarının

öğretim elemanlarını nasıl algıladıkları ve değerlendirdikleridir (Deniz, 1998: 83). İlgili kaynaklar incelendiğinde “en çok sevilen”, “en az sevilen”, “en başarılı sayılan”, “iyi öğretmen” özelliklerinin çeşitli araştırmalar sonuçlarına dayanılarak ortaya konduğu görülür (Hesapçioğlu, 1994; Oğuzkan, 1989, aktaran: Deniz, 1998: 83). Ancak çoğu zaman bu özelliklerin büyük bir kısmının iyi bir insanın özellikleri olduğu anlaşılmaktadır. Başarılı bir öğretmenin özellikleri arasından biri iyi bir insanın özellikleri arasında yer almaktadır: Ahlâk ve fazilet sahibi olma açısından özellikler (Karch ve Estabrooke, 1963, aktaran: Hesapçioğlu, 1998: 263). Okula karşı, topluma karşı, arkadaşlara karşı sevgi, saygı, onları tanıma hep öğretmen vasıtasıyla kazanılır. Tavırlar, düşünce biçimleri, dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmen birinci derecede role sahiptir. Öğrenci şahsiyetinin gelişimi ve oluşması öğretmen sayesinde, öğretmenle öğrencilerin kuracağı ilişkiler sayesinde (Hesapçioğlu, 1988: 47).

Eğitim Fakülteleri’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerini yetiştiren öğretim elemanları hakkında yaptıkları değerlendirmeler diğer yükseköğretim kurumlarına göre daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen yetiştirmede verilen bilgi kadar öğretim elemanlarının model olma özellikleri de önem taşıdığından bu değerlendirmelerin daha dikkate alınması gerekliliği ortaya çıkar (Deniz, 1998: 84). Öğretmen adaylarının kendilerini yetiştiren öğretim elemanları hakkındaki görüşlerini çağdaş, iyi ve başarılı öğretmen kavramları çerçevesinde toplamayı amaçları arasına alan bir araştırma sonucuna göre öğretmen adayları bu kavramlar içinde değerlendirebilecekleri öğretmen sayısını bir iki öğretmenle sınırlı tutmaktadırlar (Deniz, 1998: 89). Öğretmen adaylarının bu algılamalarından hareketle kendilerine model olabilecek öğretim elemanı sayısının yeterli olmadığı rahatlıkla söylenebilir. Öğretmen adaylarının iyi olmayan modeller göreyerek nasıl öğretmen olunmayacağına yönelik görüşler geliştirmeleri ise, hizmetöncesi eğitimde dolaylı yollardan biri olup arzu edilen temel bir yaklaşım değildir.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir üniversitede araştırma gerçekleştiren Rucker ve Thomson, öğrencilere öğretmenleri tarafından verilen geribildirimlerin algılanmasında cinsiyet farkları olduğunu saptamışlardır (Rucker ve Thomson, 2003, aktaran: Ural, 2008: 100). Erkek öğrencilerin öğretmenleri tarafından verilen geribildirimleri, kız öğrencilere göre daha eleştirel algıladıkları bulunmuştur.

2.5. Yükseköğretimde Karakter Eğitiminin Yeri

Amerika Birleşik Devletleri'nde iki akademisyen *Kurumsal Amaçlar Görev Gücü*'nin tavsiyelerinden birine dikkat çekmektedirler: buldukları üniversite, entelektüel bakımdan dolu ve çeşitli bir kampüs atmosferi için çaba göstermeyi hedef edinmiştir. Bunun üzerine Üniversite Plânlama Komitesi'ndeki tartışmalar esnasında üniversitenin öğrencilerine entelektüel gelişimlerinin ötesinde – eğer varsa – hangi dereceye kadar sorumluluğu olduğu sorusu ortaya çıkmıştır. Bu soruya en azından iki bakış açısından yaklaşmak gerektiği düşünülmüştür: öğrenci yaşantısı ve akademik işler. Üniversiteler, kural tabanlı olmaktan çok eğitim odaklı olan bir tür yumuşak ebeveyn rolünü, öğrencilerin yaşantılarının geçtiği birimlerdeki çalışmalarıyla sürdürmeye devam etmişlerdir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin sosyal ve zihinsel mutluluğu ile gelişimini sağlamak üzere kendilerine programlar sunulmuş ve katılmaları bazen şart koşulmuştur (Dahlin ve Abbott, 1999: 204).

Amerika Birleşik Devletleri'nde sadece birkaç yükseköğretim kurumunda, çoğunlukla küçük beşerî bilimler üniversiteleri ile dinî bağlantısı olan ya da inançla ilham alan üniversitelerde üniversite hayatının bütün boyutlarında karakter gelişimine geniş ve kapsamlı bir bağlılık vardır (Schwartz, 2000: 68). Gelişimsel görüşü savunanlar onur yasası, kampüs anlaşmaları, akademik dürüstlüğün önemini öğrencileriyle ciddî olarak tartışan kendini adanmış öğretim elemanlarının hepsinin, bir üniversite öğrencisinin yalan söylemeyi, çalmayı, kopya çekmeyi seçip seçmeyecekleri üzerinde karar vermelerinde etkili faktörler olduklarına inanmaktadırlar. Prensip sahibi insanların ve

paylaşılan standartların önemli varlığının bir insanın karakterini yeniden şekillendirmede güçlü bir etkisi vardır.

Üniversitelerin, bireylerin birbirleriyle ve toplumlarıyla ilişkilerini şekillendirmede kuvvetli bir etkileri vardır ve hem öğrencilerinin hem de toplumun yararına temel insanî nitelikleri geliştirmek için birçok fırsata sahiptirler. Üniversitelerin topluma karşı bazı görevleri olduğu bilinmektedir ve bunlar arasında öğrencilerinin ahlâkî sorumluluğu da yer almaktadır. Karakter büyük oranda erken toplumsallaşma ile oluşturulsa da, yükseköğretim deneyiminin öğrencinin kim ve ne olmasına etkisi devam etmektedir. 21. yüzyılda üniversiteler büyük, açık ve farklı kurumlar olarak görülmektedir. Artan öğrenci sayıları yüzünden akademisyenlerin öğrencileri ile daha az doğrudan teması vardır. Üniversiteler o kadar büyüktür ki, öğretim elemanları öğrencilerinin değerlerini etkilemek için zayıf bir konumdadırlar. Sonuç olarak, erdemler birçok akademisyen tarafından görevleriyle bağlantısız olarak algılanıp geri çevrilmektedir ve öğrencilerle ilgili olarak etikle bağlantılı olan yükseköğretime dair az sayıda kitap basılmaktadır (Arthur, 2005:10).

Yukarıda da anlaşıldığı üzere, yükseköğretim kurumları öğrencileri hem kampüs hayatında hem de akademik çalışmalarında etkileme gücüne sahiptir. Dolayısı ile karakter eğitiminin üniversite düzeyinde de sürmekte olduğu, fakat bunun bilinçli ve sistemli bir şekilde ele alınması gerektiği belirtilmektedir. Özellikle bu kurumların toplumdaki rolleri konusunda farkındalıklarının artması ve öğrencilerinin ahlâkî gelişimleri için kendilerini daha fazla sorumlu hissetmeleri gerekmektedir.

Üniversite düzeyinde karakter eğitimi, esas olarak entelektüel erdemlerle ilgili olmalıdır. Rivers'a göre karakter eğitiminin ilk esası, iyi bir bilen olmakla ilişkili olan erdemleri teşvik etmektir (Rivers, 2004:248). Karakter eğitimi ele aldığımızda, kopya çekmek ya da yalan söylemek birinci derecede konumuz olmamalıdır. Bunlar ailenin, dinî kurumların ve eğitimin ilk yıllarında çok daha önce yer alan sorumluluk alanlarıdır. Fakat güçlü bir

farkındalığı oluşturan bu erdemleri desteklemek, üniversitenin tek sorumluluğudur. Araştıran, rakip görüşleri tanıyan, bilmenin hem derin düşünme hem de seçme olduğunu temelde anlayan bir üniversite mezununu düşünün (Rivers, 2004:249). Bir görüşü kendi taraftarından daha iyi ifade etmeden o görüşe karşıt görüş sunmaya hakkı olmadığına inanan bir mezun farz edin. Böyle bir öğrenci, erdemli bir bilenin esas özelliklerinden birini taşımaktadır: doğruluk. Özetle, akademisyenler öğrencilerin üniversite vatandaşları tarzında davranmalarını istemektedir.

Özel odak noktası ile dar kapsamlı tanımlanan ahlâk, karakter eğitiminin engelleme ile ilgili olduğunu belirtmektedir (Rivers, 2004:250). Büyük bir kısmı evde, dinî kurumlarda ve erken yaşlarda gerçekleşen karakter eğitiminin gerçekten gerekli ve sınırlayıcı olabildiği kabul edilmektedir. Öte yandan, üniversitenin tartışılır işi olan karakter eğitimi türü ise serbest bırakılmaktadır. Karakter eğitimi, bir dizi garanti edilen bilgiyle ilgili erdemi içermelidir (Rivers, 2004:251). Bu erdemler ve alışkanlıklar, öğrenci üniversiteden ayrıldığı zaman o öğrencinin kimliğini belirleyecek ve karakterini meydana getireceklerdir. Akademik çevreye üyelik için birinci erdem doğruluk ya da entelektüel dürüstlüktür. Eşlik eden erdemler entelektüel cesaret, sorumluluk, alçakgönüllülük ve umuttur. Karakter eğitimi “iyi yapıyor olmak” değildir. Üniversite öğrencileri yaşadıkları toplum içinde birçok husus için gönüllü olabilirler ve bu tür etkinlikler, çoğu zaman hayatlarının daha erken döneminde aşılınmış olan bilgiyle bağlantısız olan erdemlerin sonuçlarıdır. Yine de hizmet etmeyi öğrenme, bilgi kazanıldığı zaman öğrenildiği ve bunun yurttaşlık ile toplum hayatına uygulanması öğrenildiği sürece gerçekleştiğinde, o zaman entelektüel sorumluluk erdemi ya da alışkanlığının öğrenilmesi ve teşvik edilmesi meydana gelir. Rivers’a göre hizmet etmeyi öğrenme, karakter eğitiminin daha önceki biçimleri arasındaki boşluğu kapatmak için bir fırsattır ve üniversiteye özgü eşsiz bir sorumluluktur (Rivers, 2004:252).

Üniversitede lisans düzeyinde karakter eğitimi bir katkı değildir – üniversite eğitimini alma erdemiyle uyandırılır, telkin edilir ve artırılır. Rivers’a göre

akademisyenler öğrencilerini gerçekten eğitmekte iseler, o zaman karakter eğitimini öteden beri yapıyorlar demektir (Rivers, 2004:253). Hem asıl öğretim programı hem de ana dalı oluşturan dersler erdemleri desteklemelidir çünkü kaçınılmaz olarak bu erdemlere ihtiyaç vardır. Buradaki mesele, bu konularla ilgili açık olmanın değeri ile pedagojik stratejilerin içine alışkanlık yaratan uygulamaları oluşturmaktır. Karakter eğitimi, disiplinler arası anlayışı bulmaya çalışmalıdır (Rivers, 2004:258). Liderlik eğitimi, öğrenme stili pedagojisi, kişilik özellikleri, özellikle ahlâkî değerlerle ilgili hitabete dayalı buluş, karar araştırması, kavrama ve iletişim hep karakter eğitimi ile ilgilidir ve ideal koşullarda bağlantılıdır. Üniversite düzeyinde eğitimin bir bölümünün görevi, bu bağlantıları açık hale getirmektir.

Belirtildiği gibi yükseköğretimde karakter eğitimi, öğretim programı boyutunda verilirken bilgi aktarımı kadar vaka çalışmalarının incelenmesi yoluyla erdem ve ahlâk tartışılmalıdır. En başta doğruluk olmak üzere tüm erdemleri teşvik ederek öğrencilerde güçlü bir farkındalık yaratmak, üniversitenin önde gelen sorumlulukları arasında yer almaktadır. Daha önce de değinildiği gibi topluma gönüllü olarak hizmet etme alışkanlığının yerleşmesi, karakterin olumlu gelişiminin süreçlerinden biridir. Akademisyenlerin misyonu da sadece öğretim sunmak değil, ayrıca öğrencilerini gerçek anlamda eğitmektir.

Karakter eğitiminin altında yatan önkoşul ile çatışan metafizik konular liberal sanatlar geleneği içinde yer almaktadır ve bu önkoşul şudur: azaltılmayan ve kararlı olmayan bir benlik vardır ve bu benlik yükselmektedir (Rivers,2004:259). Çoğu zaman sosyal ve fen bilimlerinin doğasında insan davranışının dürtüleri ya da güdülerini açıklamak ve böylece tahmin etmek yer almaktadır. İnsan iradesinin esas özgürlüğüne inanç gereklidir, fakat bu, çoğunlukla kabul edilmemekte ya da bazen zayıf bir şekilde değinilmektedir. Üniversiteyi umutsuzlukla bırakan bir öğrencinin bu gerekli önkoşuldan şüphe etmesi, gerçekten üniversite eğitiminin korkutucu bir sonucu olurdu. Aynı şekilde, eğitimin ve karakter eğitiminin bir görüşü seçmekle ilgisinin olmayıp,

seçim yapmak için görüşleri kullanmakla ilgili olduğunu görmeden açıklayıcı ve indirgeyen bir görüşü seçmiş olarak üniversiteden çıkmak da benzer bir sonuç olurdu.

Entelektüel dürüstlüğün en iyi işaretleri, hatalı şekilde ikiye ayrılmalara alışkanlık edinmiş olarak direniştir. İnsanlar sürekli yanlış ikiye bölünmelerle karşı karşıya gelmektedirler. Kelimeler ile yapılanlar, gerçekler ile hikâyeler, özne ile nesne, ideal ile gerçek, benlik ile toplum arasında bir sürü yanlış ikiye bölünmeler mevcuttur. Eğer öğrenciler, bu kısmî sunuluşlar ve yanlış anlatımlarla sürekli tartışma ile üniversiteden mezun olurlarsa, karakter adına uygun bir eğitimi almış olacaklardır (Rivers, 2004:260). En önemlisi de, akademisyenlerin gerçek bir üniversite üyesini oluşturan öğeleri kendilerinin model olarak göstermeleridir.

Gerçekten eğitilmiş insanlar öğrenmeyi severler, fakat bilgeliği daha çok severler. Sadece mantıkla, gereksiz yere etkilenmeden, dikkatle düşünülmüş bir tartışmayı takdir edebilirler. Bilginin değerlere hizmet ettiğini bilirler ve bu ikisini – bilgi ile değerler – birbiriyle sürekli diyalog içine koymaya gayret ederler (Cronon, 1998:77). Tam anlamıyla eğitim görmüş bir insan, dünyayı bulduğundan daha iyi bir yer olarak bırakmaya çalışma meşgalesi içindedir. Dünyayı daha iyi bir yer haline getirip ayrılmak için işlerin nasıl yapılması gerektiğini öğrenmek, kesinlikle eğitimden alınabilecek en gerçekçi ve önemli derslerden biridir. Bu ders tehlikeler ile doludur çünkü dünyada eyleme geçmek için gereken güç çok kolay bir şekilde kötüye kullanılabilir. Böylece güç ile onu akıllıca ve iyi bir şekilde kullanma çabası incelenir (Cronon, 1998:78). Kısaca, öğrencilere sağlanan genel eğitimde, eğitimciler öğrencilerinin karakter gelişimi ile ilgilenmeye devam etmelidirler (Dahlin ve Abbot, 1999: 207). Bu tür bir görüş uygulanmadan önce, en azından iki kuvvetli etkinin üstesinden gelinmelidir. Birincisi, çağdaş yükseköğretim bilim dalı merkezlidir ve çoğunlukla akreditasyonla denetlenmektedir ki bunun sonucu olarak öğrencilerin bilim dalı dışında bir akademik çalışmaya ayıracak fazla fırsatları yoktur ve öğretim elemanlarının bilim dalı haricinde bir

öğretime ciddî şekilde katılmak için pek zamanları bulunmamaktadır. İkincisi, çağdaş üniversite hayatının birçok alanında enerjik, post-modern ve analizci hareket bu görüşü en iyi ihtimalle hayalperest bir saçmalık olarak değerlendirmektedir. En kötü ihtimalle de gücü olanların kendi dünya görüşlerini göreceli olarak güçsüz olanlara (öğrencilere) zorla kabul ettirmek için akılsızca bir çaba olarak saymaktadır.

Birkaç cümle ile toparlamak gerekirse, üniversite, öğrencilerine karakter eğitiminin doğru seçimi yapabilmek için farklı görüşleri her açıdan görüp bunları kullanmakla ilişkili olduğunu göstermelidir. Ayrıca, topluma verdikleri mezunların, karşıt görüşleri karşılaştırabilme ve medenî tartışmaya açık bir yaklaşımla donanabilme beceri ve alışkanlığına sahip olmalarını da sağlamalıdır. Varlık nedenlerinden birinin öğrencilerde iyi karakteri oluşturma olarak sayıldığı yükseköğretim kurumlarının, özgürlüğü desteklerken değerleri ve ahlâkı vermede zayıf kaldıkları düşünülmektedir. Nazik, sorumlu ve etik mezunlar elde edebilmek için üniversitelerin alması gereken daha çok yol vardır. Toplumu daha iyi hale getirme çabası için, öğrencilere gereken eyleme geçme gücünü iyi niyetle ve akıllı bir şekilde kullanmaları öğretilmelidir.

Akademik çalışmanın değerleri şunlardır: Kanıt toplarken, araştırma ve analiz yaparken, sonuçları rapor ederken dürüstlük; meslekî etiğin düzenlerine ve bilimsel yöneme bağlılık; icrada doğruluk ve güvenilirlik; yeni fikirlere açıklık; dogmatizmi reddetme; yeni kanıt ya da analizin sunumu üzerine sonuçları değiştirmeye isteklilik; konuya, meslektaşlara ve kendine saygı. Bunlar öğretilbilir ve öğretilmelidir. Bu ahlâkî bir yükümlülüktür (Doyle, 1997:441).

Çağdaş Amerikan yükseköğretiminde mevcut olan iki güçlü akım, alanı farklı yönere çekmektedirler. Daha güçlü olanı uzmanlaşma ve ticarileşmeye yönelik olan eğilimdir. Bu akım, öğrencilerin daha rahat ve varlıklı hayatlar sürmeleri için ekonomik olarak yarışmalarına olanak sağlayacak becerileri onlara kazandırmaya, Amerikan endüstrisine uygun çalışanları hazırlamaya yoğunlaşmaya, pazar baskılarına duyarlı bir eğitim endüstrisini oluşturmaya

yol açmaktadır (Colby, 2002:149). Bu yükseköğretim kavramı, yükseköğretimin amaçlarının anlaşılmasındaki uzun vadeli tarihsel değişikliğin bir parçasıdır; yükseköğretimin kamusal amaçları ile ilgili daha önceki kavramından uzaklaşma ile daha bireysel, teknik ve bu amaçlara dair ahlâkî bakımdan ilgisiz bir anlayışa doğru gidiştir. Üniversitelerin bu uzmanlaşmış ve dar kapsamda pazar güdülü yönde hareket ettikleri aynı zaman içinde, yükseköğretimin daha güçlü toplumlara, daha duyarlı bir demokratik sisteme ve daha ilgili vatandaşlara katkıda bulunması için kapasitesine yönelik hızla gelişmekte olan bir ilgi görülmektedir. Üniversite çevresinin içinden ve dışından eleştirmenler, teknik ve daha dar şekilde zihinsel öğrenme kadar, öğrencilerin ahlâk ve yurttaşlık gelişimini de eğitmeyi içeren yükseköğretimin kamusal amaçlarını yeniden canlandırmak için çağrıda bulunmaktadır. Bu çağrılarının aciliyeti, özellikle genç insanlar olmak üzere vatandaşların kamu hayatından ne derece koptuklarıyla ilgili toplumsal endişe ile de güçlendirilmektedir (Colby, 2002:150).

Yukarıdakiler toparlanacak olursa, öğrencilerin çoğunun iş hayatına dair kaygıları nedeniyle diplomayı ön plâna alarak üniversitenin geniş çaplı amaçları hakkında fazla kafa yormadıkları görülmektedir. Halbuki ders dışı sosyal etkinliklerin kazandıracığı toplumsal yaşam becerileri de, akademik çalışmaların verebileceği ahlâkî gelişim kadar önem taşımaktadır. Üniversitelerin karakter eğitimi ile ilgilendikleri belirtilmekle beraber piyasaya iş gücü yetiştirme ve endüstriye kaynak sağlama yükseköğretimin birinci derecedeki öncelikleri arasında bulunmaktadır.

Vatandaşları eğitmede birçok sosyal kurum önemli rol oynamaktadır. Dinî örgütler ve diğer gönüllü dernekler, basın yayın, ilk ve ortaöğretim düzeylerinde eğitim bunların en önemlileri arasındadır. Fakat yükseköğretim çok önemlidir, çünkü üniversiteler yeni kuşaklara sadece bilgi ve becerileri değil, geleceği tek başlarına ve birlikte yaratmak için bunların önemini de öğreterek öğrencileri hazırlamakla; araştırma ve bilim yoluyla yeni ve daha derin anlayışın gelişmesine önderlik etmekle en açık şekilde sorumluluk

yüklenen kurumlardır. Yükseköğretim toplumda olumlu bir güç olarak müthiş fırsatlara sahiptir, zira kamu ve özel sektördeki neredeyse tüm liderler dahil olmak üzere nüfusun en geniş bölümüne ulaşmaktadır. Bireylerin birbirleriyle ve toplumla ilişkilerini şekillendirmede güçlü bir etkidir ve bu etkinin çürütücü yerine yapıcı olmasını sağlamak gerekmektedir. Sosyal sorumluluk ve yurttaşlıkla ilgilenmenin yenilenmesi çağrılarına cevap olarak, üniversiteler yerel toplumdaki sosyal sorunlara değinmek için daha doğrudan çaba göstermektedirler. Bu tür kurumsal ilgilenmeye ilaveten, bazı üniversiteler kamu hizmeti, yurttaşlık katılımı ve liderlik, insanî ya da etik değerler ve davranışla ilgili mezun ettikleri öğrencilere daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Bu durum, öğrencilerin ahlâkî ve yurttaşlık sorumluluğunun gelişimini teşvik etmek üzere tasarlanan ders ve ders dışı programların hızla yayılmasıyla net olarak görülmektedir. Bu tür çalışmaları desteklemek için, eğitim liderleri ulusal ağlar kurmuşlardır ve bunların en göz önünde olanları topluma hizmet etmeyi öğrenmekle ilgili olanlardır. Bu uzmanlaşmış ağların gelişimine ilaveten, yükseköğretimdeki ulusal örgütler gündemlerinin merkezine bu önem verilen konuları koymaktadırlar. Bu çalışmalarla ilgili iletişim, kapsama alanını, üniversite öğrencilerinin değerleri ve yurttaşlık katılımı için eğitimle ilgili ulusal konferanslar yapıldıkça genişletmektedir (Colby, 2002:151). Yükseköğretimin ahlâkî ve yurttaşlık amaçlarından vazgeçmesini savunan bazı iddialar vardır. Bunlardan bir tanesi, yükseköğretimin işinin değerlere değinmek olmadığını ileri sürmektedir: yükseköğretim değerlerden tarafsız olmalı, bilgi ve becerileri kazandırmalı, ahlâk ve yurttaşlık değerleri konularını aileye, dinî ve politik kurumlara bırakmalıdır. Halbuki, eğitim kurumları değerlere tarafsız olamazlar. Yıllar boyunca, eğitimciler okullardaki gizli eğitim programının gücünü ve taşıdığı ahlâkî mesajları kabul etmişlerdir (Colby, 2002:152). Gizli eğitim programı, okulun ve öğretmenlerin işledikleri ve büyük ölçüde incelenmeyen uygulamalardır – disiplini sağlamak, not ve başka ödüller vermek, birbirleri ve öğrencileri ile ilişkileri yönetmek gibi. Her ne kadar gizli eğitim programı üzerine araştırmaların çoğu ilk ve orta öğretimde yapılmış olsa da, bu kavram aynı şekilde yükseköğretim için kullanılabilir. Eğer üniversite öğrencileri,

akademisyenlerin başkaları ya da kurumla ilgilenmek yerine kendi meslekî prestijlerini sürdürdükleri için ödüllendirildiklerini görürlerse; bir öğrencinin başarısının diğerinin başarısızlığına katkıda bulunduğu rekabetçi iklimlere bağlı olurlarsa; kurumsal ikiyüzlülükle karşılaşılırsa kendileri de alaycı ve çıkarıcı olurlar. Öte yandan, akademisyenler titiz bir şekilde öğrencilerine dürüst, âdil ve ilgili olurlarsa ve bilimlerine ciddiyetle yaklaşırlarsa, çok farklı bir türden kuvvetli ahlâkî dersler öğretirler (Colby, 2002:153).

Kısaca yükseköğretim kurumları öğrencilerin kendileriyle, birbirleriyle ve yaşadıkları toplumla olan ilişkilerini biçimlendirmek için olumlu olanaklara sahiplerdir ve bu güçlü etkiyi yapıcı olarak kullanmalıdırlar. Üniversitelerin sosyal problemlere çözüm bulabilmek için görünür bir gayret içine girdikleri fark edilmektedir. Örnek olarak ulusal ağlar, örgütler, bilimsel toplantılar gösterilebilir. Eğitimcilerin gizli eğitim programlarının içerdiği ahlâkî mesajların gücünü kabul ettikleri gerçeği hatırlanarak, öğretim elemanlarının ciddî, doğru, ilgili ve âdil modeller olarak davranmaları etkili karakter derslerini vermelerini sağlayacaktır.

Lisans öğrenimleri boyunca, öğrenciler tekrar tekrar belli başlı ahlâkî konuları gündeme getiren ders malzemesi ile karşılaşmaktadırlar, fakat birçok sınıfta bu konular malzemeyi anlamakla ilişkisiz olarak düşünülüp sürekli kenarda bırakılmaktadır. Bu durum, öğrencilere birçok durumda üstü kapalı olarak bulunan ahlâkî konuları görmezden gelmeyi öğreten ahlâkî yorumlama alışkanlıklarında sistematik (her ne kadar amaçlı olmasa da) bir eğitimi oluşturmaktadır. Bu ve başka bir sürü şekilde, eğitim kurumları öğrencilerine değerleri ve ahlâkî mesajları iletirler. Bu kaçınılmazdır. Bu gerçeğin ışığında, bu kurumların öğrencilerine ne ilettikleri hususunda daha bilinçli ve amaçlı seçimler yapmaları ve değerlerini incelemeleri tercih edilir görünmektedir (Colby, 2002:155). Sorumlu vatandaşlar eğitirken görünürde değerlere tarafsız kalma çabası, zihinsel disiplin, eleştirel düşünme ve analitik muhakemeden oluşan, konudan ya da değerden bağımsız becerilerin kazandırılmasıdır. Sonuçta bu amaçlar, yükseköğretimin akademik kimliğinin özünde

bulunmaktadır. Demokratik katılım için eğitim, mutlaka ahlâkî konularla bağlantılıdır. Hoşgörü ve diğerlerine saygıyı, tarafsızlığı, hem bireyin haklarını hem de grubun iyiliğine ilgiyi içeren demokratik prensiplerin tümü ahlâkî prensipler içinde temellenmiştir. Bir insan iyi yargılama yeteneği olmaksızın ama güçlü bir ahlâkî pusula ile yurttaş olarak ve siyasal bakımdan etkin olabilir, fakat bu tür bir ilgiyi teşvik etmek pek akıllıca değildir. Yurttaşlık sorumluluğu kaçınılmaz olarak ahlâkî değerlerle bağlantılı olduğu için, yükseköğretim hem ahlâk ve yurttaşlık olgunluğunu teşvik etmeye hevesli olmalı, hem de bunların arasındaki bir sürü bağlantı ile eğitimsel olarak yüz yüze gelmelidir (Colby, 2002:156).

Amerikan yükseköğretiminde ortak öz değerlerin önemli bir kaynağı, her ne kadar uygulamalar önemli bir dereceye kadar şekillendirilmese bile birçok kurumun kabul ettiği “vatandaşlık için eğitmek” sorumluluğundan kaynaklanmaktadır. Bu sorumluluk kamu kurumlarında nettir. Fakat özel üniversiteler bile kamu desteği almaktadırlar ve neredeyse tüm üniversitelerin misyon bildireleri topluma katkı ile liderlik için eğitime sorumluluğuna değinmektedirler (Colby, 2002:158). Demokratik bir sisteme katılım için vatandaşları hazırlama sorumluluğu, ahlâkî değerleri de içeren bazı değerlerin bu kurumların eğitsel amaçları arasında gösterilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bu değerler karşılıklı hoşgörü ve saygıyı, bireylerin ve toplumun haklarıyla iyiliğine ilgiyi, her bireyin daha büyük bir sosyal dokunun parçası olduğunu kabul etmeyi nazik ve mantıklı konuşma ile tarafsızlığa bağlılığı içermektedir.

Üniversitelerin eğitimsel ve bilimsel misyonları bir dizi öz değeri gerektirmektedir. Az kişi yükseköğretimin gerçeğe verdiği önem ile entelektüel dürüstlük değerlerini içerdiğini tartışabilir. Eğer bu değerler, uygulamadaki rehberlik ne kadar hatalı olursa olsun bilime, öğretime ve öğrenmeye yönlendirmeyi durdurursa, akademik girişim ölümcül derecede tehlikeye atılmış olurdu. Bir bilim kurumu ile yükseköğretim için aynı şekilde önemli olan ülküler açık fikirlilik, dinlemek ve başkalarının düşüncelerini ciddiye alma

isteği ile çekişen konuların kamuya açık süregelen tartışmasıdır (Colby, 2002:159). Yükseköğretimin yurttaşlık ve entelektüel amaçlarından çıkan bu bir dizi genel öz değerın ötesinde, bazı özel üniversiteler (hatta birkaç devlet üniversitesi) daha ayrıntılı ahlâkî, kültürel ya da dinî değerleri savunmaktadırlar. Bu kurumların özel misyonları ve eğitim programlarına etkileri, gelecekteki öğrencilere ve öğretim elemanlarına net olarak ifade edilmelidir. En görünürdeki örnekler, birçok mezhepte inanç temelli eğitim sunan dine bağlı üniversitelerdir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi hem özel üniversiteler, hem de devlet üniversiteleri öğrencilerini kendileri, toplum ve vatandaşlık için ahlâkî bakımdan eğitime görevine ciddiyetle eğilmelidirler. Öğretim süresi esnasında bir takım ahlâkî mesajlar zaten iletilmektedir ve aslında önemli olan, yükseköğretim kurumlarının misyonlarının içeriğini tekrar gözden geçirip düzgün karakterli mezun verme yükümlülüğünü üzerlerine almalarıdır.

Eğer bir kurum içindeki değerler üzerinde geniş çapta uyuşma varsa, bu değerler yükseköğretimde ahlâk ve yurttaşlık gelişim programlarının güçlü yönlendiren prensipleri olurlar. Öyle bile olduğunda, bu prensiplerin birçok özel duruma uygulanabilirliği hususunda tartışmaya açık olurlar. Özellikle yükseköğretimin savunması gerektiği gibi, mantıklı kamu tartışmalarına bağlılığı savunan kurumlarda çatışmalı değerlerle ilgili en zor sorular tartışmaya açılabilir ve açılmalıdır. Ahlâk ve yurttaşlık eğitimi bu tür bir tartışma için araçları sağlamaktadır. Bunun anlamı şudur: değerler arasındaki en zor ve çatışmalı tartışmaya açık vakalar üzerinde hemfikir olunması gerekmemektedir. Bu, öz değerlerin başlangıcı üzerinde bir anlaşmaya varmayı mümkün kılmaktadır (Colby, 2002:160). Liberal eğitimin değer tabanlı amaçları, öğrencilere eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmeye yardım etmeyi; fikirleri izlemede ilgili olma ve açık fikirli olmayı öğretmeyi; iddialarını doğrulamalarını ve başkalarının da bunu yapmasını beklemelerini şart koşmayı; ahlâkî yurttaşlık ve siyasî konularla ilgili düşünmeye alışkın ve

bilgili olmalarını teşvik etmeyi, öğrencilerin durumları ve bağlılıkları hakkında en özgür durumda düşüncelerini sağlamaktadır (Colby, 2002:162).

Bazı eleştirmenler, öğrencilerin değerlerini ve karakterini etkilemek için üniversite çağının çok geç olduğunu öne sürmektedirler, zira o zamana kadar ahlâkî karakterin çoktan tamamıyla belirlendiği kabul edilmektedir. Bu varsayımın yanlış olduğuna ilişkin net bir kanıt vardır. Tüm önemli gelişimsel kuramcıların işaret ettiği gibi, yetişkinliğe geçişi temsil eden 18 yaşından 22'ye kadar olan dönem, büyük ahlâkî ve ideolojik keşiflerin, huzursuzluğun ve sağlamlaştırmanın yer aldığı bir zamandır (Erikson,1968, Perry, 1968, Kohlberg, 1984, Loevinger, 1976,aktaran: Colby, 2002:163). Hayatlarının bu evresinde genç insanlar kendi bilgi kuramlarını, ahlâkî, politik ve dinî varsayımlarını sorgularlar; kritik kariyer ve diğer yaşam tercihlerini yaparlar; kim olduklarına ve onlar için neyin önemli olduğuna dair anlayışlarını tekrar düşünürler. Ahlâkî gelişim için bundan daha olgun bir zaman zor bulunur.

Bireylerin ahlâkî yargısını, kimliklerini ve davranışını biçimlendirmek için çocukluk ve ergenlikteki deneyimler kuşkusuz önemli olmalarına rağmen birçok insan için ahlâkî gelişimin yetişkinlikte de devam ettiği açıktır. Kohlberg'in gelişimsel sisteminde ahlâkî düşünmenin en karmaşık düzeyi olan geleneksel ötesi ahlâkî yargı, erken yetişkinlik dönemine kadar gerçekleşmez ve ahlâkî düşüncelerini zorlayan etkinliklere katılmaya devam edenler için en azından örgün eğitimin sonuna kadar – hatta bundan da sonra – artmaya devam eder (Colby, Kohlberg, Gibbs, Lieberman, 1983,aktaran: Colby, 2002:164). Ahlâkî kimlik ve davranışla ilgili çalışmalardan benzer bulgular elde edilmektedir. Colby ile Damon'ın yaptığı, ahlâkî sorumluluğu olan model konumundaki insanlarla ilgili bir çalışmada, bireylerin çoğunun yetişkinlik dönemine kadar hayatlarını niteleyen sıradışı ahlâkî bağlılığı göstermedikleri bulunmuştur (Colby, Damon, 1992,aktaran: Colby, 2002:164). Anne Colby lisans öğrencilerine ahlâkî ikilemlere meydan okuma ile ilgili daha net düşüncelerine, bilim dalları içinde ortaya çıkan ahlâkî konulara daha ciddi bir şekilde katılmalarına, süreçte öğrenilenler üzerine derin düşünerek topluma

hizmette yer almalarına yardım edilmesi gerektiğine inanmaktadır (Colby, 2002:165). Ayrıca öğrencilerden kampüsteki onur ve karşılıklı saygı konuları ile akademik dürüstlüğe ilişkin olarak etik standartlara bağlı kalmalarını; çağdaş sosyal ve politik konular hakkında ilgili ve bilgili olmalarını; kampüs ve toplum konularıyla ilgili olarak kamu konuşma ve tartışmalarına katılmalarını; en çok değer verdikleri inançları üzerine eyleme geçmeleri için fırsatları kullanmalarını istemek gerekmektedir.

Bu konu ile ilgili olarak kısaca, liseden sonraki gençlik döneminin karakter eğitimi için geç olmadığı, hatta tersine gençlerin kendilerini, inandıkları değerleri en çok sorguladıkları çağ olduğu düşünülmektedir. Bu görüş uygulamalı araştırma sonuçlarıyla da desteklenmiş, ahlâkî gelişim ile karakter şekillenmesinin üniversite yılları sırasında da devam ettiği bulunmuştur.

Üniversitede öğrencilerin ahlâk ve yurttaşlık eğitimi değil, meslekî hazırlanmayı satın almayı isteyen tüketiciler oldukları iddiası öne sürülmektedir. Küçük liberal sanatlar üniversitelerinde bile, öğrenciler ve ebeveynlerinin lisans eğitiminin başlıca amacı olarak kariyer hazırlığını düşündükleri doğrudur (Hersh, Yankelovich, 1997,aktaran: Colby, 2002:166). Mesleğe hazırlığın yükseköğretimin geçerli ve önemli bir amacı olduğu açıktır, fakat meslekî hazırlığın diğer amaçlarla yarışması ya da bağlantısız olması gerekmemektedir. Yükseköğretim kurumları, öğrencilerine bir mesleğin basit kariyerden potansiyel olarak çok daha büyük ve zengin olduğunu düşündürmeyi destekleyebilecek iyi bir konumdadır. Entelektüel toplumlar olan üniversitelerin özel yapısı, öğrencilerin meslekî amaçlarını daha geniş ve sosyal olarak daha anlamlı bir çerçeveye yerleştirmeleri için fırsatlar vermektedir. Meslekî hazırlanmaya, ahlâk ve yurttaşlık sorumluluğundaki gelişmeden farklı bir çaba olarak bakılmamalıdır. İş, çoğu yetişkinin hayatının merkezindedir; başkalarının ya da daha geniş anlamda toplumun yararına katkıda bulunmak için insanların fırsatının olduğu başlıca alandır. İş ayrıca, insanların hayatlarında anlam aradıkları en önemli iki ya da üç yerden biridir. Bu sebeplerden ötürü, herhangi bir eğitim programına etik ve toplumsal açıdan

sorumlu meslekî uygulamalara dair önemi kaynaştırmak; öğrencilerin meslek anlayışlarına daha derin anlamda daha büyük sosyal ve entelektüel bağlam yerleştirmek önemlidir. Aslında yükseköğretim, meslekleri iş yapmak için güçlü bir görev duygusuna dönüştürmeye yardım edebilir ve böylesi daha iyi olacaktır (Colby, 2002:166).

Kısaca, üniversitelerin tek sorumluluğu öğrencilerini salt meslek hayatına hazırlamak değildir. Onları hayatın her yönü için, tam donanımlı halde hazırlamayı iş edinmelidirler. Yükseköğretimin çoğunlukla meslek kazandıran kurumları içerdiğine yönelik düşüncenin güçlenmesinin sebeplerinden biri de üniversitelerin sayısının artmasıdır.

Boyer, yükseköğretimin, sadece zihinsel alışkanlıkların geliştirildiği bir yer değil, aynı zamanda karakter eğitiminin verildiği, değerlerin aktarıldığı ve vatandaşlık, liderlik ve sorumlu davranış için hazırlığa yönelik bir açık oturumun sağlandığı bir yer olması gerektiğini iddia etmiştir (Boyer, 1987, aktaran: Dalton, Henck, 2004: 3). Diğer yazarlar da (Wingspread Yükseköğretim Grubu, 1993; Kellogg Eyalet Üniversitelerinin ve Arsa Hibe Edilerek Kurulan Üniversitelerin Geleceği Komisyonu, 2000), üniversitelerin, lisans eğitimi sırasında karakterle ve değerlerle ilgili meseleleri yok saydıklarını ve böylece mezun ettikleri öğrencileri vatandaşlık ve ahlâkî liderlik alanlarında hazırlama sorumluluklarını yerine getirmediğini öne sürmüşlerdir. Geçmişe bakarak incelediğimizde görmekteyiz ki, üniversiteler, Boyer'in çağrısına kulak vermiş ve neredeyse yirmi yıl sonra gerçekten de ana ve yardımcı derslerde hem entelektüel hem de ahlâkî gelişimi güçlendirmeye yönelik reformlara ağırlık vererek bu konuda ilerleme sağlamış duruma gelmişlerdir. Boyer'in "akıl ve karakter" diye adlandırdığı unsurları birbirlerine bağlama yönündeki çabalar – entelektüel ve ahlâkî yetkinliklerin bütünlük içinde gelişmesi, 21. yüzyılın ilerici üniversite öğreniminin gündeminde ilk sırada yer almaktadırlar (Dalton, Henck, 2004: 3).

Karakter, yükseköğretimin sağladığı diğer karmaşık bütüncül kazanımlar gibi, kolayca tanımlanamaz ya da değerlendirilemez. Üniversitenin kazandırdıklarının en önemlilerinden bazıları (karakter, kimlik, dürüstlük, duygusal olgunluk, empati, vatandaşlık, sevme ve sevilme yeteneği, ruhsal gelişim), deneysel gözlemi ve tarifi kolay olan durumlar değildir. Yine de bu kazanımlar, tatmin edici bir hayat ve üretken bir vatandaşlık için kritik öneme sahip olan ve 21. yüzyılda yükseköğretimin kazandırması gereken en önemli unsurlar arasındadır. Bunlar yükseköğretimin, hizmet ettiği topluma katkıda bulunmasının ve onu iyileştirmesinin temel yollarından bazılarını oluşturmaktadırlar. Karakter eğitimi genel olarak, öğrencilere kamunun iyiliği yönündeki değerler çerçevesinde nasıl entelektüel yargılar yapılacağına öğrettilmesini ve kişisel erdem niteliklerinin ve bu değerlere uygun olarak hareket etmeyi sağlayacak irade gücünün geliştirilmesini içermiştir. Dolayısıyla karakter kavramı, hem entelektüel alanı hem de davranış alanını kapsamaktadır ve öğrencinin öğrenmesi ile kişisel gelişimini birbirlerine bağlamaktadır. Bugün, karakterin iyileştirilmesi geçmişte olduğu gibi, sadece öğrencilerin mantıklı ve sağlıklı düşünme ve ahlâkî karar alma yeteneklerini güçlendirmeyi değil, aynı zamanda onlara ahlâk konusunda düşünme ve yargıda bulunmayı kalıcı bir şekilde barındıran bir kişisel hayat tarzını benimsemelerinde yardımcı olmayı da beraberinde getirmektedir. Hunter, karakteri, “her zaman ortak çıkarlar adına ahlâkî kararlar alma özerkliği ve bu ilkeye uyma disiplini” olarak tarif etmiştir (Hunter, 2000,aktaran: Dalton, Henck, 2004: 4).

Amerikan yükseköğretim sistemi, karakter gelişimine eskiden beri büyük önem vermektedir ve temel bilimler geleneğinde bu konu derinden kök salmıştır. İlk Amerikan üniversiteleri, dinî ve ahlâkî eğitimi yaygınlaştırmak için kurulmuşlardı. Yükseköğretimin önemli bir ürünü olarak kabul edilen karaktere verilen önem, bugüne kadar devam etmiştir (Dalton, Russell, Kline, 2004:1). Üniversite mezunlarının ahlâkî ve vatandaşlık görevlerine ilişkin değerleri ile toplumda liderlik üstlenmeye ve vatandaşlık sorumluluğu çerçevesinde rol almaya ahlâkî bakımdan hazır olmaları konusuna son

zamanlarda önem verilmeye başlanması, dikkatlerin yeniden yükseköğretimde karakter gelişimi konusu üzerinde toplanmasına neden olmuştur. Günümüzdeki üniversitelerin öğrenme ve öğrencilerin gelişimiyle ilgili hedefleri bağlamında, karakter oluşumu ne gibi bir anlam taşımaktadır? Yükseköğretim sisteminin şu andaki amaçları içinde, karakter gelişimi eğitim bakımından ne gibi bir önceliğe sahip olmalıdır? Belki de en zor olan soru şudur: Üniversitenin karakter konusunda kazandırdıklarını değerlendirmek için ne gibi etkili ölçüm araçları vardır? Bunlar ve başka nedenlerle bugün, üniversitelerde, kişinin üniversite yıllarındaki karakter gelişimine üniversitenin yaptığı katkıların belgelenmesi gitgide daha fazla önemli hale gelmektedir.

Toparlanacak olursa, yükseköğretim kurumları öğrencilerinin ahlâkî ve entelektüel gelişimi konusunda duyarlı hale gelmişlerdir. Bu da, toplumun parçası olarak vatandaşlara hizmet eden üniversitelerin sorumluluklarının daha çok bilincine vardıklarına işaretir. Çağdaş üniversitelerde karakter eğitiminin yeri, genel olarak eğitim ve öğretim bağlamı içindeki önemi, mezunlara neler kazandırdığı üzerinde ciddiyetle durulan noktalardır.

Kampüste yaşamak ve öğrenmenin toplumsal yönleri üzerine yapılan vurgu, eğitimcilerin şekillendirmeye çalıştıkları tür için önemlidir (Boyer, 1987,aktaran: Strange, 2004: 28). Boyer şu ifadeyi tekrar etmektedir: “Topluma sadakati geleneğe duygusal bağlılık yüzünden vurgulamıyoruz; demokratik hayat tarzımız ile insan olarak hayatta kalmamız, menfaatçiliğin ötesine geçip geçemeyeceğimize ve birbirimize bağımlı olmamız gerçeğini daha iyi anlamaya başlamamıza bağlı olduğu için vurguluyoruz.” Kendisi analizini şöyle bitirmektedir: “Lisans deneyiminin amacı gençleri sadece üretken kariyerler için hazırlamak değildir, ayrıca onların saygın ve amaçlı yaşamlar sürmelerini sağlamaktır. Yalnızca yeni bilgi üretmek değil, insanlık için o bilgiyi yöneltmektir; devlet işlerini sadece öğrenmek değil, kamu yararını teşvik için bir vatandaşlığı şekillendirmeye yardım etmektir.” Yükseköğretimde karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesinde, zor belgelenen ve seyrek geliştirilen dört çeşit ortam gerekmektedir: sosyal ortam, hayat akışı ortamı, rol ortamı, tarihi ve bilişsel ortam. Gelecekte karakter

gelişimi programlarının sayısının artacağı düşünülmektedir, çünkü geç ergenlikteki ve orta sınıf erken yetişkinlikteki sosyalleşmeye ihtiyaç vardır. Ayrıca, lisans öğrenimindeki öğrenci sayısının artması ve alternatif deneyimlerin azalması da (ordu ve stajyerlik gibi), bu süreç için üniversitelerin çok daha önemli hale geldiklerine işaret etmektedir (Russell, 2004: 109).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okulların, toplumun ve vatandaşların ahlâkî gelişim ihtiyaçlarına yeterince cevap vermediği düşünülmektedir. Ayrıca, gösterilen çabaların çoğunun ilk ve ortaöğretim düzeyindeki karakter eğitime yöneldiği, üniversite kampüslerinde karaktere az önem verildiği görülmektedir (Berkowitz ve Fekula, 1999: 17). Örneğin, karakter eğitimi taraftarı bir örgüt olan *Karakter Eğitimi Ortaklığı*, ilke olarak bu tür çabaları desteklese de ortaöğretim sonrası uygulamalara odaklanmamayı seçmiştir. Bu, üniversitelerde hiçbir iş yapılmadığı anlamına gelmemektedir, fakat yükseköğretim kurumlarında karakter gelişimine yeterli dikkatin verilmediği iddia edilmektedir. Bunun birçok sebebi vardır. Öğretim elemanları öğrencilerinin karakterini etkilemekte kararsız oldukları kadar öğrenciler de bu girişimlere çoğunlukla direnmektedirler. Öğretim elemanları öğrencilerin ahlâkına karışmak olarak gördükleri durumdan çoğu zaman kaçınılmaktadırlar. Ortaöğretim sonrası karakter eğitimi ile ilgili bu itirazlara yönelik olarak öne sürülen tezler şunlardır: Birincisi, karakter eğitimi önlenemez. Eğitim kasıtlı ya da kasıtsız olarak kaçınılmaz şekilde karakteri etkilemektedir. Karakter eğitiminden uzak durmak, kontrolü tamamen şansa ya da diğer etkilere bırakmaktır. İkincisi, birçok üniversite eğitimcisinin farkında olduğu gibi kampüslerde yaygın olan önemli ahlâkî sorunlar vardır – örneğin alkolün yanlış kullanımı, tecavüz, akademik sahtekârlık, vandalizm ve saldırı. Son olarak, ortaöğretim sonrası eğitim, yarının liderlerinin karakterini şekillendirmek için topluma son geniş ölçekli fırsatlardan birini sağlamaktadır (Berkowitz ve Fekula, 1999: 18).

Her yeni neslin entelektüel kapasitesi ile teknik becerisini geliştirmesine yardımcı olmak, Amerikan üniversitelerinin asıl misyonu olarak kalmalıdır, fakat yükseköğretim kurumları ayrıca tüm medenî toplumlar tarafından kabul

edilen ortak değerlere sahip vatandaşların oluşturulmasına da katkıda bulunmalıdırlar. Dürüstlük, doğruluk, adalet, hoşgörü, işbirliği, merhamet ve ihtiyat üniversite yılları boyunca bir dereceye kadar şekillendirilebilir. Bunu yapmak kolay olmayabilir ve birçok üniversite bunu nasıl denemek gerektiğini de unutmşlardır, fakat daha fazla çaba için umut veren yeterli sayıda başarılı örnekler de vardır (Yanikoski, 2004: 21). Tezcan, yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin sınıfların çok kalabalık olmasından ve öğretim üyelerinin kendileriyle gereken şekilde ilgilenemediklerinden şikayetçi olduklarını belirtmektedir (Tezcan, 1991: 90). Sınıfların kalabalıklığının çeşitli nedenleri arasında fakültelere fazla öğrenci alınması ve öğretim üyesi yetersizliği vardır. Küçük sınıf için birçok kuruma ilave inşaat, bina, atölye ve laboratuvar malzeme ihtiyaçları için ödenek ayrılması lazımdır. Bunun yanında mevcut dersanelerde ikili, üçlü öğretimle küçük sınıf sistemine gidilebilir. Böylece küçük sınıflarda öğrenciler daha iyi düşünecek, sürekli ödev yapacak, yaptıkları üzerinde tartışacak ve araştırma yapmaya yöneleceklerdir (Tezcan, 1991: 91).

Öğrenci merkezli kalitede öğretim, değerlendirme, ders içeriği gibi etmenlerin olduğu kadar, sunulan sosyal imkânlar, eğitim çevresi, kültürü ve öğrenci hizmetleri de ölçüde rol oynamaktadır. Türkiye'deki üniversitelerde bu etmenlerin eğitim üzerindeki önemi bilinse de çoğu zaman uygulamaya geçirmekte sıkıntılar yaşanmaktadır (Çoruh, 1999, aktaran: Hacıfazlıoğlu, 2006: 119). Üniversite sadece bilginin paylaşıldığı kurum olarak düşünülmemelidir. Üniversite bireyleri hayata hazırlar, diğer bir deyişle toplum içinde arkadaşlarıyla, yakınlarıyla, meslektaşlarıyla sağlıklı etkileşimi öğrendikleri yerdir. Bu nedenle bu tip etkileşimlerin sağlanabilmesi amacıyla sosyal mekânlara ve sosyal faaliyetlere önem verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin düzenlediği tiyatrolar, seminerler, partiler ve seçimler bu tip sosyal ve kültürel faaliyetlere örnek olarak verilebilir (Oğuz, 1992, aktaran: Hacıfazlıoğlu, 2006: 119). Çağdaş insanın yetiştirilme ortamı olabilecek üniversite laboratuvar, sınıf, kütüphane, okuma odası, spor ve oyun imkanları, kültürel etkinliklere imkan verebilecek asgari standartlara uygun bir fiziki

mekana sahip olmalıdır (Oğuz, 1992: 238). Üniversite aktiviteleri genellikle kültürel, sosyal, sanatsal ve spor olayları olarak düşünülmeyleken öğrencinin günlük ihtiyaçlarının karşılandığı kalacak yer, yemekler ve tıbbî hizmetler tüm hizmet aktivitelerini kapsamaktadır (Cabal, 1993, aktaran: Hacıfazlıoğlu, 2006: 120).

Öğrenci dekanlığı biriminin öğrencinin temel haklarını savunan bir işlevi olmasının yanında öğrencinin üniversite öğrencisi olarak kuruma bağlılığının gelişmesinde ve birey olarak hayata hazırlanmasında önemli rol oynayan bir gücü vardır. Bu dekanlık üniversiteler tarafından farklı isimlerle adlandırılmaktadır (Hacıfazlıoğlu, 2006: 123). Öğrencilerin temsil edildiği en önemli birim olarak ön plana çıkan birim öğrenci konseyidir. Öğrenci konseyi öğrencinin üniversite içinde söz hakkı olduğunun en önemli göstergesidir (Hacıfazlıoğlu, 2006: 124). Avrupa'daki birçok üniversitede öğrenci dernekleri bağımsız bir birim olarak işlemekte olup özel binaları, bütçeleri ve idarî ekipleri bulunmaktadır. Türkiye'de de benzer yapılanmaları olmakla beraber uygulamalardaki kısıtlılıklar göze çarpmaktadır. Öğrenci dekanlığı, konseyi, derneğinin öğrencilerin karakteri üzerinde olumlu etkileri olduğu açıktır. Demokrasi kavramının yerleşmesi, adil ve şeffaf olma, vatandaşlık sorumluluklarının bilincine varma, dürüstlük gibi ahlâki ilkeleri içselleştirmede bu birimlerin önemi anlaşılmaktadır.

2.6. Karakter Eğitimi Hakkında Farklı Görüşler

Karakter eğitimi ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde belki de en hızlı gelişen hareket olsa da, birçok üniversite eğitimcisi kendi kurumlarında aynı kavramı uygulamaya diremiyor görünmektedirler (Schwartz, 2000: 68). Yükseköğretim bağlamında karakter terimi hakkındaki karışıklığa, karakter kavramıyla ilgili bazı temel söylemler büyük ölçüde katkıda bulunmuşlardır. Bu tür yanlış kanılardan üç tanesi şöyle belirlenmiştir: *Söylence 1*: “Bir insanın karakteri üniversiteye girinceye kadar şekillenmektedir.” Yazar konuşmuş olduğu ebeveynlerin ve öğretim elemanlarının ne kadar çoğunun, bu ifadenin basit bir hayat olgusu olduğuna inanmalarına şaşırılmaktadır. İnsanlar çoğu kez yazara,

değerleri öğretmek için üniversitenin çok geç olup olmadığını sormaktadırlar. Bu tür bir görüşün arkasındaki mantık şöyledir: ebeveynler, bir çocuğun karakterini biçimlendiren ilk ve en önemli kişilerdir. Eğer onlar işlerini iyi yaparlarsa, liseye gelinceye kadar genç bir insan dürüstlük, sabır ve merhamet gibi bir dizi esas değeri bilecek, önemseyecek ve uygulayacaktır. Bu esas değerler üniversite yıllarında ve sonrasında sağlam ve sabit kalacaklardır. Benzer şekilde, eğer ebeveynler bir dizi esas değeri iletmek ya da göstermekte başarısız olurlarsa, üniversite durumu tersine çevirmek için kesinlikle hiçbir iş yapamaz. Söz konusu karakter olduğu zaman, öğrenciler üniversiteye kayıt olmadan her olgu sıkı bir şekilde çerçevelenmiştir. Schwartz ebeveynlerin çocuklarına değerleri iletmeleri ve göstermelerinin ne kadar gerekli olduğunu ve bu güçlü veri pekiştirmesini reddetmektedir (Schwartz, 2000: 68). Fakat alternatif bir görüş üreterek karakterin 6, hatta 16 yaşından önce işlenmediğini savunmaktadır. Karakter değiştirilebilir ve geliştirilebilir. Hava durumu nasıl bir dağ sürekli yeniden biçimlendirebilirse, insanlar da yaptıkları farklı seçimlerle ve uyguladıkları erdemlerle karakterlerine yeniden şekil verebilirler. Kısaca, seçimler karakteri geliştirir ve karakter seçimleri belirler.

Söylence 2: “Üniversiteler ve özellikle de öğretim elemanlarının işi, karakterin gelişmesine yardım etmek değildir.” Önemli sayıdaki öğretim elemanları, karakteri teşvik etmenin iş tanımlarının dışında olduğuna inanmaktadırlar. Şu nakarat çok kişi tarafından duyulmuştur: “Kimya ya da muhasebeyi öğretmek için işe alındım – karakteri değil”. Gerçekten, bu bakış açısının bir nebze doğruluk payı vardır: En son ne zaman bir öğretim elemanı derslerine ve ödevlerine esas değerleri ya da etik konularını başarılı bir şekilde kaynaştırdığı için işe alınmış ya da ayrıcalık kazanmıştır? Birçok ebeveynin ve öğrencinin benzer fikirleri vardır. Schwartz odak gruplarında ebeveynlerin, üniversitelerin sadece çocuklarının gelecekteki meslekî başarısını garanti altına almak için ihtiyaç olan gerçekleri, araçları ve becerileri sağlamaları gerektiğini ileri sürdüklerini duymuştur (Schwartz, 2000: 68). Bu ebeveynler için üniversite, diplomayı almakla ilgilidir ki böylece çocukları yaşamlarına devam edebilirler. *Üniversite: Amerika’da Lisans Deneyimi* isimli dönüm noktası olan

çalışmasında Boyer, belli becerilerin kazanılmasının ya da bilginin belirli dallarının öğreniminin yükseköğretimin kalbinde yattığına dair yanlış kanıyı etkili bir şekilde ortaya çıkarmıştır (Boyer, 1987, aktaran: Schwartz, 2000: 68). Yazar hangi amaç için eğitimin var olduğunu, hangi sonuç için yetenek gerektiğini sorgulamıştır. Kendisi, karakter oluşumunun lisans eğitiminin gerekli kısımlarından biri olduğunu savunmaktadır. Eğitimin tam anlamıyla kaçınılmaz olarak ahlâkî bir girişim olduğunun, öğrencilerin neyin iyi ve değer olduğunu bilerek izlemelerinde onlara rehberlik etmek üzere sürekli ve bilinçli bir çaba olduğunun hiçbir zaman unutulmaması gerektiğini hatırlatmaktadır. Genç bir insanın hayatında duyarlı bir modelin ahlâkî gücünden başka hiçbir değerın daha etkili olmadığı hatırlanmalıdır.

Söylence 3: “Karakter terimi, dinî ya da muhafazakâr ideoloji için şifre olan bir kelimedir.” Belki de bu, “Bill Bennett söylencesi” olarak etiketlenmelidir. Eğitim Bakanlığı görevi boyunca (1985 – 1988) William J. Bennett zorba kürsüsünü, karakter için eğitimin, eğitim reformunun temel taşı olması için kullanmıştır. Bennett 1993’te çok popüler olan “*Erdemler Kitabı*”nı yazmıştır. Schwartz, Bennett’in karakter teriminin politize olmasını tasarlamadığını düşünmektedir (Schwartz, 2000: 68). Terimin politize olması talihsizliktir, çünkü karakter gelişimi “doğru” görüşleri edinmekle ilgili değildir. Günün kamu politikasına dayanan “doğru” tarafı tutmakla da ilgili değildir. Karakter gelişimi öğrencilerin sorumlu ve olgun yetişkinler haline gelebilmelerini sağlayacak olan erdemleri ve özellikleri geliştirmeleri için kendilerine ilham vermek ve teşvik etmekle ilgilidir. Karakter kavramının başlangıçta nasıl belirli bir tarihsel bağlam ve çevrede yerleştirildiğini belgelemeye çalışan kültürel tarihçilerin ve diğerlerinin araştırmalarını Schwartz alkışlamaktadır (Schwartz, 2000: 68).

Fakat bu tür bir bilim, karakter için eğitimin doğası gereği ibadet yerleri ile ilgili, dinî ya da muhafazakâr olduğunu ileri sürmek için yeterli değildir. Dinî inancın davranış konusunda bilgi verebilmesine rağmen, bir dizi ahlâkî ülkü ve sorumluluklara inanıp onlara göre eylemde bulunmak için birinin dindar olması

gerekmemektedir. Schwartz bu söylencenin en sonunda yavaş yavaş yok olacağına inanmaktadır. Öte yandan bireylerin “karakter” terimini farklı şekillerde düşündükleri de kabul edilmelidir. Schwartz’ın dürüstlük ve kendini kontrol gibi “kendisiyle ilgili erdemler” olarak adlandırdığı bir grubu bazı kuramcılar ve uygulamacılar vurgulamaktadırlar (Schwartz, 2000: 68). Başkaları da adalet ve şefkat gibi “başkalarıyla ilgili erdemleri” savunmaktadırlar. Her ne kadar bu durum, önceliklerin ve programların bir kampüsten diğerine neden farklı olduğunu açıklayabilirse de, yükseköğretimde birinin, karakter gelişiminin sadece bir grup erdemle ilgilenip diğerini hesaba katmadığını tartışmasını düşünmek zordur. Gerçekten üniversite yılları boyunca, bir insanın karakteri çoğu zaman kişisel deneyimlerin zorlu sınavı içinden geçerek işlenir. Bu deneyimlerin her biri karakteri “inşa eder”. Yükseköğretim için mücadele konusu karakter gelişimini yüksek seviyeli kurumsal bir öncelik olarak yerleştirmektedir. Bir üniversite kampüsü üzerinde yaşamının ve öğrenmenin tüm boyutlarında kişisel ve yurttaşlık sorumluluğunun beklentilerini rahatça ifade etmek için devamlılığı sağlanan bir liderliğe ihtiyaç vardır. Stratejiler ve yaklaşımlar değişebilir olsa da, öğretim elemanlarının ortak amacı öğrencilerin kendi ahlâkî pusulalarına dayanmaları ve geliştirmeleri için onlara ilham vermek ve teşvik etmek olmalıdır.

Kısaca, yükseköğretim boyutunda karakter ile ilgili yanlış olan kanılardan üç tanesi şunlardır: 1. “Lise bitene kadar öğrencilerin karakteri şekillenmiş olur.” Halbuki karakterin tam olarak oturması geç yaşlarda gerçekleşmektedir ve dolayısı ile üniversite yıllarında da karakter geliştirilebilir. Yirmili yaşların başı için geç kalınmış olarak düşünülmemelidir, zira karakterin değişimi devam etmektedir. 2. “Öğretim elemanları sadece bilgi, bilim ve meslek kazandırmakla yükümlüdürler.” Aksine üniversiteler yalnızca diploma veren kurumlar değildir, karakter oluşumu yükseköğretimin gerekli öğelerinden biridir. Öğretim elemanları iyiyi ve değerli olanı göstererek öğrencilerine ahlâkî rehberlik yapmakla da sorumludurlar. 3. “Karakter kelimesi doğrudan dinle ilişkilidir.” Gerçekte tarihsel arka plâna bakıldığında, ahlâkın çıkış noktasında dinler olmasına rağmen, karakter eğitiminin sonradan laik yapıya

yöneldiği unutulmamalıdır. Ahlâklı insan olmanın şartı dindar olmaktan geçmemektedir. Özetle, üniversite yılları boyunca öğrenciler hem kendileri hem başkaları ile birçok deneyim yaşarlar ve bu deneyimler esnasında karakterleri biçimlenir. Öğretim elemanlarına düşen, bilim kazandırmanın ötesinde öğrencilerine model olarak onları düşündürmek, ahlâkî pusulalarını sağlamlaştırılmalarına yardımcı olmak ve desteklemektir.

2.7. Öğretmen Yetiştirilmesi ve Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi hareketini etkileyecek olan faktörlerden biri öğretmen eğitimidir. Karakter eğitimi, matematik ya da okuma becerisini öğretmekten çok daha karmaşıktır; beceri gelişimi kadar kişisel gelişimi de şart koşar. Yine de öğretmenler, mesleklerinin ahlâkî yönleriyle ilgili hemen hemen hiç hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim almamaktadırlar. Birçok öğretmen değerler alanında kendilerini rahat ya da yeterli hissetmemektedir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin bu ihtiyacı nasıl karşılayacağı önemli bir sorudur (Lickona, 1993: 11). Cortland'de bulunan New York Eyalet Üniversitesi'ne bağlı eğitim fakültesindeki öğretmenlik bölümlerinde, karakter eğitimi derslerle kaynaştırılmıştır (Lickona, 1998: 81). Örneğin ilköğretim ana bilim dalındaki zorunlu derslerden birinin adı "Sınıf Disiplini"dir. Bu dersi veren öğretim elemanları disiplin sorunlarını önlemek ve başa çıkmak için karakter eğitimi önemli bir sınıf içi ve okul çapında yaklaşım olarak dahil etmektedirler. Okuma becerisi için yöntem dersleri ile toplumsal çalışmalar karakterle ilgili malzemeleri içeren diğer hazır fırsatlardır. Etkili karakter eğitimcilerini hazırlamak için lisansüstü programlarda da karakter eğitime yönelik dersler verilebilir. Cortland'deki üniversitede, yüksek lisans düzeyinde üç kredilik bir seçmeli ders karakter eğitimi ile ilgilidir. Bu ders kapsamlı bir yaklaşım üzerinde durarak karakter eğitime çağdaş yaklaşımları incelemektedir.

Öğretmen eğitimine yeniden yön verilmesini tartışılırken, öğretmen eğitimi perspektifinin geniş, farklı unsurlar içeren ve hayatta kalmaya yönelik bir kurum olarak akılda tutulması önemlidir. Her ne kadar böyle bir kurumun büyüklüğü olarak gördükleri resim karşısında birçok kişi umutsuzluğa kapılsa

da, öğretmen eğitimi aslında, yakın geçmişte defalarca yön değiştirmiştir. Örneğin, geçtiğimiz yirmi yılda öğretmenlerin eğitimi, son derece temel nitelikte en az iki bakımdan değişmiştir: değişimlerden biri, öğretmen eğitiminde büyük ölçüde ders salonunun hâkim olduğu bir faaliyetten, büyük ölçüde saha yönelimli bir faaliyete kayış şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin karakter eğitimi için eğitilmeleri bakımından temel önem arz eden diğer değişim, öğretmen eğitiminin gitgide daha fazla teknik hale gelmesi şeklinde olmuştur. Bundan şu kastedilmektedir: vurgunun, büyük toplumun özel bir temsilcisi olarak öğretmenin gençlere toplumun değerlerini aktarmasından, alfabe olsun yüksek matematik olsun öncelikle bilgi aktarımıyla ilgili bir teknisyen olarak (ve hemen hemen sadece bir teknisyen olarak) öğretmen anlayışına kayış (Ryan, 1992: 287). Her ne kadar etkili öğretmen eğitimi programlarının geçmişte, öğretmenleri karakter geliştiriciler olarak kalıba sokma konusundaki başarıları şüpheli olsa da, bunlar, öğretmenlerin beklentilerine ve kendilerini öğrencilerin hayatlarında ahlâkî bir güç olarak görmelerine aktif bir katkıda bulunmuştur. Eğitimle ilgili ders kitaplarında, geleceğin öğretmenlerine devamlı, çocukların hayatlarında oynayacakları önemli ahlâkî roller hatırlatılırdı. Eğitim felsefesine (kavramsal analiz haline gelmesinden önce) ve eğitim tarihine ağırlık verilmesi ile, öğretmenin normatif ve ahlâkî niteliğiyle düzenli olarak temas halinde olan iş başında öğretmen eğitimi geldi.

Öğretmen eğitiminin fonksiyonları arasında, öğretmenleri rollerinin ahlâkî ve etik karmaşıklıklarını anlamaya hazırlamak ve dolayısıyla meslekî uygulamalarındaki etik eylem ve kararlarını dikkatle düşünmelerini sağlamak yer almaktadır. Gençlere ahlâk ve etikte rehber olmak için, öğretmenler etik profesyoneller olarak kullandıkları karmaşık ahlâkî rolü anlamak ve kendi eylemleri ile öğrencileri üzerindeki kararlarının önemini takdir etmek zorundadırlar. Ahlâk eğitimi, çocuklar ve ergen öğrenciler kadar gelecekteki öğretmenlerin hazırlanması için de geçerli olan bir terimdir (Bricker, 1993,aktaran: Campbell, 1997: 255). Ahlâk temsilcisi ve modeli olarak öğretmenin rolü ile öğretmenlik mesleğinin ahlâkî ve etik boyutlarını araştıran

literatürün çoğu, öğretmenlerin değerler ile ve uygulamanın karmaşıklıkları ile aşına olmalarında hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemini de vurgulamaktadır (Ball ve Wilson, 1996; Carr, 1993; Howe, 1986; Oser ve Althof, 1993, Ryan, 1993; Sergiovanni, 1992; Sockett, 1993; Soltis, 1986; Watras, 1986,aktaran: Campbell, 1997: 256). Hizmet öncesi programlarda etik öğretiminin önemini tartışan Strike ve Ternasky'ye göre, bu tür öğretim tüm etik dışı davranışı düzeltmeyecek ya da öğretmenlerde tercih edilen nitelikleri etik olmayan bireylere vermeyecektir (Strike ve Ternasky, 1993,aktaran: Campbell, 1997: 256). Yine de göreceli olarak nadir rastlanan öğretimin etiği konusundaki dersler ya da programlar, sadece teknik açıdan öğretmenin ahlâkî rolünü vurgulamazlar; ayrıca hizmet öncesinde öğretmenlerin kendi eylemlerinin altında yatan değerleri derin düşünerek takdir etmelerini geliştirmelerini sağlayacak bir noktaya gelerek farkındalıklarını artırabilirler (Bull, 1993; Ryan, 1993,aktaran: Campbell, 1997: 256).

Stott şu noktaya işaret etmektedir: mükemmel karaktere sahip olan, ahlâkî gerçek üzerine temellenmiş olan derin, kişisel uyum ile öğrencilerine samimiyetle, onaylanmayacak olgulara gerçekten tepki göstererek doğru cevabı vermeye hazır olan ve dolayısı ile güvenilirlik talebini de karşılayan öğretmenlere ihtiyaç vardır (Stott, 1988,aktaran: Campbell, 1996:78). Bu tür bir karakterin kişinin kendi niteliklerinin bir yansıması olduğu düşünüldüğü zaman, ahlâkî karakteri geliştirmek için yine öğretmen hazırlama programlarının kapasitesi söz konusu olmaktadır. Böyle programların dönüşümünü gerekli gören Sockett şunu sormaktadır: “Öğretmenlik eğitimi almakta olan öğrenciler meslekî bakımdan ahlâk eğitimi nerede alacaklardır?” (Sockett, 1993,aktaran: Campbell, 1996:78). Ayrıca kendisi öğretmen eğitimi tekrar şekillendirmeye ve öğretmenlikte bir ahlâkî profesyonel modelini geliştirmeye yönelik ihtiyaçtan bahsetmektedir. Sockett'ın öğretmenlik kariyerini oluşturan dört unsuru (karakter, bağlılık, alan bilgisi ve pedagoji) hem ahlâkî hem de entelektüel bir boyutu kapsamaktadır ki, entelektüel kariyer bilgeliliğin gelişimini içerirken ahlâkî kariyer erdemini geliştirmeye yöneliktir. İddiasına göre eylemlerinden ahlâkî açıdan sorumlu

olan birey, öğretmenlik kariyerinde otonomi ve sorumluluk rolünü de almaktadır. Öğretmen eğitiminde dönüşümün, bireyin mevcut alt yapısı üzerinde önemli bir etkisi olacaktır. Bu amacı başarmak için Sockett öğretmenin araştırmacı olarak rolünü (özellikle de aksiyon araştırmasına katılarak) ve Schön'ün geleneğindeki derin düşünen uygulamacı olarak rolünü vurgulayan artırılmış meslekî gelişimi savunmaktadır. Schön profesyonel uygulamacıların sürekli eylem esnasında derin düşüncelerini teşvik etmektedir (Schön, 1983,aktaran: Campbell, 1996: 78). Yine de, derin düşünme ahlâksız ya da ahlâk dışı normların körçesine kabulünü azaltabilirse de, derin düşünceli davranışa bu tür teknik ve analitik bir yaklaşım her zaman daha ahlâklı bir şekilde davranmaya eğilimi artırmaz. Sockett için bu derin düşünme, önemli ahlâkî amaçlar üzerinde toplumun hemfikir olmasını şart koşan ve erdemlerle temellenmiş olan *uygulamanın ahlâkî epistemolojisi* ile çerçevelenmelidir (Sockett, 1993,aktaran: Campbell, 1996: 79). Böyle bir epistemoloji, meslekî sorumluluk için öğretmenlerde derin bir ahlâkî yükümlülük ile eğitimciler, veliler, öğrenciler ve genelde kamu üyeleri arasında ilgi, cana yakınlık, sadakat ve dürüstlüğe dayanan güvenin gelişimini gerektirir.

Öğretmen eğitimi reformu ile ilgilenenler geleceğin öğretmenlerini başarılı karakter eğitimcileri olarak hazırlamanın önemini kabul etmektedirler, fakat öğretmen eğitimi programlarının bu görevle aktif olarak ilgilendiklerine dair az kanıt bulunmaktadır (CAEC/CEP, 1999, Williams ve Schaps, 1999; Jones, Ryan ve Bohlin, 1998,aktaran: Milson, 2003: 89). Jones, Ryan ve Bohlin'e göre karakter eğitimi için geniş çaplı desteğe rağmen öğretmen eğitiminin öğretim programında karakter eğitiminin birinci derecede önceliği yoktur (Jones, Ryan ve Bohlin, 1998,aktaran: Milson, 2003: 89). Ryan ve Bohlin, okulların karakter eğitimi kucaklamalarına engel olan sebeplerden biri olarak az sayıda öğretmenin bu iş için hazırlanmış olduğunu belirtmektedirler (Ryan ve Bohlin, 1999,aktaran: Milson, 2003: 90). Öğretmen eğitimcilerinin karakter eğitimine daha fazla önem verilmesini savunmalarına rağmen, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu karakter eğitimcileri olarak ne yapabilecekleri ve yapmaları gerektiğinden emin değillerdir. Karakter eğitiminde öğretmenlerin

hazırlanmasının etkili olması için, öğretmenlerin karakter eğitimi görevini başarmak amacıyla kendi yeteneklerini nasıl algıladıklarını anlamaya ihtiyaç vardır. Bu anlayış, öğretmenlerin karakter eğitimi ile bağlantılı bilgi ve becerilerini oluşturmada rehberlik edebilir.

Öğretmen eğitimcilerinin yapması gereken, karakter eğitimi için öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime uygun olan içeriği belirlemektir (Milson, 2003: 102). Karakter eğitimi için öğretmen eğitimi çoğunlukla üniversitelerin eğitim fakültelerinin sorumluluğu olarak görülmüştür (Jones, Ryan ve Bohlin, 1998; Williams ve Schaps, 1999; CAEC/CEP, 1999,aktaran: Milson, 2003: 103). Halbuki Milson'ın Mehlig ile yaptığı ortak çalışmanın sonuçlarına göre, karakter eğitimi konularının sunulduğu konferanslara katılan ya da meslekî gelişim eğitimi alan öğretmenlerin, lisans ya da lisansüstü programlarda alan derslerini gören öğretmenlere göre daha yüksek seviyede etkili oldukları görülmüştür (Milson ve Mehlig, 2002,aktaran: Milson, 2003: 103). Aynı araştırma sonucunda elde edilen daha şaşırtıcı bir bulgu ise, üniversitede alan derslerini görmüş olan öğretmenlerin hiç hizmetiçi eğitim almayanlardan önemli derecede farklı olmadıklarıdır. Araştırma, eğitim fakültelerindeki programların karakter eğitimi için öğretmenleri hazırlamadıklarını savunanları destekler nitelikte kanıtlar sunmaktadır.

Kuramcılarının çoğu, resmî etik kuralların öğretiminin öğretmen eğitiminin önemli bir parçası olmadığını ve bu kuralların öğretilmesinin ahlâklı öğretmenleri hazırlamak için yeterli bir yöntem de olmadığını kabul etmektedirler (Strike ve Ternasky, 1993; Strom, 1989; Watras, 1986,aktaran: Campbell, 1997: 256). Bu tür kuralların doğasında yer alan ilkelere aşinâ olmanın değeri varsa da, öğretmenler sadece etik bir kuralı öğrenerek etik profesyoneller olmazlar (Soltis, 1986,aktaran: Campbell, 1997: 256). Öğretmen eğitimi programları, öğretmen adayı öğrencilerin gelecekteki rollerini anlamalarını ve uygulamalarının ahlâkî ve etik önemini tahmin etmelerini sağlamak için başka yöntemleri geliştirmelidirler. Ahlâkî temsilcilik, sadece öğretmen olmaktan kaynaklanan kaçınılmaz bir durum değildir; etik olarak iyi

uygulamaları model olarak gösteren meslekî bir niteliktir. Bu, şansa bırakılmamalı ve hizmet öncesindeki öğretmen adaylarına etiğin öğretilmesi yoluyla amaçlı bir şekilde geliştirilmelidir.

Daha önce de değinildiği gibi, eğitim fakülteleri öğretmen adaylarının gelecekteki rollerinin karakter eğitimi üzerindeki etkisini düşünmelerini sağlamalıdır. Bu hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları, iyi ahlâka sahip öğrencileri ortaya çıkarma garantisi vermeseler bile geleceğin öğretmenlerinin bilgisini ve farkındalıklarını artırarak, ideal öğretmenlerde aranan niteliklerden ve ilkelerden haberdar olmalarını gerçekleştirmelidirler.

Bir eğitimci, öğretmen eğitiminde öğrencilere karakter eğitimi vermekle ilgili konulara açıkça dikkat çekilmesini kuvvetle önermiştir (Wakefield,1997,aktaran: Willemse et al, 2005: 206). Sockett ve LePage, *öğretmenlikte profesyonelliğin ahlâkî bir şekilde algılanmasına açık bir şekilde ağırlık veren* bir öğretmen eğitim programı tasarlamış ve incelemiştir (Sockett ve LePage, 2002,aktaran: Willemse et al, 2005: 206). Biesta ve Miedema, Anglo-Amerikan çalışmalarında “pedagoji” kelimesinin gitgide daha fazla bu bağlamda kullanıldığına ve bu terimin sık sık eğitimin, “beceri kazandırma” ya da “okula gitme” anlamındaki eğitimden daha geniş bir anlamı olduğunu ve değerler ile normların öğretilmesini de içerdiğini vurgulamak için kullanıldığına dikkat çekmektedirler (Biesta ve Miedema, 2002,aktaran: Willemse, Lunenberg ve Korthagen, 2005: 207). Van Manen pedagoji terimini, “öğretmenlerin ders verdikleri çocuklar ve gençlere karşı her günkü hareketlerinin ilişkisel, kişisel, ahlâkî, duygusal yönlerinin karmaşık niteliği” olarak açıklamaktadır (Van Manen, 2002,aktaran: Willemse, Lunenberg ve Korthagen, 2005: 207). Bu kategorideki literatür, öğretmenlikte sadece pedagojik değil aynı zamanda sosyal yönlerin de önemli olduğunu göstermektedir. Örneğin Ten Dam ve Volman, öğretmenlerin öğrencilerini toplumda gelecekte alacakları roller için ve vatandaşlık için hazırlamaları gerektiğini vurgulamaktadır (*vatandaşlık eğitimi ve demokratik eğitim* gibi

ifadelerde yansıdığı gibi) (Ten Dam ve Volman, 1999,aktaran: Willemse, Lunenberg ve Korthagen, 2005: 207).

Yukarıda da görüldüğü gibi, literatürde karakter eğitiminin ilişkili olduğu çok sayıda terim vardır. Bu kayda değer çeşitlilik içinde benzerlikler de bulunmaktadır. Öğretmenlikte beceri ve bilgi kazandırma ile değerlerin öğretilmesi kadar, öğrencilerin gelecekteki toplumsal ve politik rollerine hazırlanması da söz konusudur.

Günümüzde birçok kitap ve makale, değerlerin ya da karakterin öğretim programını tanıtmaktadır ve özellikle bu tür konulara kendini adanmış olan dergiler de vardır (örneğin *Journal of Moral Education*). Yükseköğretimin, eğitim profesyonellerini hazırlamada bir rolü vardır ve bu profesyoneller, ahlâkî bir bilinç ya da karakter fikirleriyle benzeşen minimum kabul edilebilir meslekî etiği yansıtmaktadırlar. Bazı üniversiteler, bilimsel intihal alanında olduğu gibi öğrenciler ve öğretim elemanları için meslekî etikle ilgili politikalar saptamış olsa da, birçok devlet üniversitesinin misyon bildirgesinde ya da esas öğretim programına dair bilgilendirmesinde ahlâk ya da karakter eğitimine ya da gelişimine yer verilmemektedir (Reetz ve Jacobs, 1999: 208). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir üniversitenin eğitim fakültesi için ana fikir, “Derin Düşünmeye Dayalı Karar Verme” olmuştur. Her ne kadar söz konusu üniversitenin modelinde olduğu gibi ahlâkî değer ve karakter fikirleri özel olarak belirtilmediyse de, bu kavramları kesinlikle içeren öğeler vardır. Bunlar arasında farkındalık, çok kültürlü duyarlılık, kültürel etkiler, akran etkileri, aile etkileri, sosyoekonomik konular ve küresel etkenler sayılabilir (University of South Dakota Eğitim Fakültesi Sürekli Akreditasyon Raporu, 1998,aktaran: Reetz ve Jacobs, 1999: 209). Aşağıda bahsedilen anket, bu üniversitenin eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının ahlâk ve karakter eğitimiyle belirgin biçimde ilişkili olan ortak konulara yaklaşım yaklaşmadıklarına, eğer yaklaşıyorlarsa bunun nasıl olduğuna karar vermeye çalışmak üzere tamamlanmıştır.

İlk olarak, anket maddelerini geliştirmek üzere karakter ve ahlâk eğitimi ile ilgili bir literatür taraması yapılmıştır (Reetz ve Jacobs, 1999: 209). İkinci olarak eğitim fakültesindeki bütün öğretim elemanlarına doldurmaları için anketler dağıtılmış ve araştırmaya katılmaları için davet edilmişlerdir. 64 anket formundan 33 tanesi geri dönmüştür. Ankette bir değerler listesi yer almakta ve öğretim elemanlarına bu değerleri öğrencilerine öğretilip öğretilmedikleri ile öğrencilerinin başkalarına nasıl öğretilmeleri gerektiğini öğretildikleri sorulmuştur. Ayrıca, bu değerleri nasıl sunduklarını belirtmeleri de istenmiştir. Buna ilaveten, öğrencilerle beraber ahlâk ve karakter konularına yaklaşmanın önemine dair tüm düşünceleri ile öğrencilerin bu bilgiyi nasıl sunacaklarına ilişkin yöntemler, öğretim programı ve rehberlikle donatılıp donatılmamalarına dair inançları da sorulmuştur. Son olarak anket, cevap verenlerin bu sorularla ilgili görüşlerine açıklık kazandıran yorumlarını da istemiştir.

Tablo 5'e bakılırsa öğretim elemanlarına verilen 24 adet farklı ahlâk ve karakter eğitimi değerinden yarısından fazlasını, cevaplayanların dörtte üçü öğretildiklerini bildirmişlerdir. En sık öğretilen değerler çeşitliliğin kabulü, işbirliği, meslekî etik, karar vermek, sadakat, kaynakların etkili kullanımı ve empati/bakiş açısı yakalamaktır (Reetz ve Jacobs, 1999: 210). Sıklık sıralamasına göre bütün ahlâk ve karakter eğitimi değerleri listesi Tablo 5'te görölmektedir (bkz. sayfa 134).

Reetz ve Jacobs'ın araştırmasının sonuçlarına göre öğretim elemanlarının çoğu, birçok alanda karakter eğitiminin parçası olarak öğretim verdiklerini bildirmişlerdir. Bu öğretilimin en sık biçimi de model olmak şeklinde gösterilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin içinde buldukları etkinlikler içinden değerleri genelleyeceklerini varsaymaktadır. Başlıca üç tavsiye de şöyle olmuştur: öğretilmen yetiştirirken karakter eğitimi ile ilgili diyalogu sürdürmek, öğretim elemanlarına bu alanda gelişmeleri için fırsatlar sağlamak, öğretim programı içinde karakter eğitimi ile ilgili konuları sistemli bir şekilde içermek (Reetz ve Jacobs, 1999: 211).

Tablo 5 Fakültenin Öğretim Elemanları Tarafından Öğretilen Ahlâk ve Karakter Eğitimi Değerleri

Örnekleme = 33

	Değer başlıkları	Öğrencilere öğretilen *	Öğrencilere öğretilen yöntemler **
1	Çeşitliliğin kabulü	97	76
2	İşbirliği	97	82
3	Meslekî etik	94	61
4	Karar verme	91	70
5	Bağlılık	88	58
6	Kaynakların etkili kullanımı	88	70
7	Empati / bakış açısı yakalama	88	67
8	Dürüstlük	85	48
9	Fiziksel ve zihinsel sağlığa saygı	82	61
10	İş etiği	82	55
11	Güvenilirlik	82	61
12	Onur	82	55
13	Nezaket	79	67
14	Şefkat	79	58
15	İş yerinde toplum bilinci oluşturma	76	64
16	Özsaygı	73	67
17	Çatışma çözme	73	73
18	Sivil sorumluluk	73	55
19	Çeşitlilik için eğitime	70	61
20	Azim	70	45
21	Aksiliklerle başa çıkmayı öğretme	64	52
22	Kendi kendini kontrol	48	58
23	Doğal çevre için saygı	36	30
24	Huzur / adalet eğitimi	30	30

Kaynak: Reetz ve Jacobs, 1999: 210, 211

“Diğerleri” altında listelenen ilave değerler: İlgi gösterme, hayattan tatmin olma, sevgi

** Bu değeri fakülte öğrencilerinize öğretiyor musunuz?*

*** Öğrencilerinize kendi öğrencilerine ve fakültelerine bu değeri nasıl öğretebileceklerini öğretiyor musunuz?*

Fakülteadaki öğretim elemanlarının karakter ve ahlâkî değerlerle ilgili bilgiyi kazandırmakta bir takım etkinliklerin içine girdikleri verilerden anlaşılmaktadır. Fakat bu alanı ele alırken daha sistematik bir yaklaşım gerekebilir. Bu konulara nasıl yaklaşılabileceği ile ilgili çeşitli fakültelerin düşüncelerini paylaşmaları ve işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Karakter

eğitimi, üniversite öğrencilerinin hayatında, onların gelecekteki öğrencileri ve genel olarak toplum için çok önemli bir konudur (Reetz ve Jacobs, 1999: 212). Öğretmen yetiştirme programlarının, öğrencilerinin kendi değerleri üzerine derin düşünme yoluyla bu değerlere biçim vermeleri için fırsatlar sunmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adayı olan öğrencilerin, dünya toplumuna katkıda bulunmak için gereken ahlâk ve karakteri şekillendirmelerine yardımcı olmak için gelecekte kendi öğrencileri ile çalışabilmek üzere iyi donanımlı olmalarını sağlamak da gerekmektedir.

Yukarıdakileri kısaca toparlamak gerekirse, geçen yüzyılın başlarında karakter eğitime yönelik bir ilginin ve araştırmaların olduğu, yüzyıl ortalarında bu ilginin azaldığı ve araştırmaların da seyrekleştiğı, sonlarında ise konunun tekrar bilim insanlarının dikkatini çektiğı ve yine araştırmaların gerçekleştirilmeye başlandığı ifade edilmektedir. Yükseköğretimde yapılan araştırmalardan birinde, Amerika Birleşik Devletleri'nde bir üniversitenin eğitim fakültesinde bulunan öğretim elemanlarına anket dağıtılmış ve değerlerle ilgili sorular sorulmuştur. Geri dönen anketlerden çıkan sonuçlara göre karakter ve ahlâk eğitiminin önemli olduğu vurgulanmış, öğretim elemanlarının öğrencilerine değerleri öğretirken en sık olarak model olma yöntemini uyguladıkları anlaşılmış, öğrencilerine meslek hayatına girdikleri zaman bu değerleri nasıl verebileceklerini öğretmeleri gerektiğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Öte yandan geliştirilmesi gereken alanlar içinde öğretim elemanlarının karakter eğitimi konusunda gelişmeleri için olanaklar sunmak, bu konuyu öğretim programı içinde sistemli bir biçimde ele almak, kavramsal çerçeveyi aktarma etkinliklerini organize etmek, farklı fakültelerle fikir alışverişinde bulunmak ve birlikte hareket etmek sayılmaktadır.

Öğrencilerin lisans öğrenimleri boyunca aldıkları dersleri değerlendirmeleri ile öğrendikleri bilgilerin ölçülmesi sonucu, ikisi arasında ilişki olduğunu keşfeden araştırmalar öğrencilerin ders değerlendirmesinin öğrendikleri bilginin miktarını yansıttığını göstermiştir (Centra, 1977, Cohen, 1980, Feldman, 1989, aktaran: Bakioğlu, 1996: 171). Üniversite öğrencilerinin

aldıkları derslerin yine onlarca değerlendirilmesi daha çok gelişmiş ülkelerde sıklıkla başvurulan bir çalışma olmasına rağmen ülkemizdeki bazı üniversiteler rutin olarak, bazı fakülteler ise üniversite politikasından bağımsız olarak öğretimin etkinliğini değerlendirmekte ve diğer ölçütlerin yanısıra –yaygın olmasa da – kullanmaktadır. Öğrencilerin ders değerlendirmeleri aldıkları dersler hakkında belirlenen anket maddeleri doğrultusunda düşüncelerini yansıtmaları temeline dayanmaktadır (Bakioğlu, 1996: 171). Öğrenciye verilen öğretimi yine kendisinin bireysel olarak değerlendirmesi şeklinde gerçekleşen bu çalışma öğretim yılı sonunda belirli bir anket ile veya her yıl bir öğrenci grubu ile detaylı görüşme yapmak veya mezunların aldıkları öğrenimi eleştirel şekilde irdeleyen yazılarını incelemek suretiyle yapılmaktadır. Bu çalışmaların amacı fakültenin bölümlerini gerekli gelişmeleri yapmaları konusunda bilgilendirmektir. Ders değerlendirmenin amacı öğretimi geliştirmek konusunda fakülte yönetimine ve öğretim elemanlarına bilgi sunmaktır.

Üniversitede iyi öğretim şu şekilde tanımlanmaktadır: “İyi öğretim, öğrencinin öğrenmesine yardım eden öğretimdir. İyi öğretim, öğreneni konu içeriği ne olursa olsun cesaretlendirir, öğrenmeye motive eder, anlamayı ister hale getirir.” (Lublin ve Prosser, 1994, aktaran: Bakioğlu, 1996: 176). Öğretimin iyi oluşundan kasıtın öğrencinin öğrenmesindeki kalite ve bunu yaparken bağımsızlığını kazanması, öğrenmeyi içsel olarak istemesi anlaşılmakta. Bunun tersine dıştan gelen zorlamaların, yapay dayatmaların olmaması şeklinde de yorumlanabilmektedir (Bakioğlu, 1996: 176). Eğitim Fakültelerinde 1982’den sonra fakülte statüsüne dönüştürülenlerin belirlenmiş 24 kredilik zorunlu pedagojik formasyon dersleri yukarıdaki iyi öğretimin tanımını sağlayan gönüllülük, aktif katılım, bağımsız çalışma ölçütleri ile bağdaşmadığı ve yapay bir zorlama şeklini aldığı yorumuna gidilebilir. Seçimlik derslerin bulunamadığı, bağımsız ödev yapma, seminer hazırlama, grup ile proje çalışması yapma imkanının bulunamadığı 51’den kalabalık sınıflar ve buna bağlı olarak öğretim elemanında meydana gelen yılgınlığın görüldüğü ortamda iyi öğretim tanımlarını gerçekleştirmenin zorluğu anlaşılabilir.

İngiltere’de genel olarak öğrencinin öğretmeni değerlemesi gerektiğine inanılır ve buna öğrenci değerlendirmesi denilir. Bu işlem öğrencilerin aldıkları dersler ile ilgili anketleri cevaplamaları ile gerçekleşmektedir (Bakioğlu, 1994: 105). Bu programlar çoğunlukla Amerika’da kullanılmakta ve geliştirilmeleri için çok çaba gösterilmektedir. Lisans programlarındaki öğrenciler davranışlarını, yeteneklerini ve anksiyetelerini zamanla değiştirirler (Bakioğlu, 1994: 103). İlk yılda normlar ve beklentiler hakkında büyük belirsizlikler yaşarlar ve aynı zamanda alanın doğası ve kimliği hakkında şaşkınlığa düşerler. Lisans derecesinde öğretimin orta basamağının karakteristik modeli, bu sorular çözümlendikten sonra öğrenciler bir coşku devri yaşarlar ve kendi çalışmalarında görüş geliştirirler. İlk baştaki öğretim personeline yoğun bağlılıkları yerini kasıtlı olarak mesafe bırakmaya ve kendi bağımsızlığını ve kimliğini bulmaya bırakır (Perry, 1970, aktaran: Bakioğlu, 1994: 103). Fakat bu lisans eğitiminin son basamağına kadar gerçekleşmeyebilir.

Toplumda olumlu sosyal ilişkilerin yerleşmesi ve bireysel düzeyde olumlu sosyal davranışların kazanılması veliler, öğretmenler ve kültürel değerler gibi kaynaklar sayesinde gerçekleşmektedir. Toplum için yararlı olan ve toplumun ahlâk değerlerini besleyen olumlu sosyal davranışlar çocukluk yıllarından itibaren geliştirilmeye çalışılmaktadır (Aydın, 1997; aktaran: Bakioğlu, 1998: 11). Bu davranışların geliştirilmesinde öğretmene önemli beceriler gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleği belirli kuralları oluşmuş, en köklü ve saygın mesleklerden biridir. Öğretmenlik yapan bireylerin üzerinde birleşebilecekleri ahlâk ilkeleri verilen hizmetin kalitesini yükselteceği gibi, meslekî bilinci de arttıracaktır (APA, 1971, aktaran: Kulaksızoğlu, 1995: 186, 187). Bu konuda önerilen temel ilkeler şunlardır: 1. Sorumlu olma. 2. Meslekî bakımdan yeterli olma. 3. Uzmanlığının sınırlarını bilme. 4. Zamanı verimli şekilde kullanma. 5. Uygun öğretim tekniklerini kullanma. 6. Bireysel farklara dikkat etme. 7. Bilgiyi aktarma. 8. Ölçme ve değerlendirmede yansız olma. 9. Öğrenci çıkarlarını koruma. 10. Öğrenci haklarına saygılı olma. 11. Gizlilik kuralına uyma. 12.

Kuruma karşı sorumlu olma. 13. Toplumun örf ve adetlerine saygı gösterme. 14. Değer aktarımında dikkatli olma. 15. Örnek olma. 14 numaralı ahlâki ilke açılacak olursa, öğretmen öğrencisi ile kurduğu eğitim amaçlı ilişkide kişisel değerlerini, dünya görüşünü, ahlâk anlayışını, hayat felsefesini öğrenciye aktarırken dikkatlidir. Bu konuda öğrenciyi etkilemeye çalışmaz (Kuzgun, 1988, aktaran: Kulaksızoğlu, 1995: 187). 15 numaralı ahlâki ilkeye bakılacak olursa, öğretmen yaşadığı çevrede göz önünde bulunan kişilerden olduğunun bilincindedir. Tavır, tutum ve davranışlarının başkalarınca örnek alınabileceğini bilir ve bu nedenle örnek olabilecek davranışlar sergilemeye çalışır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen eğitiminde liderlik üzerine yapılan bir anket, öğretmenlerin karakter eğitimine bağlılık derecesine ve benimsedikleri felsefî yaklaşımlara dair bilgi toplamaya çalışmıştır (Nielsen, Jones, Ryan, Bohlin, 1999,aktaran: Arthur ve Revell, 2004:5). Her ne kadar uygulamada karakter eğitimi fikrine güçlü bir destek varsa da, anket öğretmen eğitiminde karakter eğitiminin öncelikli olmadığını bulmuştur. Ayrıca, karakter eğitiminin doğası ile ilgili ve öğretmen eğitimcileri arasında bunun nasıl öğretilmesine dair çok az fikir birliğinin olduğu ortaya çıkarılmıştır. 1997'de Eğitim ve Toplumda Değerler Ulusal Açık Oturumu'ndan bir araştırma ve öğretmen eğitimi grubunun yaptığı benzer bir araştırmada, az sayıda öğretmen eğiten kurumun öğretim programlarına değerler eğitimi dahil ettiği bulunmuştur. Yine de, şekil veren öğretmen rolü için öğretmenleri hazırlamada ve ayrıca okullarda kişisel, toplumsal ve ahlâk eğitimi öğretmenlerini hazırlamada değerler eğitiminin önemi kabul edilmektedir (Arthur ve Revell, 2004:6). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bulgular gibi, öğretmenliğin ahlâkî boyutlarına İngiltere'de de gerçek anlamda az zaman verildiği anlaşılmıştır.

Arthur ve Revell'in araştırması, öğretmen adayı olan öğrencilerin okul deneyimine başlamadan önce ve bir de derslerinin bitiminde karakter eğitimine ilişkin görüşlerini ele almaktadır (Arthur ve Revell, 2004:7). Araştırma, öğrencilerine farklı atamalar ve öğretim deneyimleri sunan iki farklı

yükseköğretim kurumundan yaklaşık 2000 öğrencinin görüşlerini karşılaştırmıştır. İki grup anketin dağıtılması, öğrencilerin okul deneyimini yaşadıkları karakter eğitimini daha fazla ya da az desteklemeye meyilli olduklarını ölçmeyi sağlamıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre, bütün aşamalarda öğrenciler karakter eğitiminin önemli olduğuna inanmaktadırlar. Öğretmen eğitimlerinin, kendi öğrencilerinin uygun tarzda davranmalarını nasıl teşvik edeceklerine ilişkin öğretimi kapsamı gerektiğini beklemektedirler. Benzer şekilde, kendi öğrencilerine örnek olmaları gerektiğini ve derslerinde karakter eğitimi ile ilgili daha fazla bilgi görmek istediklerini düşünmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre iki yükseköğretim kurumundaki öğrenciler arasında şu farklılıklar bulunmuştur: bir üniversitedeki öğrenciler değerler eğitimini diğer üniversitedeki öğrencilere göre daha az önemsemektedirler, sertifika programının değerler eğitimini daha az öğretmesini beklemektedirler ve sınıf içinde kendilerinin rolünü daha az örnek olarak görmektedirler. Ayrıca bu öğrenciler, yirmi yıl öncesine göre karakter eğitimine daha az ihtiyaç olduğunu düşünmektedirler (Arthur ve Revell, 2004:22).

Araştırma sonucunda elde edilen kayda değer bulgular ve noktalar aşağıdadır (Arthur ve Revell, 2004:23):

- Öğretmen adayları öğrenciler, kendilerinden bir tür değerler eğitiminin bekleneceğine inanmış olarak mesleğe girmektedirler. Bu da, derslerinde değerler eğitimi ve karakter oluşumuna yönelik öğelerin daha fazla aktarımına hazır olduklarını çağrıştırmaktadır.
- Öğrenciler okullarda değerler eğitimi ile karakter oluşumunu desteklemekle beraber sınıftaki rol ve yaklaşımlarına nasıl bir etkisi olacağına ilişkin net bir fikirleri yoktur.
- Üniversite derslerinde karakter eğitimi alanı ile ilgili dengeli bir bilgi aktarımı sağlanmamaktadır ve okullarda değer ve karakter bakımından tutarlı bir eğitim programı verilmemektedir.

- Karakter eğitimi üzerine plânlı bir programın ya da öğretmen eğitiminde bu konuların daha geniş kapsamda tartışılmasının yararlı bir etkisi olacaktır.

Araştırma verilerinin vurguladığı geliştirilmesi gereken iki başlıca alan öğretmen eğitimi veren fakülteler ve adayların okullarda uygulama sırasında aldıkları eğitimdir. Tüm önemli aşamalarda öğrencilere özel konu alanı ile daha genel meslekî çalışmalara dair bilgi verilmektedir. Değerler eğitimi ile karşılaştığında, bu konu birbirinden ayrı olan dinî eğitim ile vatandaşlık eğitimine dağılmakta, bazen de sosyal, kültürel, ahlâkî ve ruhanî temalar içindeki eğitim programları dahilinde verilmektedir. Değerler ve karakter eğitiminin programlar arasında parçalara ayrılması, diğer konu alanlarının ayrıntıları arasında kaybolabileceği anlamına gelmektedir. Karakter oluşumu ile ilgili bilgiler meslekî çalışmalara dair birimler içine ya da eğitim içinde geniş kapsamlı konuları ele alan bölümlere yerleştirilirse, tüm öğrenciler bilgilere, eğitime ve tartışmalara erişebilirler. Öğrenciler sadece konunun farkında olmakla kalmaz, kaynaklar ve iyi uygulama örneklerine olduğu kadar daha geniş felsefî ve eğitimsel konuşmalara aşinalık kazanabilirler (Arthur ve Revell, 2004:24).

Yukarıdakileri kısaca toplamak gerekirse, İngiltere’de iki yükseköğretim kurumunun eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayı öğrencilere farklı zamanlarda iki anket uygulanmış ve bu araştırma ile öğrencilerin hizmet öncesi ve esnasında karakter eğitimine dair düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Bulgulara bakıldığında, genelde öğrenciler aile ile toplumun karakterin şekillenmesi üzerindeki gücünü kabul etmekle beraber kendi öğrencilerinin değerlerini olumlu yönde etkileme çabasının sürekli olduğu sonucu görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin aldıkları derslerin konuyu aktarmada yetersiz kaldığını düşündükleri de anlaşılmaktadır. Araştırmacıların da ifade ettikleri gibi, karakter eğitimi programlar arasında bölünmekte ve vatandaşlık eğitimi ile dinî eğitime yayılmaktadır.

Öğretmenler, genç kuşaklara toplumun kültürel değerlerini, bilgi ve becerilerini aktarmada önemli rol oynarlar (Hoşgörür, Kılıç, Dündar, 2002: 92). Öğretmen adaylarının olumlu ve yüksek düzeyde öğretmenlik davranışları ile tutumları geliştirebilmeleri, eğitim-öğretim, mesleki beklentiler, kişilik özellikleri ve değerler sistemi gibi bir çok değişkene bağlı bulunmaktadır (Serin, Serin, Saracaloğlu, Kesercioğlu, 2004: 122). Son zamanlarda Eğitim Fakültesini tercih eden öğrencilerin ise mesleğe bağlandıkları değerlerin düşük olduğu görüşü mevcuttur (Serin, Serin, Saracaloğlu, Kesercioğlu, 2004: 131). Öğretmen adaylarının mesleğe bağladıkları değerleri ile beklentilerinin düşük olmasının, genel olarak öğrencilerin öğretmenliğe yönelik tutumlarının da orta düzeyde bulunmasının nedenleri arasında yer aldığı belirtilmektedir (Serin, Serin, Saracaloğlu, Kesercioğlu, 2004: 133).

Jones, Ryan ve Bohlin'in yaptıkları bir çalışmanın amacı, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmen eğitimi programlarının geleceğin öğretmenlerini hazırlarken "karakter eğitimi" alanında ne yaptıklarını ortaya çıkarmaktır (Jones, Ryan, Bohlin, 1998: 11). Çalışma hem nicel hem de nitel araştırmayı içeren bir tarama taslağını içermektedir. Başlangıç varsayımı, karakter eğitiminin diğer ilgi alanları ile karşılaştırıldığında öğretmen eğitim programları içinde ele alınmayan bir konu olmasıdır. Çalışmanın amacı, gelecekteki öğretmenlerin etkili bir şekilde karakter eğitimcileri olarak işlev görebilmeleri için hazırlanmaları esnasında nelerin iyileştirilebileceğinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Çalışmaya katılan eğitim fakültelerinin dekanlarına göre, karakter eğitimi alanında aday öğretmenlerin aldıkları eğitim yetersizdir (Jones, Ryan, Bohlin, 1998: 25). Bütün olarak öğretmen eğitiminin, öğretmen olmanın anlamının özünde karakter oluşumunun yattığını aday öğretmenlere iletme için daha çok iş yapması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinin ahlâkî boyutunu tamamen benimsemeleri için, öğretmen hazırlayan kurumların kendi amaçları ve misyonları konusunda daha net ve dikkatli olmaları gerekmektedir. Karakter eğitimi, sadece öğretim elemanlarının gayri resmî kişisel çabalarına bırakılmamalı, öğretmen eğitimi programlarında daha açık ve amaçlar doğrultusunda yapılan bir odak olmalıdır.

Bir süre önce, Amerika Birleşik Devletleri'nde büyük bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin dekanı, işinde kendisini en belirsiz hissettiği konunun, okulundan mezun olan öğretmenlerin “iyi karakterli” oldukları ve kendi öğrencilerinin hayatında olumlu bir ahlâkî güç olmaya hazır oldukları konusunda eyalet yönetimine güvence vermek olduğunu söylemişti (Ryan, 1992: 290). Bulunduğu eyalette, birçok başka eyalette olduğu gibi, gençlere öğretmenlik yapacak bütün kişilerin iyi karakterli olması şartını getiren bir kanun vardı. Ayrıca eyaletlerin çoğunda eğitim yönetmeliklerinde, okulun ahlâkî değerleri yükseltmesi gereği yer almaktadır. İnsanlar, bu konuda gerekenin yapıldığından emin olabilmek için, bu konudaki yargının sorumluluğunu, bu öğretmenleri hazırlayan kuruma devretmektedirler. Dekan, öğretmen adaylarından herhangi birini tanınmasının nadiren olan bir olay olması bir yana, fakültedekilerin birçoğunun, öğrencilerinin gelişiminin bu yanıyla ciddî bir şekilde ilgilendiğinden ya da bu yönde ciddî bir kaygıları olduğundan şüphe ettiğinden yakınıyordu. Yine de her mezuniyette, öğretmenlik belgesi için başvurmuş olan üç yüz ya da dört yüz öğretmenin iyi karakterli olduğunu tasdik eden bir yazıyı Eyalet Eğitim Bölümü adına imzalıyordu.

Yukarıdakileri kısaca toplamak gerekirse, öğretmen eğitiminde odak noktasının genç nesillere değerleri aktarmakla da yükümlü olan öğretmenlerin ahlâkî bir güç oldukları unutulmamalıdır. Karakteri geliştiren kişiler olarak öğretmenlerin kendi ahlâkî özellikleri ve düzgün bireyler olmaları gereği ön plâna çıkmaktadır.

Yine de, bu eyalet kanununun özü ve burada önerilen, öğretmenlik alanında görev alacak gençlerin, evliya ahlâkına sahip kişiler ya da birer ahlâk şaheseri olmasalar bile, iyi karakterli olmaları ve hayatları olumlu bir yönde giden kişiler olmalarıdır. Tabî ki mesele, “iyi karakterin” ve “hayatın olumlu yönde gitmesinin” ne olduğuna kimin karar vereceğidir. En ileri derecede çoğulcu bir toplum olan Amerika Birleşik Devletleri gibi bir toplumda, bu karar basit bir iş değildir. İki hükmün ya da karar noktasının işin içine katılması gereklidir. Bunlardan birincisi, bizi eğitim fakültesinin dekanına geri götürmektedir.

Dekan, gerekli kararı almak konusunda kişisel olarak zayıf bir konumda olsa da, fakültenin mensupları, herhalde bu konuda bir yargıda bulunmakta güçlü bir konumdadırlar. Dersler ve saha tecrübeleri sırasındaki temasların sonucu olarak (özellikle öğrenci öğretmenliği), gelecekteki öğretmenlerin sorumluluğunu taşıyan fakültenin, bu öğretmenin karakteri konusunda yargıda bulunmaya hazır olması gerekir (Ryan, 1992: 290). İkincisi, yerel halkın çocuklarıyla çalışmasını istediği öğretmen tipinin bu olup olmadığı konusunda yargıda bulunması gereklidir. Amerikan geleneği, okulların yerel olarak denetlenmesi yönündedir, çünkü yerel düzeyde insanlar bu konuda en çok çıkarı olan kişilerdir. Ayrıca, yerel topluluk insanları “En öğrenmeye değer olgu nedir?” gibi afakî konularda sorumluluk almaya ve cevaplarını ders programı politikasına yansıtmaya alışık kişilerdir (Ryan, 1992: 291).

Yukarıdakileri kısaca toplamak gerekirse, eyaletlerdeki bir kanuna göre eğitim fakültelerinden mezun olacak öğretmen adaylarının iyi karaktere sahip kişiler olmaları şartı aranmaktadır. Asıl sorun, bu iyi karaktere kimin karar vereceğidir. Bu karar için dekandan çok derslere bizzat giren öğretim elemanları ile yerel toplum üyeleri tercih ettikleri öğretmen karakterini belirleyecek konumda görünmektedirler.

Belki de öğretmenlere, insan karakterini geliştiriciler olarak çalışmalarında nasıl yardımcı olunacağı meselesine en dürüst yaklaşım yolu, eğitim fakültesi dekanına ve onun iyi karakterli olan ve gençler üzerinde olumlu bir ahlâkî etkisi olacak öğretmenler mezun ettiğinden emin olma sorunundaki mücadelesine dönmektir. Zira ahlâkî açıdan olumlu etkisi olmayacak öğretmenlerin fakültelerden mezun olmaları şüphesi, gelecek nesillerin de iyi karakterli bireyler haline gelmesi önündeki ciddi bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Dekanın ilk yapması gereken husus, sorunu paylaşmaktır: karakter gelişimi ve öğretmenin rolü problemini fakültede ortaya atmalıdır. Bu konudaki kaygısını dile getirmek bile önemli bir adımdır. Dekan, sorunu fakültenin gündemine getirerek hem sorunu meşrulaştırmakta, hem de fikir ve önerilerin ortaya atılması için zemin hazırlamaktadır. Bu öneride kapalı olarak

yer alan inanç şudur: bu alanda ancak fakülte değişiklik yapabilir ve dolayısıyla soruna çözümler üretmeye öğretim elemanları katılmak zorundadır. Ancak her husustan önce, dekan (ya da onun yetkisine sahip olan kişi) bunu bir öncelik olarak saptamalı ve ondan sonra sorunların ele alınması için koşulları yaratmalıdır. Kullanılabilecek çeşitli mekanizmalar vardır; örneğin fakülte sohbetleri, araştırma grupları, hafta sonu atölyeleri ve bir dizi özel toplantı gibi. Yine de, fakültenin destekleyici bir atmosferde ve kalıcı bir şekilde bir araya gelmesi için koşulların yaratılması da dekan için önemli gözükmektedir. Bir kez bir araya getirildikten sonra, vurgu fakülte mensuplarının kendi tecrübelerini, sorularını ve fikirlerini paylaşmaları üzerine yapılmalıdır. Her ne kadar başlangıçta bilgi ve perspektifler getirilmesinde bir değer olabilecekse de, esas odak noktası fakültenin birlikte düşünmesi olmalıdır (Ryan, 1992: 297).

Tartışmaların hedefi dışarı doğru, örneğin mevcut dünya liderlerinin ahlâkî zaafı ya da öğrencilerinin karaktere özgü yetersizlikleri gibi konulara doğru değil, içeri doğru, kendi dünyalarına doğru olmalıdır. Mevcut hükümetin ahlâkî eksikliklerinden çok okulun ahlâkî atmosferinden söz etmelidirler. Uluslararası politikadaki hâkimiyet çatışmalarıyla uğraşmaktansa, sınavlarda kopya çekme ya da yeni öğretmenlerin taşımalarının beklendiği ağır yüklerle uğraşmalıdırlar. Dünyadaki olumluluk ya da olumsuzlukları tartışmak yerine kendi etraflarındaki olumlu noktalar ve olumsuzluklar üzerinde odaklanmalıdırlar. Önemli olan, kendilerini kişisel olarak ve tutkulu bir şekilde etkileyen ve kişisel olarak ilgileri olabilecek ya da kişisel ilgi geliştirebilecekleri ahlâkî dünyadaki sorunları ele almaktır. Kütüphane kullanım haklarının kötüye kullanılması, öğretmenliğin baştan savma yapılması ve öğrencilerin ya da onların yöneticilerinin karakter cinayetleri gibi yerel sorunlar denetimsiz olarak devam etmektedir. Ancak, her ne kadar fakülte için en acil ahlâkî sorun, programlarının öğretmenleri öğretmenlik için eksik donanımlı bırakan kolay derslerden oluşması olsa da, bu ilk uğraşılması gereken konu olarak en iyi seçim olmayabilir. Fakültenin, öncelikle bir ahlâkî gündem yaratmaya ve birbiriyle konuşmayı öğrenmeye ihtiyacı olacak, ancak ondan sonra bireysel ya

da ortak alanlarına geçeceklerdir. Bununla birlikte fakülteyi ahlâkî bir gündemin içine katmak için, fakültenin varsayıma dayanan bir takım ahlâkî ikilemlerle mücadele etmesini ve ahlâkî konularda rol takınma yapmasını sağlamak faydalı olacaktır. Bununla birlikte, Ryan'a göre aşamalı olarak ahlâkî tartışmalar gerçek dünyaya daha yaklaşmalı, öğrencileri ve kendileri için yarattıkları ortamın niteliklerini inceler hale gelmelidir (Ryan, 1992: 300).

Yukarıda belirtilenler birkaç kelime ile toparlanacak olursa, bahsi geçen fakültede dekanın öğretim elemanları ile sorunu masaya yatırıp, paylaşım yolu ile açık bir şekilde tartışma ve fikir alışverişi ortamını yaratması gerekmektedir. Odak noktası da kendi fakültelerini doğrudan etkileyen sorunlara eğilmek olmalıdır. Başka bir deyişle, kendilerini dolaysız ilgilendiren konulara yönelmelidirler.

Fakülte, kendi gizli ders programında mevcut olan değerleri ve ahlâkî mesajları ciddî bir şekilde incelemeye başladıktan sonra, resmî ders programının öğretmenleri karakter geliştirici rollerine nasıl hazırlayacağı konusuna eğilmeye hazır olacaktır. Yukarıda belirtilenler gibi yeterlilikler, öğrenci programına alınmak için aday haline gelirler. Yine de bu amacın, belirli derslere bilgi ve eğitimin tıka basa doldurulması şeklinde mekanik bir sürece indirgenmemesi önemlidir. Nasıl başlangıçta fakültenin okul hayatında ahlâkî alanın ve öğretmenin rolünde karakter gelişiminin merkezî niteliğine kendini vermesi gerekmişse, bu, öğretmenlik eğitimi alan öğrenciler için de geçerli olmalıdır. Birçok öğrencinin, öğretmenlik mesleğinin bu yönüne kendini adama konusunda yardıma ihtiyacı olabilir. Burada öğretim elemanları ile olduğu gibi, simülasyon ve rol takınma önemli bir rol oynayabilir. Ayrıca, karakter geliştirici olarak özellikle etkili olan ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleriyle konuşmak ve onlarla birlikte çalışmak için düzenli bir takım fırsatlar yaratılması da öğrencinin gelişimi için gayet önemli olabilir. Buna ilaveten, öğrenciler öğrenci dernekleri, öğrenciler arası danışmanlık, öğrenci – fakülte komiteleri ve sosyal çalışmalar gibi programlar vasıtasıyla kendi

üniversite çevrelerinin ahlâkî ihtiyaçlarını ele almak için ortaya çıkan fırsatlardan yararlanmaya da teşvik edilmelidirler (Ryan, 1992: 300).

Bir öğretmen adayının üniversite eğitiminin başlıca ve temel öneme sahip bir kısmı fen, tarih, felsefe gibi edebî bilimlere ayrılmıştır. Ortaöğretim öğretmenleri için dört yıllık programın dörtte üçünden fazlası, genel eğitime ve öğrencinin uzmanlaşma konusuna ayrılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının çoğu lise öğrenimleri sırasında yukarıda bahsedilen edebî bilimleri çalışmak zorunda kalmıştır. Gerçekten öğretmenlerin hazırlanmasının resmî ders programı, öğretmen adayından beklenenin çok azını temsil etmektedir ve öğretmenin, öğrenci eğitiminde Amerikan ahlâk geleneğiyle en yakın temas geçtiği boyut da budur. Kültürün, edebiyatın ve tarihin bu şekilde öğrenilmesi ve bu konuda düşünülmesi, öğretmenlerin karakter geliştirici ve ahlâkî eğitici rolünü üstlenmeye hazırlanmalarında eğitimcilerin en önemli fırsatını temsil etmektedir. Kültür mirasının önemli ahlâkî konuşmalarını öğrenmeden ve bu değerli konuşmalar konusunda kendi yargılarını üretme şansı verilmeden, öğretmen adayları teknisyenden fazla biri olmamaktadırlar. Tabii ki, aday öğretmenlere edebî bilimlerde önceden belli sayıda ders alma zorunluluğunu getirmek tek başına yeterli olamaz. Bugün üniversite kampüslerinde birçok edebiyat fakültesine bağlı öğretim elemanı, alanlarının ahlâkî boyutuna karşı ilgisizdir ya da bu boyuttan nefret eder gibi görünmektedir. İçeriğin öğrencilerin hayatları üzerinde sahip olabileceği öze ilişkin anlamdan çok, biçim ve yapıyla ilgili konularla ilgilenmektedirler. Dolayısıyla, öğretmenlerin hazırlanmasındaki güçlü edebî bilimler eğitimi bileşiminin zorunluluğu konusundaki ısrar, ahlâkî ve değere ilişkin sorunların bu edebî eğitimin yaşamsal bir parçası olmasını varsaymaktadır. Yine, öğretmen adaylarının tam hazırlanmasından sorumlu olarak, öğretmen adayının edebî eğitiminin onların ahlâkî gelişimine ve anlayışına katkıda bulunmasını sağlamak, eğitim fakültesi dekanına düşmektedir. Eğitim fakültesinin içindeki ve dışındaki bütün öğretim elemanlarının öğrencinin ahlâkî konularda konuşma yeteneğini keskinleştirmesi gerekirken, bütün öğretmen adaylarından, öğretmenliğe hazırlanmalarının bir parçası olarak ahlâk konusunda ders almaları gereği de

düşünülmelidir. Böyle bir derste, sadece daha fazla konunun ele alınmasının nasıl sağlanacağı öğretilmekle kalmamalı, aynı zamanda uygar yaşamda ahlâkî sorunların oynadığı merkezi rol konusunda da ikna edilmelidirler (Ryan, 1992: 301).

Kısaca geleceğin karakter geliştiricileri olan öğretmen adaylarının simülasyon ve oynama yönteminden olduğu kadar, mesleğe girmiş olan öğretmenlerle iletişimden ve işbirliğinden de yararlanmaları önerilmektedir. Ayrıca, öğretim elemanlarının verdikleri dersler dışında ahlâkî gelişime de duyarlı olmaları önem teşkil etmektedir.

Batı toplumunun genelinde karakter eğitime ilgi ve vurgu oldukça fazladır. Bu durum özellikle hızlı sosyo-kültürel ve teknolojik değişimle körüklenen sorunlu ve zaptedilmez zamanlarda yaşadığımızı ilişkin genel algıların bir cevabı olarak ortaya çıkmaktadır. Karakter gelişimi amaçlı programlar her türlü biçimde, mümkün olan her yerde mevcuttur. Karakter eğitime ilgi gösterilmesine rağmen az sayıda öğretmen eğitimi programları doğrudan karakter eğitimi ihtiyacını karşılamaktadır (Kompf, 2006: 11). Bu eksikliğin sebepleri birkaç etken olabilir. Berkowitz bu engelleri şu şekilde ana hatlarıyla belirtmiştir: karakter eğitiminin ne anlama geldiği konusunda hemfikir olmama, karakter eğitimi neyin oluşturduğu konusunda anlaşmazlık, hizmet öncesi öğretim programları üzerindeki sınırlılıklar, kısıtlı bilimsel kanıt, uzmanlaşma ve kaynakların yerini belirleme, karakter için eğitimin uygunluğuna dair kararsızlık (Berkowitz, 1998, aktaran: Kompf, 2006: 11).

Kanad, öğretmenlerin çoğunluğunun ana görevlerinin öğretim olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. Eğitim işleriyle sistemli olarak uğraşan öğretmenlerin sayısının az olduğunu eklemektedir. Buna ilişkin olarak da ders konularının pasif yöntemlerle öğretildiğini düşünmektedir (Kanad, 1976: 127). Okutulan dersin eğitsel yönlerini düşünmek, genel eğitim, karakter eğitimi ve öğretim yöntemleri hakkında yazılan eserleri okumak ve önemli eğitim olayları üzerinde fikir yormak, çocuk ve gençlik psikolojisinin bulunduğu sonuçlarla

ilgilenmek, cinsel eğitimin son derece önemli problemleri üzerinde durmak ancak pek az öğretmenin işidir. 20. yüzyılda sosyal ve siyasal ilişkilerin gelişmesiyle zihin eğitiminin, toplum hayatı için kesin bir değer taşımadığı anlaşılınca okulun aynı zamanda karakteri ve kişiliği geliştiren bir kurum olması düşüncesi üzerinde ısrarla durulmaya başlandı (Kanad, 1976: 131). Kerschensteiner'e göre geçen yüzyıl başlarındaki okulların karakter eğitimi bakımından hiçbir iş yapmadığını söylemek haksızlıktır (Kerschensteiner, 1928, aktaran: Kanad, 1976: 132). Zira düzenli bir okulun çalışma sisteminde belli eğitim konuları kendiliğinden bulunur. Örneğin esaslı çalışmak iradenin gelişmesi bakımından bir kazançtır. Okullarda çalışan öğretmenler iyi model olmakla öğrencilerde birçok iyi kuvveti harekete geçirir, onların eğitimleri üzerinde faydalı etkiler yapar. Eğer okullar gerçek karakter yeteneğini beslemeye elverişli olarak düzenlenirse iyi ve olumlu sonuçlar alınabilir. Bunun için fazla bilgi idealinden vazgeçilmesi, öğretmenin daima öğretici ve öğrencinin de daima öğretileni öğrenmesi durumundan uzaklaşması şarttır. Bu da, öğrencilerin yaratıcı kuvvetlerini geliştirmek, doğuştan olan aktif yeteneklerini işletmek, kendi yaptıklarını kontrol etmeye elverişli olacak işlere alıştırmakla olur. Öğrencilerin yaratıcı kuvvetlerini çeşitli alanlarda serbest olarak etkin kılan okullar, ahlâkî karakterlerinin ve kişiliklerinin gelişmesine çok yardım ederler. Karakter eğitimi bakımından grup çalışmalarına, birlikte çalışmalara özel bir değer verilmelidir (Kanad, 1976: 133). Öğrenciler okullarda sadece kendilerine verilen pasif işlerle uğraşmamalı, sırasında içten gelen dürtülerle kendi kendilerine aktif olabilmelidirler.

Ahlâkî düşünce yeteneğini kuvvetlendirmek için ahlâk problemlerini ve konularını bilmek karakter eğitimi için bir hazırlık sayılır (Kanad, 1976: 135). Karakter eğitiminin temel öğelerinden bir tanesi irade eğitimidir. Örneğin okullar her öğrenciyi hoşgörülü olmaya ve ciddî çalışmaya, temiz iş yapmaya, sabırlı olmaya, belli ders konuları üzerinde ısrarla durmaya, sıkıntılı yemeye, anlatılan dersleri dikkatle dinlemeye alıştırmaktadır. Bunların irade eğitimi için birer değer ve kazanç olduğu inkâr edilemez.

1937 yılında İhsan Sungu'nun aracılığı ile hazırlanan ve kendi kendini idare örgütünün bir kolu sayılan okul kooperatifi statüsü de okullarda yıllarca uygulanmıştır (Kanad, 1976: 136). Statünün amacı öğrencileri alışveriş işlerinde de aktif olarak çalıştırmak ve kooperatif hakkında kendilerinde sevgi ve ilgi uyandırmaktı. Bu etkinlikler gerçek kooperatifçiliğin ilk hazırlığı sayılabilir. Okullarda başarıyla çalışan öğrenciler gelecekte öğretmen olarak çalışacakları bölgelerde gerçek kooperatif işleriyle daha kolay uğraşacak duruma girmiş bulunacaklardı. 1937 statüsü, Fransa'da uzun yıllardan beri okullarda uygulanan ve Hakkı Baha Pars tarafından Türkçe'ye çevrilen *Okul Kooperatifleri* adlı eserine dayanarak hazırlanmıştı. Okul kooperatiflerinin ikinci amacı, küçük ve ortak yardımların ne gibi sosyal faydalar sağladığını öğrencilere göstermekti. Bunun için öğrencilere yaptıkları ve başardıkları işlerin değerini iyice benimsetmek gerekmekteydi (Kanad, 1976: 137).

20. yüzyılda demokrasi ile idare edilen ülkelerde ve özellikle İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin kendi kendilerini yönetmeleri sistemi geniş ölçüde uygulanmış ve karakter bakımından olumlu sonuçlar alınmıştır. Bu sistemin uygulanması ile öğrencilere vatandaşlık hak ve görevleri hakkında bir sürü bilgi verilmiş ve birçok karakter değerleri kazandırılmıştır (Kanad, 1976: 138). İngilizler buna *yaparak ve yaşayarak öğrenmek* demektirler. Örneğin devlet biçimleri, anayasa, seçim tarzları bu şekilde öğrenildiği gibi ayrıca toplantıları yönetmek, protokol tutmak, tartışmalarda sıra ile söz vermek, kalabalık karşısında düşüncelerini serbestçe söylemek, itirazları soğukkanlılıkla dinlemek, kızmamak ve düzgün cevap vermek gibi bazı teknikler de öğrenilmiş olur. Amerika Birleşik Devletleri'nde ve İngiltere'de orta dereceli ve yüksek okullar ile öğretmen okullarının karakter eğitimi bakımından diğer ülkelerdekilerden üstünlüğü, onların eskiden beri spor ve oyunlardan başka kulüp, dernek, fakülte, bilim ve güzel sanatlara ait çeşitli kuruluşlara önem vermeleri, hayatı okulun içine sokmaları ve öğrencilerin böyle bir hava içinde yaşatılmalarındandır (Kanad, 1976: 142). Özellikle Oxford ve Cambridge üniversitelerinde karakterli öğretmenlerin ve

çeşitli örgütlerin başında bulunan kuvvetli liderlerin, öğrenciler üzerinde bir hayli etkili oldukları herkes tarafından bilinen gerçeklerdendir.

Ahlâkî ve manevî hayatın eğitimi, aynı zamanda uyumlu bir karakter terbiyesini gerektirir. Karakter terbiyesinin temelinde hürriyet ve irade vardır (Çamdibi, 1983, aktaran: Arpacı, 1992: 29). Kanad bir eğitimcinin düşüncesinin, eğitimin görevinin insanın manevî dünyaya yükselmesi ve manevî ideallerle doğal hayata hâkim olmasını sağlamak olduğunu iletmektedir (Kanad, 1977, aktaran: Arpacı, 1992: 29). Aynı düşünceye göre, insanın dış etkilere ve içindeki eğilimlere hâkim olması gerekmektedir ve karakter terbiyesinin önemli olduğuna işaret edilmektedir. Kanad eğitimin görevini şöyle tarif etmektedir: çocukları kuvvetli, iradeli, girişimci ve nefesine hâkim yapmak; düşüncelerinde, yargılarında tarafsız olmalarını sağlamak (Kanad, 1997, aktaran: Arpacı, 1992: 36). Souche'a göre öğretmen karakteri, gidişatı ve konuşmalarıyla örneklerin en ikna edicisi olmalıdır (Souche, 1977, aktaran: Arpacı, 1992: 31). İnanmadan ahlâk öğütleri veren, ödevden bahseden bir öğretmen boşuna zahmete katlanmakla kalmaz, hata eder. İyi bir öğretmen kendi ruhunu, samimiyetini, inancını, heyecanını, ödev duygusunu, gerçek hürriyet ve adalet idealine karşı duyduğu bağlılığı öğrencilerine aşılmalıdır (Souche, 1977, aktaran: Arpacı, 1992: 38).

Milson ve Ekşi'ye göre öğretmen eğitiminin bir görevi, öğretmenlerin öğrencilerinin nerede yaşadıklarına bakmaksızın, hatta olumsuz şartlarda yaşıyor olsalar da iyi karakterden yoksun olanlarına ulaşmak için çaba göstermelerine ve bu güçlüğü meydan okumayı düşünmelerine yardım etmektir (Milson ve Ekşi, 2003: 121). Öğretmen yetiştiren kurumların ikinci görevi, karakter eğitimi hazırlıklarının ilköğretim okulları öğretmenleri ile lise öğretmenleri açısından ne kadar farklı olduğunu değerlendirmektir. Her ne kadar rol modellerin önemi ve olumlu bir ahlâkî okul ortamı geliştirme gereksinimi yıllarla değişmiyorsa da, karakter eğitimiyle ilişkili sınıf faaliyetleri, ergenlik öncesindeki çocuklarla ergenlik çağındaki çocuklar arasında farklılıklar göstermek zorundadır. Bu nedenle ilköğretim okullarının

karakter eğitimi programları liselerin karakter eğitimi programlarından oldukça farklıdır (Milson ve Ekşi, 2003: 121). Öğretmen yetiştiren kurumların üçüncü görevi de karakter eğitimi için hizmet öncesi ve hizmet içi hazırlığın uygun içeriğinin belirlenmesidir. Karakter eğitimi için öğretmen eğitimi sıklıkla yükseköğretim kurumlarının eğitim fakültelerindeki programlar yoluyla yürütme sorumluluğunu üstlendiği bir hizmet olarak görülür. Hizmet içi eğitimin üniversiteye dayalı eğitimden çok daha iyi ve etkin olduğu söylenebilir. Karakter eğitimi konusundaki hizmet içi eğitim ve konferans sunumlarının bir okul programı içindeki uygulamanın spesifik pratik sorunlarına odaklanmasına karşın, üniversiteye dayalı eğitim karakter eğitimini, yalnızca konu içindeki birçok başlıktan birisi olarak ve spesifik uygulanmasına pek fazla ilgi göstermeksizin ele almaktadır (Milson ve Ekşi, 2003: 123).

Karakterin çocukluk ve ergenlik dönemlerinde büyük ölçüde şekillenmesi genelde kabul gören bir gerçek olsa da, üniversite çağında da bu oluşumun devam ettiği gözlenmektedir. Dolayısı ile, iyi karakterli insan ve toplum bireyi yaratmakta üniversitelerin misyonu bilim üretmekle paralel olarak yer almaktadır. Bu sebeple kendisine, çevresindekilere ve ülkesine faydalı bir varlık yetiştirmek yükseköğretimin görevleri arasındadır denilebilir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde çok sayıda araştırmanın yapıldığı göz önüne alınırsa, yükseköğretimde de araştırmalara ihtiyaç olduğu unutulmamalıdır. Bu düzeyde karakter eğitiminin oluşumu ve gelişimi ile ilgili uygulamalı akademik çalışmaların teşvik edilmesi ve yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

Karakter eğitimini tesadüflere ve sadece bireysel çabalara bırakmak yerine eğitim politikacılarının konuya bir sistem dahilinde yaklaştıkları umulmaktadır. Bu araştırmanın birincil amacı günümüz Türkiye'sinde yükseköğretim seviyesinde karakter eğitimine dair politikaların var olup olmadığını bir örneklem üzerinde tarama yaparak tespit etmeye çalışmak ve bu politikaların varlığından bahsediliyorsa uygulamadaki özelliklerine ilişkin bazı ipuçları yakalamaktır. Tüm üniversiteleri kapsayan ve merkezden alınan bilinçli

politikaların varlığına dair kanıtların fazla olmaması söz konusu olsa da, kurumsal ya da bireysel bazda yükseköğretimde karakter eğitimi uygulanmasına ilişkin gözlemlere ve deneyimlere dayalı şahsi görüşlerin, yorumların öğrenilmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın ikincil amacı kapsamında yükseköğretimdeki karakter eğitimi politikalarının geliştirilmeye ihtiyacı var ise hangi iyileştirme önerilerinin yapılabileceği, karakter eğitiminin üniversite öğrencileri bağlamında ne tür sorunlara çare olabileceği, eğitim politikacılarının planlamalarında karakter eğitimi ile ilgili ne tür yeniliklere yer verebileceklerine dair çözüm önerileri ve fikirler üretilebileceği yer almaktadır. Kısaca eğitim politikası yapan ve karar alanların dikkati çekilmeye çalışılacak, yükseköğretimde karakter eğitiminin neden önemsenmesi gerektiği hatırlatılacak, sistemli karakter eğitimi uygulanması yardımı ile üniversite öğrencilerinin genel olarak niteliğinin artırılmasına ve gelecekteki toplumun daha sağlıklı ve düzgün özelliklere sahip bireylerden oluşmasına katkıda bulunulmaya gayret edilecektir.

2.8. Yükseköğretimde Yapılan Diğer İlgili Araştırmalar

Bu alt başlık altında birebir araştırma konusu açısından değil fakat ölçme aracında kullanılan değişkenler açısından ilgili olan yükseköğretimdeki araştırmalardan bazı örnekler yer almaktadır. Başka bir deyişle aynı ya da benzer değişkenlerin kullanıldığı benzer araştırmaların sonuçlarına bu değişkenlerden birkaç tanesi baz alınarak değinilmektedir. Böylece ortak değişkenlerin yer aldığı ilintili araştırmalar kısaca taranmıştır.

Saunders'in kütüphane hizmetlerine yönelik olarak öğrenciler ve öğretim elemanlarının katılımıyla gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre, 45 yaş altındaki ve üzerindeki öğretim elemanlarının kütüphane hizmetlerine erişim konusundaki düşünceleri anlamlı derecede farklı değildir (Saunders, 2008: 364). Dolayısıyla yaş değişkeninin öğretim elemanları üzerinde bir etkisi olmadığı gözlenmiştir.

Üniversite öğrencileri için cinsiyet değişkeni ele alındığında yapılan bazı araştırmalarda benzer bulgulara rastlandığı görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran politik olarak daha liberal olmaya meyilli oldukları ve kültürel farkındalıklarını daha çok arttırdıkları, sivil hakları erkek öğrencilerden daha fazla savundukları, sosyal farklılıklara daha çok karşı çıktıkları, çeşitliliğe daha açık oldukları ve kampüste çeşitliliğe yönelik daha olumlu düşünceleri benimsedikleri belirlenmiştir (Astin, 1993, Levin ve Cureton, 1996, Springer et al, 1996, Whitt et al, 2001, aktaran: Whitt, Pascarella, Elkins Nesheim, Marth ve Pierson, 2003: 588).

Öğretim elemanlarının cinsiyet değişkeni bakımından farklılıklarına bakıldığında, sınıfta derse katılımı ilgili algılara dair bir araştırmada kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre sınıf içinde katılımcı bir iklim yaratma konusunda genelde daha etkili olduklarına dair bulgulara rastlanmıştır (Crawford ve MacLeod, 1990, aktaran: Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones ve Piccinin, 2003: 54). Ayrıca başka bir araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğretim elemanlarının daha çok erkek öğrencilere söz verdikleri fakat kadın öğretim elemanlarının hem erkek hem kız öğrencilere eşit düzeyde söz verdikleri belirlenmiştir (Karp ve Yoels, 1976, aktaran: Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones ve Piccinin, 2003: 55).

Lindholm tarafından yapılan bir araştırmada ünvan değişkenine ilişkin bir farklılığa rastlanmamıştır (Lindholm, 2004: 622). Akademik kariyere yeni giren öğretim elemanları da tıpkı uzun zamandır kariyerde olan meslektaşları gibi akademik çalışmanın doğasına ve sağladığı otonomi, özgürlük ile yaratıcı ifadeye bağlı olduklarını belirtmişlerdir. Farklı ünvanlara sahip öğretim elemanları akademik çalışmalarını izlemelerinde temelde benzer motivasyonların var olduğunu ifade etmişlerdir (Lindholm, 2004: 624). Öğretim elemanlarını kariyere çeken akademik çalışmaların unsurları ile günümüzdeki doktora öğrencilerinin benimsedikleri unsurlar büyük ölçüde benzemektedir (Austin, 2002, Golde ve Dore, 2001, aktaran: Lindholm, 2004: 625).

2007 yılında Kanada'daki 90 adet üniversitede bulunan öğretim elemanlarının katılımıyla gerçekleşen ulusal bir tarama çalışmasının sonuçlarına göre, kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre öğretim ve öğrenme ile ilintili olan araştırmalara daha çok ilgi duydukları belirlenmiştir (Fisher, 2008: 34). Araştırma konusu "Kanada'daki üniversitelerde araştırmalara öğretim elemanlarının katılımı" olan bu çalışmada erkek öğretim elemanlarının uygulamalı araştırmalara kadın öğretim elemanlarından daha çok ilgi duydukları belirmiş, araştırmalara yönelik genel tutum ile merak olgusuyla araştırma yapmakla ilgilenme bakımlarından ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Türkiye'de yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada 4 adet yaş kategorisi kullanılmış ve fakülte yaşamının niteliğinden en memnun olan grubun en genç olan öğrenciler olduğu (18-19 yaş), en az memnun olan grubun da en yaşlı olan (24 yaş ve üstü) öğrenciler olduğu belirlenmiştir (Çokluk Bökeoğlu, Yılmaz, 2007: 196). Açık bir ifade ile yaş arttıkça memnuniyet azalmaktadır. Birinci sınıflardaki öğrencilerin dahil edilmediği bu araştırmada ikinci sınıfların memnuniyet seviyesinin üçüncü ve dördüncü sınıflardan daha yukarıda olduğu belirlenmiştir (Çokluk Bökeoğlu, Yılmaz, 2007: 197). Başka bir deyişle alt sınıflarda öğrencilerin genel olarak fakülte yaşamından memnuniyetleri daha yüksekken, sınıf düzeyi yükseldikçe bu memnuniyetin azaldığı görülmektedir. Benzer bulgu daha önce yaş değişkeni için de elde edilmiştir.

Hacıfazlıoğlu'nun yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarına ulaşmada ve bilgi alışverişinde bulunma konusunda birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha olumlu görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır (Hacıfazlıoğlu, 2006: 318). Araştırma sırasında birinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak genel anlamda uyum çalışmasının yapılmadığı belirlenmesine rağmen bu grup olumlu görüş belirtmektedir. Bu durumun sebebi birinci sınıf öğrencilerinin kurum kültürüyle yeni tanışmış

olmaları ve bu nedenle ideal anlamda iletişim sürecinin nasıl olması gerektiği konusunda bilgilerinin olmamasına bağlı olarak açıklanabilir.

Öğretmenlerin kariyer evrelerine dair yapılan bir araştırmada, 21 ile 25 yıl arasında deneyimi olan öğretmenlerin sakinlik evresinde buldukları belirtilmektedir (Bakioğlu, 1996: 25). 50 yaş civarında enerjinin azaldığı ifade edilirken, sınıf içi aktivitelerde daha rahat ve kendini kabullenmiş bir evre yaşandığı eklenmektedir (Sikes, 1985, Huberman, 1989; aktaran: Bakioğlu, 1996: 26). Bu evrede enerji ve coşkuda kayıp olmakta, kendine güven ve kendini kabul ile bir rahatlık hissedilmektedir. Genç kadın öğretmenler abla rolünden anne rolüne ve sonra anneanne rolüne geçmekte, fakat öğrenciler hep aynı yaşta kalmakta, yıllarca bu böyle sürüp gitmektedir. Yaştaki bu uzaklaşma, öğretmenin öğrenciler ile olan iletişimini derece derece azaltmakta olduğu belirtilmektedir. Bu evrede hayat döngüsü olarak rahatlama ve kendini olduğu gibi kabul etme, yaş olarak öğrencilerden uzaklaşma görülürken öğretim etkinliklerinde uzmanlığın getirdiği sakinlik yaşanmaktadır (Leithwood, 1990; aktaran: Bakioğlu, 1996: 26).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma amacına göre bu çalışma betimleyici araştırmalar kategorisinde yer almaktadır. Betimsel araştırmalar “Nedir?” ve “Ne oluyor?” sorularına cevap arayan, durum saptayıcı, tanımlayıcı araştırmalardır (Ural, Kılıç, 2006: 19). Betimsel araştırma ilk ve temel araştırma eylemidir ve bilginin anlaşılması ile artırılmasında büyük önemi vardır. Eğitim sorunlarının çoğu betimsel niteliktedir. Doğaldır ki betimsel araştırmanın başarısı ölçme ve gözlemin niteliğine bağlıdır, iyi bir betimleme olmadan üst düzey araştırmalara yönelmek mümkün değildir (Balcı, 2004: 18). Yapılış amacına göre uygulamalı araştırmalar arasında yer almaktadır: Uygulamalı araştırmalar, teorik araştırmalardan elde edilen bilgilerin saha, laboratuvar, klinik gibi uygulama alanlarındaki işleyişini yer, zaman, birey farklarına göre elde edilen teori, teorem ve modellerin geçerliğini, güvenilirliğini araştıran, gerekiyorsa modifikasyonlar öneren araştırmalardır (Özdamar, 2003:71). Ampirik bakış açısına göre güvenilir bilginin belirli türleri sadece deneyimle ortaya çıkabilir. Bu sebeple uygulamada bunun anlamı, bir teorinin ya da varsayımın bilimsel olarak savunulabilirliği o teorinin ya da varsayımın desteğine yönelik ampirik kanıtın doğasına dayanır (Cohen, Manion, Morrison, 2001: 10). Buradaki ampirik kelimesinin anlamı gözlemlerle doğrulanabilirliktir ve kanıt kelimesi de, olasılık terimleri bağlamında bir araştırma ortamındaki bir teorinin ya da varsayımın kuvvetli bir şekilde doğrulanması ya da delil bırakan veridir.

Betimleyici araştırmaların çeşitleri açısından ele alındığı zaman bu çalışmanın modeli tarama (survey) modelidir (Ekiz, 2003: 20). Evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile örneklem üzerinde tarama düzenlemesi yapıldığından dolayı, model genel tarama modeli türünün kapsamına girmektedir (Karasar, 1999: 79). Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve daha büyük gruplar

üzerinde çalışma olanağı veren tarama çalışmaları, araştırmacının bağımsız değişken ya da faktörler üzerinde manipülasyonunun olmadığı araştırma desenlerini tanımlar (Büyüköztürk, 2001:2). Tarama modelinin amaçları arasında genelleme yapma amacıyla büyük ölçekli veri toplama yer almaktadır ve anahtar terimleri ölçme, test etme, temsil edilebilirlik, genellemedir (Cohen, Manion, Morrison, 2001: 78). Odak noktaları kanaatler, sayılar, sonuçlar, şartlar ve sıralamalardır. Özellikleri arasında betimleme yapması, açıklaması, büyük evreni temsil etmesi, sayısal veri toplaması, anket kullanması sayılabilir. Araştırma düzeyi açısından bakıldığında ise bu çalışma kuram üreten temel araştırmalar türü içinde görülmektedir (Yazıcıoğlu, Erdoğan, 2004:9). Kuram üretiminde kuram veriden elde edilir – verinin içinde temellenmiştir ve veriden ortaya çıkar (Cohen, Manion, Morrison, 2001: 150). Başka bir ifade ile kuram üretimi türetilir – veri kuramı gösterir (Glaser ve Strauss, 1967, aktaran: Cohen, Manion, Morrison, 2001: 138).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul'da bulunan iki devlet üniversitesinin 8 fakültesinde yer alan tüm bölümlerdeki öğretim elemanları ile gündüz öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bu fakülteler iktisadi ve idari bilimler (iktisat) fakülteleri, eğitim fakülteleri, fen ve edebiyat fakülteleri, mühendislik bilimleri (teknik) fakülteleridir. Araştırma için her iki üniversitenin rektörlüklerinden gerekli izinler alınmıştır.

Yönteme ilişkin yapılan işlemler ilerleyen sayfalarda detaylı olarak yazılmıştır fakat kısaca bir ön bilgi olarak şu şekilde özetlenebilir: Nicel çalışma ayağını oluşturan ve ölçek ile bir açık uçlu sorunun yer aldığı anket formlarından geçerli olanların adedi öğretim elemanları için 262, öğrenciler için 2155'tir. Dolayısıyla toplamda 2417 adet anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Ölçek için bilgisayar paket programındaki istatistiksel teknikler kullanılmış, açık uçlu soru için de tematik (betimsel) analiz kullanılmıştır. Nitel çalışma ayağını oluşturan yüzyüze görüşmeler kapsamındaki sorular nicel bulgular ışığında oluşturularak konuyu derinlemesine incelemek ve daha net anlaşılır hale

getirmek üzere 10 adet öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerini işlemek üzere içerik analizinden yararlanılmıştır.

Evrenin listesini hazırlarken, evren sınırlarına giren tüm birimleri kapsamamasına, sınır dışında kalan birimlerden hiçbirini kapsamamasına dikkat edilmelidir (Esin, 1986, aktaran: Ergin, 1992: 84). 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında alt evrenlerdeki öğretim elemanı sayısının resmî rakamlarla 1411, öğrenci sayısının da 18721 olduğu öğrenilmiştir. Araştırmada orantılı kota örnekleme tekniği kullanılmış ve örneklem olarak en az % 10 oranı hedeflenmiştir. Bu örnekleme tipinde anakütleden belli kotalar dahilinde gruplar ayrılarak örnek seçilir. Önce anakütledeki grupların kotaları belirlenir. Orantılı kota örneklemesinde kotalara ayrılmış anakütlenin % 5, % 10, % 15 gibi belirli bir oranı alınır ve her kotadan araştırmacı kendi takdiri ile örneğe girecek birimleri belirler (Yazıcıoğlu, Erdoğan, 2004: 44). Olasılığa dayanmayan bu teknikte oranlar önemlidir (Arı, 1976, aktaran: Ergin, 1994: 92). Kota yönteminin yararı, her örnekleme gibi tam sayıya göre çok daha az harcamayla ve kısa zamanda neticelenmesidir. Ayrıca oranlar sağlıklı belirlenip örneklem uygulama sahasında iyi şekilde oluşturulursa gerçeğe yakın sonuçlar verebilir (Gürtan, 1982, aktaran: Ergin, 1994: 92). Öğretim elemanları örnekleminde bir fakültede % 9 oranına ulaşılmış ve diğer fakültelerde % 10'un üzerine çıkmıştır. Öğrenciler örnekleminde ise aynı fakültede % 6, başka bir fakültede % 9.7 oranına ulaşılmış ve diğer fakültelerde % 10'un üzerine çıkmıştır. Toplam sayılara bakıldığında öğretim elemanları örnekleminde 262 katılımcı dahil olarak alt evrenin % 18.5'ine ve öğrenciler örnekleminde de 2155 katılımcı dahil olarak alt evrenin % 11.5'ine ulaşılmıştır.

Katılımcıların belirli demografik özelliklerini belirlemek amacıyla ölçekten önce anket formunun ön yüzünde öğretim elemanları ve öğrencilerin yaş grubu, cinsiyeti, fakültesi sorulmuştur. İki örneklem grubuna farklı sorular tek soru, öğretim elemanlarının ünvanının ve öğrencilerin sınıfının sorulmasıdır. Bu bölümden elde edilen veriler bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır.

Öğretim elemanı ve öğrencilerin bu bağımsız değişkenlere ilişkin verileri yüzde ve frekanslarla gösterilmiş olup bu bilgilere ilişkin tablolar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6 Öğretim Elemanlarının Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları

Yaş	f	%
21-30	63	24,1
31-40	103	39,5
41-50	64	24,5
51-60	26	10,0
61+	5	1,9
Toplam	261	100,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırma aracına cevap veren 261 adet öğretim elemanının çoğunluğu 31 ile 40 yaş dilimi içinde yer almaktadır. Bu grubu izleyen ikinci kalabalık grup 41 ile 50 yaş dilimi içerisinde yer alan öğretim elemanlarıdır. Cevap veren öğretim elemanları sayılarına göre üçüncü büyük grubu 21 ile 30 ve dördüncü grubu da 51 ile 60 yaş arasındaki katılımcılar oluşturmaktadır. En az sayıda cevap veren öğretim elemanları 61 yaş ve üzerindeki grupta bulunan öğretim elemanlarıdır.

Tablo 7 Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları

Yaş	f	%
16-18	64	3,0
19-21	1174	54,5
22-24	822	38,1
25+	95	4,4
Toplam	2155	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırma aracına cevap veren 2155 adet öğrencinin çoğunluğu 19 ile 21 yaş dilimi içinde yer almaktadır. Bu grubu takip eden ikinci kalabalık grup 22 ile 24 yaş dilimi içerisinde yer alan öğrencilerdir. Bu

grubun arkasından gelen öğrenci grubunu 25 yaş ve üzerindeki öğrenciler oluşturmaktadırlar. Araştırma aracına en az sayıda cevap veren öğrenciler 16 ile 18 yaş diliminde bulunan öğrencilerdir. Yüzelere bakıldığında 19 ile 24 yaş arasında bulunan öğrencilerin araştırmaya katılan tüm öğrencilerin % 92.6'sını teşkil ettikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla dört yaş dilimi içinde dağılımın orta dilimlerde toplandığı görülmektedir. Bunun sebebi üniversiteye giriş yaşının büyümesi ve 22 yaşından sonra da öğrencilerin üniversiteden mezun olmaya başlamaları olabilir.

Tablo 8 Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları

Cinsiyet	Öğretim elemanı	Öğretim elemanı	Öğrenci	Öğrenci	Toplam	Toplam
	f	%	f	%	f	%
Kadın	159	60,9	1305	60,8	1464	60,8
Erkek	102	39,1	841	39,2	943	39,2
Toplam	261	100,0	2146	100,0	2407	100,0

Tablo 8'de görüldüğü gibi araştırma aracına cevap veren öğretim elemanlarının yarısından çoğunu kadın öğretim elemanları oluşturmaktadır. Açık bir ifade ile kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre oranı yaklaşık 3'e 2'dir. Aynı durum araştırma aracına cevap veren öğrenciler için de söz konusudur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı hemen hemen aynıdır. Dolayısı ile tüm katılımcılar göz önüne alındığı zaman, kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranı aynı şekilde, 3'e 2 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni kadın öğretim elemanları ve öğrencilerin erkek öğretim elemanları ve öğrencilere göre konuya daha çok ilgi göstermeleri olabilir.

Tablo 9 Öğretim Elemanlarının Ünvan Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Ünvan	f	%
Arastirma gorevlisi	88	33,7
Okutman	2	,8
Ogretim gorevlisi	24	9,2
Dr /Arastirmagorevlisi	11	4,2
Dr/ Ogretimgorevlisi	19	7,3
YrdDoc	66	25,3
Docent	21	8,0
Prof	30	11,5
Toplam	261	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırma aracına cevap veren öğretim elemanlarının çoğunluğunu araştırma görevlileri oluşturmakta, ikinci kalabalık grubu yardımcı doçentler teşkil etmekte ve üçüncü grubu da profesörler temsil etmektedir. Bu gruptan sonra araştırmaya katılan öğretim elemanlarını sayılara göre sırasıyla öğretim görevlileri, doçentler, doktoralı öğretim görevlileri, doktoralı araştırma görevlileri ve okutmanlar izlemektedir. Doktorasını tamamlamış olan öğretim görevlileri ile araştırma görevlileri katılımcıların onda birini teşkil etmektedir. Doktorasını henüz bitirmemiş olan araştırma görevlileri tüm öğretim elemanlarının üçte birini, dolayısı ile diğer öğretim elemanları üçte ikisini oluşturmaktadır. Yönetmeliklere uygun olarak doktorasız araştırma görevlilerinin derse girmedikleri ve öğrencilerle sınıf ortamında karşılaşmadıkları varsayılmaktadır. Dolayısı ile uygulamada ders verip vermedikleri sorulmamıştır. En kalabalık grubu doktorasız araştırma görevlilerinin oluşturması, diğer öğretim elemanlarına göre kendilerini araştırmacının yerine daha rahat koyabilmeleri ve doktora çalışmasını devam ettirme aşamasında olan araştırmacıya yardımcı olma istekleri ile açıklanabilir.

Tablo 10 Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Fakülte	Öğretim elemanı	Öğretim elemanı	Öğrenci	Öğrenci	Toplam	Toplam
	f	%	f	%	f	%
FenEde	95	36,3	561	26,0	656	27,1
Teknik	36	13,7	273	12,7	309	12,8
Eğitim	79	30,2	925	42,9	1004	41,6
İktisat	52	19,8	396	18,4	448	18,5
Toplam	262	100,0	2155	100,0	2417	100,0

Tablo 10’da görüldüğü gibi araştırma aracına cevap veren öğretim elemanlarından en kalabalık grubu Fen ve Edebiyat fakültelerinde bulunan öğretim elemanlarının oluşturduğu anlaşılmaktadır. İkinci büyük grubu Eğitim fakültelerinde, üçüncü grubu İktisat fakültelerinde ve sonuncu grubu da Teknik fakültelerde görev yapmakta olan öğretim elemanları teşkil etmektedir. Bu sonuçtan çıkan anlam, Fen ve Edebiyat fakültelerindeki öğretim elemanlarının Eğitim fakültelerinde olan meslektaşlarına göre araştırma esnasında araştırma konusuna karşı daha ilgili olmaları ile açıklanabileceği gibi, araştırma aracı ulaştırıldığı sırada Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının zaman sorunu, meşgale seviyesi, sınav takvimi, hastalık, izin, şehir dışı ya da yurt dışında olma ve kendilerine göre tahmin edilemeyen benzer sebeplerle de açıklanabilir. Araştırma aracına cevap veren öğrencilerin büyük çoğunluğunun Eğitim fakültelerinde bulunduğu, ikinci büyük grubu Fen ve Edebiyat fakültelerindeki öğrencilerin teşkil ettiği, izleyen grupları sırayla İktisat ve Teknik fakültelerde bulunan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarından beklenmeyen daha düşük katılımın aksine Eğitim fakültelerindeki öğrenciler tüm öğrenciler arasında en fazla sayıda araştırmaya katılan grup olmuşlardır. Bu sonuç Eğitim fakültelerindeki öğrenci mevcudunun fazlalığı, araştırma esnasında öğrencilerin katılmalarına engel olabilecek etkenlerin azlığı ya da yokluğu ve konuya ilgi duymaları ile yine kendilerine göre bilinmeyen sebeplerle açıklanabilir. Öğretim elemanları ve öğrenciler toplamına bakıldığında

araştırmaya katılan en kalabalık grubun Eğitim fakültelerinden, ikinci grubun Fen ve Edebiyat fakültelerinden, üçüncü grubun İktisat fakültelerinden ve dördüncü grubun da Teknik fakültelerden olduğu görülmektedir. Teknik fakültelerden katılımın az olması, sosyal bilimlerden uzak olmaları, farklı dallarla ilgilenmeleri, konuyu ilginç bulmamaları ya da yeterince önemsememeleri ile açıklanabilir. Öğretim elemanları ile öğrenciler birlikte ele alındığında örneklemin evren içindeki yüzdesi % 12'dir.

Tablo 11 Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Sınıf	f	%
Birinci sınıf	484	22,5
İkinci sınıf	549	25,5
Üçüncü sınıf	538	25,0
Dördüncü sınıf	583	27,1
Toplam	2154	100,0

Tablo 11'de görüldüğü gibi araştırma aracına cevap veren en kalabalık grup dördüncü sınıf öğrencileridir. Bu grubu yakın bir arayla ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri izlemektedir. Dördüncü kalabalık grubu çok az bir farkla birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadırlar. Dördüncü sınıflarda yığılma olması, öğrencilerin öğrenim sürelerini uzatmaları bu grubun en kalabalık grup olmasının sebebi olabilir. İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin toplamına bakıldığında tüm öğrencilerin yarısından biraz fazlasını (% 50.5) teşkil ettikleri görülmektedir. Frekanslar göz önüne alındığında dağılımların % 22.5 ile % 27.1 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Dolayısı ile sınıf düzeyleri hemen hemen eşit düzeyde temsil edilmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Aracının Oluşturulması: Bu çalışmada asıl uygulama için kütüphane dışında birinci el veri (özgün veri) toplamak amacıyla, kendi doğal ortamında yapılan tarama araştırmalarının (alan araştırması)

tekniklerinden bir tanesi kullanılmıştır: anket formları (Arıkan, 2004: 80). Öte yandan ölçme aracının oluşturulması sürecinde araştırma teknikleri olarak aşağıda detaylı açıklanacağı gibi hem anket (anket) hem de yüz yüze görüşmelerden faydalanılmıştır. Gerek görece hazırlama kolaylığı, gerek kısa sürede çok sayıda bireye ulaşma olanağı açısından, anket, sosyal bilimlerde özellikle tarama (survey) amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Erkuş, 2005:119). Anket, ölçekten farklı olarak, bireyin birden fazla özelliğine ilişkin bilgi toplama aracı olduğundan, bir toplam puandan ve dolayısıyla ölçeklerdeki gibi teknik anlamda güvenilirlik ve geçerlikten söz etmek doğru değildir; tersine ölçekleri de “anket” olarak nitelemek doğru olmaz. Tutum Yoğunluğu Metodu olarak da bilinen Likert türü ölçek, 1932 yılında Likert tarafından geliştirilmiştir (Deniz, 1994: 23). Tutum ölçekleri aracılığıyla yapılan ölçmede kullanılan davranış kalıbı bireyin sorulara cevap vermesi ya da fikir belirtmesi şeklinde olmaktadır (Deniz, 1994: 22).

İlk olarak kütüphanelerde kaynak taraması yapılarak ikincil kaynakların dökümü gerçekleştirilmiş ve kuramsal çatı oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin özgün bir çalışmanın ürünü olması amacıyla daha önce kullanılmış bir ölçeği kullanma yoluna gidilmemiş ve eşit aralıklı 5’li Likert tipi ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bunun için öncelikle kuramsal çatıdan araştırma problemi ile ilgili alınabilecek tüm olası maddeler liste halinde yazılmıştır. İlk taslak olarak elde edilen 25 adet maddeye, kuramsal çatı tekrar taranarak uzman yönlendirmesi ile 66 adet madde daha ilave edilmiştir. Sonrasında ölçek maddelerini sahadan verilerle zenginleştirmek amacıyla yüz yüze görüşmeler için listeden en önemli görülen maddeler uzman eşliğinde seçilerek soru şekline sokulmuş ve 4 ay boyunca uzman gözetiminde birkaç kere gözden geçirilerek iyileştirilmeye çalışılmıştır. 11’i öğretim elemanı, 15’i öğrenci olmak üzere toplam 26 katılımcı ile deneme niteliğindeki karşılıklı yarı yapılandırılmış görüşmeler 16 soru kullanılarak gerçekleştirilmiş, 13 Şubat 2007 ile 23 Mart 2007 tarihleri arasında görüşmeler yapılarak elde edilen veriler ışığında sorular tekrar geliştirilmiştir (EK 1). Her katılımcı ile görüşme süresi yaklaşık olarak 30 dakika kadar sürmüştür ve alınan yanıtlardan sağlanan

verilerden toplam olarak 25 sayfalık doküman elde edilmiştir. Ses kayıt cihazı kullanılmasına izin verildiği zaman cihaz kullanılmış, tercih edilmediğinde izin alınarak görüşme esnasında ya da hemen sonrasında notlar alınmıştır. Görüşmeler sırasında ve ertesinde sayısı 26'ya yükselen bu sorular ölçek maddeleri ifadelerine dönüştürülüp kuramdan elde edilen maddelerle bir araya getirilerek 117 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, ilk olarak benzer olanlar elenmiş ve kalanlardan pilot uygulama öncesindeki birinci ön deneme çalışması için en uygun olan 30 tanesi seçilerek uzman görüşlerinin de alınmasıyla taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Anket formu demografik veriler ve ölçek maddeleri olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Bu form 195 adet öğretim elemanına posta ve elektronik posta ile gönderilmiş, 30 adet öğrenciye sınıfta uygulanmıştır. Dönen formlar sayıldığında 60 adet öğretim elemanına ve 30 adet öğrenciye ulaşıldığı görülmüş ve formların dönüş oranının % 40 olduğu anlaşılmıştır.

Bu ilk ön deneme çalışması sırasında uygulama yapılan bireylerden bazı geribildirimler alınmış ve bilimsel açıdan değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bunun sonucunda ölçek maddeleri tekrar gözden geçirilerek ölçeğe yeni şekli verilmiştir. Pilot uygulamaya geçmeden önce demografik verilerin yer aldığı ve öğrencilerle öğretim elemanları için ayrı ayrı düzenlenen bölümde iyileştirmeler yapılmış, içerik ve biçim açısından daha düzgün hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple maddelerin ifadelerinde geliştirilmeler yapılmış, bazı maddelerdeki ifadeler tersine çevrilmiş, birden fazla kavram içeren maddeler bölünerek madde adedi 31'e çıkarılmış, ölçek geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için 567 adet öğretim elemanı üzerinde uygulanmış ve geri dönen geçerli form sayısı 262 olmuştur. Demografik veriler sayfaları ile ölçek maddeleri EK 2'dedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine dair tablolar EK 3'te görülebilir.

Yükseköğretimde Karakter Eğitimine Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği'nin (YKEÖ) faktör analizi sürecinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem ölçümü 0,782 olarak gerçekleşmiştir. Bu değer, örneklemin doğru seçildiğinin ve

örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunun bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna bağlı olarak, Bartlett's test of sphericity değeri istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlıdır ve 2160,507 olarak gerçekleşmiştir ve bu sonuç veriler arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizi için uygunluğu bu iki test ile incelenebilir. KMO katsayısının .60'dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007:126).

Kuramsal yaklaşıma bağlı olarak, tutumun temel bileşenlerini (boyutları) belirlemede en sık başvurulan geleneksel yol faktör analizidir. Kendi aralarında yüksek ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur. Maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle olan ilişki düzeylerine dayalı olarak faktörler belirlenir (Tezbaşaran, 1997: 51). Faktör yükü 0,30'un altında olan ifadeler analiz dışında tutulmuştur. Tavşancıl faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceğini belirtmektedir (Neale ve Liebert, 1980, Cathell ve Baggaley, 1960, aktaran: Tavşancıl, 2006:48). Sonuç olarak bir adet maddenin kapsam dışı kaldığı (21 numaralı madde) görülmüştür. Faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin 4 alt boyutta toplandığı görülmektedir. Bu boyutların içeriklerine göre başlıkları sırasıyla şöyledir: "Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler", "Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi", "Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar", "Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar."

Birinci faktörün özdeğeri 5,502'dir ve tek başına ölçeğin ölçmek istediği varyans yüzdesinin 18,341'ini karşılamaktadır. Faktör yükü ,30'un üstünde olan 14 adet (11,16,18,6,17,7,9,14,2,8,24,19,26,27) madde bu faktörü oluşturmuştur. İkinci faktörün özdeğeri 2,901'dir ve tek başına ölçeğin ölçmek istediği varyans yüzdesinin 9,148'ini karşılamaktadır. Faktör yükü ,30'un üstünde olan 6 adet (28,13,23,20,10,15) madde bu faktörü oluşturmuştur. Üçüncü faktörün özdeğeri 2,313'dür ve tek başına ölçeğin ölçmek istediği varyans yüzdesinin 7,711'ini

karşılmaktadır. Faktör yükü ,30'un üstünde olan 7 adet (4,29,12,1,22,3,5) madde bu faktörü oluşturmuştur. Dördüncü faktörün özdeğeri 2,006'dır ve tek başına ölçeğin ölçmek istediği varyans yüzdesinin 6,648'ini karşılmaktadır. Faktör yükü ,30'un üstünde olan 3 adet (30,31,25) madde bu faktörü oluşturmuştur. Dört alt boyutun birlikte ölçeğin ölçmek istediği değişkenin varyansının yaklaşık % 41,84'ünü karşıladığı anlaşılmaktadır. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde % 40 ile % 60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adama, 1988, aktaran: Tavşancıl, 2006: 48).

Bir ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde kullanılan ikinci yöntem, ölçekten alınan toplam puanlar ile alt ölçek toplam puanları arasındaki korelasyonlara bakılmasıdır. Geçerli olan bir ölçekte her bir faktörün test toplamı ile yüksek ve istatistiksel açıdan anlamlı korelasyonlar vermesidir. Tüm alt ölçek sonuçları test toplamı ile istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı korelasyonlar ortaya koymuştur. Alt ölçeklerin birbirleri ile korelasyonunda ne çok yüksek, ne de çok düşük olması, ancak istatistiksel açıdan anlamlı korelasyonlar göstermesi beklenmektedir. Bu sonuçların istenen düzeye oldukça yakın oldukları görülmektedir. En yüksek korelasyon iki ve üç numaralı faktörler arasında bulunmuştur (,401). En düşük korelasyon ise ,102 ile birinci ve dördüncü faktörler arasında elde edilmiştir. Ölçme aracındaki maddeler ya da alt boyut toplam puanları ile ölçek toplam puanları arasındaki manidar korelasyon katsayıları, iç tutarlılık göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2006: 54). Bu şekilde oluşturulmuş bir ölçme aracının (ölçeğin) maddeleri çoğunlukla aynı yönde bir ayırım yapmışsa bu, aracın yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermekte ve aracın yapı geçerliği için de kanıt olmaktadır.

Her alt boyut için ve tüm ölçek için maddelerin tanımlayıcı istatistik değerleri hesaplanmış, madde analiz işlemleri yapılmış, güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Madde analiz işlemlerinde madde toplam, madde kalan, madde ayırdedicilik katsayıları elde edilmiştir. Likert tipi bir ölçekte her deneğin ölçek puanı, maddelere gösterdiği tepki puanlarının toplamından oluşur. Bunun için

her bir ölçme aracında her bir maddeye verilen cevap puanlanmıştır. Seçeneklere verilen puan değerleri, yüksek ölçek puanları olumlu tutumu gösterecek şekilde yapılmış, madde puanları toplanarak her denek için bir “ölçek puanı” elde edilmiştir (Bindak, 2005: 20). Tüm maddelerin ortalamasının ortalaması 3,368 ve varyansların ortalaması ise ,896’dır. Ölçek toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçek standartlarına göre ölçekten alınacak maksimum puan 150 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 101,141 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 75’ten daha yüksektir.

Bir ölçeğin madde analiz işlemlerinde genellikle duyuşsal testlerde iki ayrı yöntem kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi her bir maddenin toplam ile korelasyonuna bakmaktır. Psikometrik açıdan bu yöntem ile iki katsayı elde edilmektedir: Madde toplam (item-total) ve madde kalan (item remainder). Her bir maddenin değeri ile toplam puan arasındaki korelasyon, madde toplam katsayısını oluşturur. Likert tipi derecelendirme ölçeklerinin kullanıldığı bir testte madde-toplam korelasyonu, Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanır. Madde toplam analizleri sonucunda genel bir kabul görmüş olan 0.20 değerinin altında bulunan maddeler ölçekten çıkarılırlar (Tavşancıl ve Keser, 2001: 48,49). Genel olarak, madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0.20 – 0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği ya da maddelerin düzeltilmesi gerektiği, 0.20’den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2007: 171). Her bir toplam değerden, o maddenin çıkarılması sonucunda kalan değer ile madde arasında hesaplanan korelasyon katsayısı ise madde kalan katsayısını vermektedir. Bu teknikte, ölçeğin bir maddesine verilen tepkilerle, ölçeğin tümünden alınan toplam puanlar arasında pozitif korelasyon olduğu varsayılır ve eksi korelasyon gösteren maddeler ölçekten çıkarılırlar (Erkuş, 2006:43). Artı korelasyon gösteren maddeler için ise alt sınır olarak 0.30 – 0.35 kabul edilir; bu değerlerin üzerinde korelasyona sahip maddeler ayırt edici olarak kabul edilebilir ve asıl ölçekte yer alırlar.

İkinci madde analiz yöntemi madde ayırt edicilik indekslerinin bulunmasıdır. Bu amaçla tüm bireylerin toplamdan aldıkları sonuçlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanır. En yüksek puan alan %27'lik grup ile en düşük puan alan %27'lik grup arasında her madde bazında ortalamalar arası ilişkisiz grup “t” testine bakılır. Bu alt ve üst gruplar, tek tek maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemede uç karşılaştırma gruplarını oluştururlar (Erkuş, 2006:43). Başka bir ifade ile ölçeğin ayırt ediciliği için, her maddeye verilen puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanır, grubun alt % 27'si ve üst % 27'sinin tutum puanları ortalamaları arasındaki fark “t testi” (bağımsız – büyük) ile belirlenir (Turgut ve Baykul, 1992, aktaran: Tavşancıl, 1994: 1172). Bir maddenin ölçek kapsamında kalabilmesi için, bu üç teknikten hiç olmazsa birinde istatistiksel açıdan en az 0.05 düzeyinde anlamlı bir sonuç vermesi beklenmektedir. Madde analiz işlem sonuçlarına göre tüm maddeler en az bir teknikte 0.05 düzeyinde anlamlı sonuç verdiği için maddelerin tümünün ölçek kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmasının ilk etabında iç tutarlılık çalışması yapılmıştır. Bilindiği gibi bölünmüş test çözümlenmeleri yoluyla yapılan “iç tutarlılık katsayıları güvenilirliğin belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden biridir” (Cronbach, 1960, Aiken, 1979, aktaran: Deniz ve Hasaıçebiöglu, 2003: 58). İç tutarlılık katsayısının bulunmasında iki ayrı yöntem kullanılmıştır. Bunlardan ilki her bir maddenin varyansına dayalı olarak Cronbach's alpha katsayısının bulunmasıdır. Daha sonra ölçeği birbirine eşit iki ayrı yarıya ayırma (split-half) yöntemi kullanılmış ve bu yöntemeye dayalı Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları bulunmuştur (Günay ve diğlerleri, 2006: 100). Alpha değeri 0 ile 1 arasında değerler alır ve kabul edilebilir bir değerin en az 0.7 olması arzu edilir (Altunışık ve diğlerleri, 2005: 116; Nunnally, 1978: 245). Spearman-Brown katsayısı ile Guttman katsayısının 0.60'ın üzerinde olması arzu edilir (Özdamar, 2004: 636).

Genel toplamda en yüksek güvenilirlik katsayısı ,780 ile Cronbach's alpha'dan elde edilmiştir. En düşük iç tutarlılık katsayısı ise ,731 ile Guttman olmuştur.

Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan kriterlere göre $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir (Özdamar, 2004: 633). Elde edilen katsayı bu tür ölçeklerde kabul edilen 0,70'in üstündedir (Fink, Kosecoff, 1985, Anastasi, 1988, aktaran: Tarkun ve Aydın, 1996: 169). Ölçeğin oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Alt boyutlar bazında güvenilirliğe dair ulaşılan sonuçlar şöyledir: Birinci alt boyut için en yüksek güvenilirlik katsayısı ,851 ile Cronbach's alpha'dan elde edilmiştir. En düşük iç tutarlılık katsayısı ise ,790 ile Guttman olmuştur. İkinci alt boyut için iki katsayıdan daha yüksek olan güvenilirlik katsayısı ,674 ile Cronbach's alpha'dan elde edilmiştir. Spearman-Brown ve Guttman katsayısı ise eşittir: ,559. Üçüncü alt boyut için en yüksek güvenilirlik katsayısı ,594 ile Cronbach's alpha'dan elde edilmiştir. En düşük iç tutarlılık katsayısı ise ,560 ile Guttman olmuştur. Dördüncü alt boyut için en yüksek güvenilirlik katsayısı ,716 ile Spearman-Brown'dan elde edilmiştir. En düşük iç tutarlılık katsayısı ise ,646 ile Cronbach's alpha olmuştur.

Ayrıca formun en sonuna bir adet açık uçlu soru eklenmiştir. Açık uçlu soruların en büyük avantajı, araştırmacıya beklenmeyeni öğrenme fırsatı vermesidir. Başka bir deyişle bu tür sorulara verilen cevaplar araştırmacının düşünceleri ile sınırlı değildir (Baş, 2006: 61). Bununla birlikte açık uçlu sorular gerçekten ihtiyaç duyulduğu durumlarda kullanılmalıdır, çünkü aksi takdirde verilerin analizinde birtakım güçlükler yaşanması ve cevaplanma oranının düşmesi söz konusu olacaktır.

3.3.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Anket formu öğrenciler için 3760 adet çoğaltılmıştır. Uygulama, araştırmaya katılmayı kabul eden bölümlerde iki devlet üniversitesinin toplam 8 fakültesinde gerçekleşmiştir. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından aynı üniversitede iki defa uygulanabilmiş, yine bu üniversitede üç sınıfta öğrenci kulüplerinin başkanları aracı olmuş, diğer tüm uygulamaları önceden bağlantı kurulmuş olan ve yardımcı olmayı kabul eden öğretim elemanları yapmışlardır.

Uygulama sonucunda 1522 adet anket formu geri dönmemiştir, dolayısıyla dönen form adedi 2238'dir. Anket formlarının dönüş oranı % 59'dur. Araştırmada anket formlarını ulaştırmak için yukarıdaki bilgilerden anlaşıldığı üzere postalama yolu kullanılmamıştır. Yeri, ismi ve konumu bilinen ve uzak coğrafi bölgelerde bulunan bireylere posta yoluyla anket uygulandığı zaman geri dönüş oranının en iyi tahminle % 30 olacağı belirtilmektedir (Erkuş, 2005:120). Başka bir kaynakta ise aynı yolla cevaplanma yüzdesinin % 50 ya da 60'ı bulabileceği açıklanmaktadır (Baş, 2006: 98). İyi planlanmış bir posta anketinin en azından % 40'lık bir dönüş oranına sahip olması gerektiği ifade edilmiş ve tedbir niteliğindeki hatırlatmalarla % 70 ile % 80 arasında bir cevaplanma düzeyine ulaşmanın mümkün olması gerektiği de eklenmiştir (Cohen, Manion, Morrison, 2001: 263). Dönen formlar incelendikten sonra 83 adet form değerlendirilmeye alınmamıştır. Pilot uygulama ertesinde geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanan ölçekle öğretim elemanlarından geri dönen ve değerlendirmeye alınan 262 adet anket formundaki verilerin de analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak ölçek maddelerinin ilişkiler ve farklılıklar açılarından değerlendirilmesi toplam 2417 adet katılımcının yanıtlarına göre yapılmıştır. Açık uçlu soruya yanıt veren öğretim elemanlarının sayısı 64 olup inceleme sonucunda 45 tanesinin değerlendirilmeye alınabilir nitelikte olduğu anlaşılmıştır. Bu sayının 262 geçerli anket formu sayısına göre oranı % 17.1 olarak görülmüştür. Aynı soruya yanıt veren öğrencilerin sayısı da 271 olup 260 tanesi değerlendirilmeye alınmıştır. Bu sayının 2155 geçerli anket formu sayısına göre yüzdesi % 12 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 15.0 for Windows paket programı kullanılarak yapılmış ve anlamlılık düzeyleri .01, .05 ve .001 olarak kabul edilerek anlamlılık düzeyine ulaşmayan verilerin tablolarına yer verilmemiştir. Bu amaçla ölçek maddelerinin verileri rakam olarak önce bilgisayar ortamında Microsoft Excel 2002 dosyalarına girilmiş, sonra SPSS dosyalarının veri tabanına aktarılmıştır.

İstatistiksel analizler her iki örneklem grubu için ve bağımsız değişkenler bazında yapılmıştır.

Öğretim elemanları ve üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz grup “t” testi yapılmıştır.

Öğretim elemanlarının yaş değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz grup “t” testi yapılmıştır.

Öğretim elemanlarının ünvan değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için n sayısı yetersiz olduğu için non-parametrik Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Öğretim elemanlarının fakülte değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farkın belirlendiği ve varyansların homojen olduğu durumlarda, farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi

yapılmıştır. Farkın belirlendiği ve varyansların homojen olduğu durumlarda, farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Varyansların eşit olmadığı durumlarda Levene testi ve Tamhane testi yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz grup “t” testi yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farkın belirlendiği ve varyansların homojen olduğu durumlarda, farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Varyansların eşit olmadığı durumlarda Levene testi ve Tamhane testi yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin fakülte değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farkın belirlendiği ve varyansların homojen olduğu durumlarda, farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır.

Açık uçlu sorular için beklenen cevap bir kelime, söz bölümü ya da uzun bir yorumdur. Bu tür sorulara cevaplar faydalı bilgi sağlayabilirler (Bell, 2000: 119). Alışılmış olan uygulama tüm cevapları ayrı kağıtlara yazmaktır. Böylece tekrarlanan temalar varsa taranarak bulunmaları mümkün olur (Bell, 2000: 193). Açık uçlu sorunun verilerinin çözümlenmesinde standart prosedür her cevabın form numarasının arkasından tüm cevapları bir kağıda aynı şekilde geçirmektir. Cevapların ayrılması için amaç cevapları bir set kategori (örneğin 8 ile 10 adet kategori) altına sokmaktır. Bu işlem büyük ölçüde cevapların yapısı ve ima ettikleri temalarla boyutlar tarafından yönlendirilir (Robson, 2000:253). Yine de araştırmacı genel olarak araştırmanın amaçlarını ve

özellikle de açık uçlu sorunun amacını aklında tutmalı, kategorileri oluştururken en az düzeyde bilgi kaybı olmasına çaba göstermelidir.

Tematik analiz sınıflandırma stratejilerinden biri olup analitiktir (Maxwell, 2005: 96). Bu analizde gerçekleri içeren sınıflar temelde betimseldir, genel anlamda araştırmaya katılan katılımcıların görüş ve inançlarının betimlenmesidir (Maxwell, 2005: 97). Betimsel (tematik) analiz verileri ayarlayarak uygun kategorilere ayırmakla başlar ve verilerin özetini gösteren istatistiklerle ya da grafiklerle ya da tablolarla sona erer (Simon, 1969: 334). İyi bir analiz önemli olan veriyi okuyucunun açık olarak anlayabileceği ve anlamını kavrayabileceği bir biçimde gösterir.

Tematik analiz, içerik analizinde kullanılan tekniklerden biri olan kategorisel analiz temalara göre yapıldığında isimlendirilen analizdir (Bilgin, 2006: 20). Tematik analiz üzerinde frekans analizi de yapılarak kategoriler için yoğunluk ve önem saptanabilir. Kategorilendirme, mesajların kodlanmasını, başka bir deyişle anlamlarının işlenmesini gerektirir. Analiz kategorileri, mesajda bizim ilgilendiğimiz çok çeşitli boyutlara dayanabilir. Kategorilerin homojen, ayırt edici, objektif olması, bütünsellik taşıması, amaca uygun ve anlamlı olması gerekir (Bilgin, 2006: 19). Kategorisel analiz genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır (Bilgin, 1988, aktaran: Tavşancıl ve Aslan, 2001: 90). Tematik analiz içerik analizinin en sık rastlanan yaklaşımlarından biridir (Neuendorf, 2002: 192, Hardy ve Bryman, 2006, 550). Tematik analizde kodlama sistemi metinde bulunan baskın temaları aktarmak üzere tasarlanan kategorilere dayanır ve bu analiz metinde ifade edilen temaları ele almak için hazırlanır (Hardy ve Bryman, 2006, 551). Bir metnin temel içeriğinin net bir resmini almak için tematik analiz son derece uygundur (Hardy ve Bryman, 2006, 562).

Açık uçlu soruya verilen yanıtların çözümlenmesi için ilk olarak yanıtlar basit ifadeler şeklinde özetlenmiş, konu dışında kalanlar değerlendirmeye alınmamış

ve sonra da benzer olanları gruplandırılmıştır (Munn, Drever, 1996:42). Benzer olanların hangi ortak yönlere sahip olduklarına karar verilmiş ve böylece kategoriler tanımlanmıştır. Kısaca aynı anlamı veren ifadelerin isimlendirilmesiyle yanıtlar işlenmiştir. Aynı ya da benzer düşünceyi veren yanıtların sayısını da görmek amacıyla frekans tablosu çıkartılmış, fakülteler bazında da frekanslar gösterilmiştir. Anket formları üzerinde açık uçlu soruya verilen yanıtlar öğrenciler ve öğretim elemanlarından gelenler olarak iki ayrı grupta ele alınmıştır. Bu analizin amacı, ham haldeki verilerin okuyucuların anlayabileceği bir şekle sokulmasıdır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005: 258). Bu amaçla elde edilen veriler önce mantıki bir sıraya konular, daha sonra yapılan sınıflandırmalar yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması işlemleri de, araştırmacının yapacağı yorumlar arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2004:172). Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtların fakülte bazında anket formlarının numaralarına göre özeti EK 4’te görülebilir. Öğrencilerin yanıtlarının 50 tanesinin fakülte bazında anket formlarının numaralarına göre özeti EK 5’tedir.

Nitel verilerin analizinin hangi unsurlardan oluştuğu sorusuna şöyle yanıt verilmektedir: Bu analiz üç tane eş zamanlı eylemden meydana gelmektedir; verilerin azaltılması, verilerin gösterilmesi ve sonuç çıkarımı ile doğrulama (Miles ve Huberman, 1984, ss. 21, 22). Verilerin azaltılması temize çekilmiş olan saha notlarında görünen ham verilerin seçilmesi, odaklanması, basitleştirilmesi, özet çıkarılması ve dönüştürülmesi süreci anlamındadır. Verilerin gösterilmesi de sonuç çıkarmayı ve eyleme geçmeyi sağlayan bilginin düzenli olarak toplanması manasındadır. Sonuç çıkarımı ile doğrulama, verilerin ne anlama geldiklerine karar verme; düzenlilikleri, tarzları, açıklamaları, muhtemel tanzimleri, nedensel akışları ve önerileri not etmedir.

Daha önce değinildiği gibi nicel çalışma bitiminde elde edilen bulguların derinine inmek ve araştırma konusunu daha açık hale getirmek için nitel çalışma da yapılması önceden planlanmış ve bulgulardan yola çıkılarak

görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşmeler bireysel görüşmelere dayanan bilgi toplama araçlarıdır ve bir araştırmada tek bir yöntem olarak uygulanabildiği gibi nicel bir araştırmanın belli bir bölümünü de oluşturabilir (Şencan, 2005, s. 538). Söz konusu çalışmada yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Bu tür mülakatlarda araştırmacı katılımcı ile görüşmeden önce soracağı soruları belirler. Böylece bir ölçüde serbest bir uygulamaya sahip olmakla beraber, yarı yapılandırılmış görüşme önceden hazırlanmış bir plan çerçevesinde yürütüldüğünden toplanan veriler sistematik bir kümelenmeye sahiptir ve bu nedenle de daha kolay analiz edilir (Şencan, 2005, s. 539). Görüşme yapmak başka insanları tanımak - inançlarını, tutumlarını, beklentilerini tanımak - ve bu insanların dünya görüşlerini biçimlendiren bilişsel modelleri anlamak için bir yoldur (Krippendorff, 2004, s. 139). Uygulamada görüşmeler soruları cevaplamak üzere gerçekten uygun insanlarla sınırlıdır ki bu, tarihi kişileri, ayrıntılı soruları cevaplayacak zamanı olmayanları ve yazılarının arkasına saklanmayı tercih edenleri içine almaz.

İçerik analizinde malzeme birbiri ardına ele alınmak üzere çeşitli birimlere ayrılır ve merkezinde kuramsal olarak belirlenmiş kategori sistemi bulunur (Mayring, 2000, s. 99). Bu kategori sistemine göre ilgili boyutlar belirlenir ve malzemedен süzülüp alınır. Nitel yönelimli araştırma, verilere bakarak yorumlama için gerekli bakış noktalarını sistematik olarak çıkarır. İçerik analizi, çok çeşitli söylemlere uygulanan birtakım metodolojik araç ve tekniklerin bütünü olarak tanımlanabilir (Bilgin, 2006, s. 1). İçerik analizi adı altında toplanan bu araç ve teknikler, her şeyden önce kontrollü bir yorum çabası olarak ve genelde tümdengelim dayalı bir “okuma” aracı olarak nitelendirilebilirler. İçerik analizi yaklaşımında bilim insanı, bir metin ya da metinler grubu içinde belirli kelime ya da kavramların bulunma durumunu araştırır (Şencan, 2005, s. 532). Araştırmacı metindeki kavramların sayısına, anlamına ve kavramların birbiriyle olan ilişkisine, kavram ve ifadelerin vurgusuna bakarak metni yorumlar, değerlendirir ve metin hakkında bir hüküm verir.

İçerik analizi çeşitli yaşam alanları ve olaylar sırasında hissedilen ihtiyaca göre şekillenmiş ve gelişmiştir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 30). Başka bir ifade ile içerik analizi sosyal bilimlerin alanına giren konularda sosyal gerçeği araştırmada, deneysel ve gözleme dayalı yöntemlerin uygulanmadığı durumlarda kullanılabilir konuma gelmiştir. Son yıllarda da nitel araştırmaların hızla artması içerik analizini daha önemli hale getirmiştir.

Nicel araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkarılan yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme soruları uzmanların yönlendirmesi ile dört defa üzerlerinden geçilerek düzeltilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sorular ekte görülebilir (EK 7). Öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman öğretim elemanlarının öğrenim düzeyi, yaş, dolayısıyla deneyim farkı göz önüne alındığında, ayrıca anket formundaki açık uçlu soruya öğretim elemanları tarafından verilen yanıtların içeriği ve katkısı hatırlandığında öğrencilere göre öğretim elemanlarından daha doyurucu veriler alınacağı öngörülmüş ve görüşmelerin sadece öğretim elemanları ile yapılmasına karar verilmiştir. İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerindeki öğretim elemanları ile Teknik (Mühendislik) fakültelerdeki öğretim elemanları için fazladan birer soru oluşturulmuştur. Soruların yöneltildiği öğretim elemanları örnekleme giren her iki üniversitenin yine örnekleme giren aynı fakültelerindedir. İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinden, Fen ve Edebiyat fakültelerinden ve Teknik (Mühendislik) fakültelerden ikişer adet öğretim elemanı araştırmaya katılmıştır. Eğitim fakültelerinden katılan öğretim elemanlarının sayısı ise dördür. Toplam on adet öğretim elemanının yarısı kadın, yarısı erkektir. Bir öğretim elemanından soruların yanıtları elektronik posta ile alınmış, bir öğretim elemanı da sonradan kendi yanıtlarına elektronik posta ile ilaveler yapmıştır. Bir görüşme yaklaşık olarak yarım saat ile bir saat arasında sürmüştür ve verilerin bilgisayardaki Word programında dökümü toplam olarak 21 sayfa uzunluğundadır.

Nicel çalışmaya başlanmadan önce internet üzerinden bir tarama yapılarak yurt dışındaki üniversitelerde karakter eğitiminin formal olarak doğrudan derslerde

işlenip işlenmediği öğrenilmeye çalışılmıştır. Yabancı üniversitelerin lisans programlarında karakter eğitimi konulu ya da karakter eğitimi ile yakından ilintili derslerin açılıp açılmadığını öğrenmek üzere araştırmacı tarafından 26 Mart 2007 tarihi ile 16 Mayıs 2007 tarihi arasında, 30 üniversitenin web siteleri incelenmiş ve ders programı gösterilmeyen üniversitelere de ikişer kere elektronik posta yollanmıştır. İlk postalar idari büro çalışanlarına, ikinci postalar ise dekanlara ve bölüm başkanlarına gönderilmiştir. Bu üniversitelerden 18 tanesi Amerika Birleşik Devletleri'nde, 7 tanesi İngiltere'de, 3 tanesi Avustralya'da, 1 tanesi Yeni Zelanda'da ve 1 tanesi de Kanada'da bulunmaktadır. Üniversitelerin isimlerinin listesi EK 6'da görülebilir. 30 üniversitenin 15 tanesinin lisans programlarında karakter eğitimi ya da karakter eğitimine benzer derslerin verilmediği öğrenilmiştir. 14 tanesinden yanıt gelmemiş ve sadece 1 tanesinde (California University of Pennsylvania) "Okullar ve Değerler" isimli seçmeli bir ders açıldığı anlaşılmıştır (CalU, 2007). Bu birinci sınıf dersinde öğretmenlerin ve okulda çalışan diğer personelin öğrencilerin ahlâki gelişimlerine nasıl katkıda buldukları ele alınmaktadır. 3 kredilik dersin asıl hedef kitlesi eğitim fakültesi öğrencileridir ve Ortaöğretim Bölümü bünyesinde verilmektedir. Öte yandan verilen dersin öğrenciler üzerindeki etkisinin bilimsel olarak ölçülüp ölçülmediği sorusuna verilen yanıt olumsuzdur. Dersin hala verilmekte olduğu 23 Kasım 2008'de ve 17 Mayıs 2010'da kontrol edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde YKEÖ (Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği) ile ulaşılan bulgular öğretim elemanları ve öğrenciler bazında verilmiştir. Daha sonra yine her iki veri kaynağından elde edilen, açık uçlu sorunun yanıtlarının betimsel (tematik) analiz ile çözümlenen bulgularına yer verilmiştir. Son olarak da yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerin içerik analizi yer almaktadır.

4.1. Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği (YKEÖ) ile Ulaşılan Bulgular

4.1.1. Öğretim Elemanları ile Öğrenciler İçin Ölçek Maddelerinin Yüzde ve Frekansları

Dört alt boyuttan oluşan ölçeğin her bir madde için aritmetik ortalamaları ve yüzde/ frekansları aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Yüzde ve frekansların düzenlenmesinde kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum olarak cevap verenler “katılmayanlar”; kararsızım cevabını verenler “kararsız olanlar”; kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum şeklinde cevap verenler ise “katılanlar” olarak birleştirilerek verilmiştir. İlk tablo 262 adet öğretim elemanı için yüzde ve frekans tablosudur. Bir sonraki tablo ise 2155 adet öğrenci için yüzde ve frekans tablosudur.

Tablo 12 Ölçek Maddelerinin Aritmetik Ortalama Puanlarına Göre En Yüksek 10 ve En Düşük 10 Tanesinin Öğretim Elemanları Bazında Yüzde ve Frekansları

No	Maddeler	Katılma- yanlar	Kararsız Olanlar	Katılan- lar	X	Sh	Ss
1	16. Üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınması öğrencilerin mezuniyet sonrasında toplumsal görevleri açısından faydalı olacaktır.	N: 12	N: 23	N: 227	2.82	0.03	0.490
		%: 4.6	%: 8.8	%: 86.6			
2	24. Karakter gelişimi yaşam boyu sürer.	N: 16	N: 17	N: 229	2.81	0.03	0.525
		%: 6.1	%: 6.5	%: 87.4			
3	14. İyi karakterli öğrenciler ahlâkî açıdan olumlu eylemlerde bulunan bireylerdir.	N: 11	N: 35	N: 216	2.78	0.03	0.505
		%: 4.2	%: 13.4	%: 82.4			
4	9. Karakter eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi, üniversite içinde güvenli bir ortamın yaratılmasına katkı sağlar.	N: 14	N: 35	N: 213	2.76	0.03	0.539
		%: 5.3	%: 13.4	%: 81.3			
5	18. Üniversitede karakteri geliştirme amaçlı dersler planlanırken öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır.	N: 18	N: 26	N: 218	2.76	0.03	0.565
		%: 6.9	%: 9.9	%: 83.2			
6	11. Üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınması, öğrencilerin mezuniyet sonrasında meslek yaşamı için faydalı olacaktır.	N: 20	N: 25	N: 217	2.75	0.04	0.584
		%: 7.6	%: 9.5	%: 82.8			
7	6. Üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınması öğrencilerin mezuniyet sonrasında aile yaşamı için faydalı olacaktır.	N: 21	N: 34	N: 207	2.71	0.04	0.606
		%: 8.0	%: 13.0	%: 79.0			
8	17. Üniversite öğrencileri karakter eğitimi derslerinin uygulanması aşamasında etkin bir şekilde yer almalıdırlar.	N: 23	N: 37	N: 202	2.68	0.04	0.627
		%: 8.8	%: 14.1	%: 77.1			

No	Maddeler	Katılma- yanlar	Kararsız Olanlar	Katılan- lar	X	Sh	Ss
9	8. Üniversitede sınıflardaki öğrenci sayısının az olması karakter eğitiminin etkili olmasını sağlar.	N: 29	N: 29	N: 204	2.67	0.04	0.667
		%: 11.1	%: 11.1	%: 77.9			
10	7. Öğrencilerin karakterlerinin eğitilmesi üniversitedeki tüm bilim dallarını ilgilendiren bir konudur.	N: 41	N: 33	N: 188	2.56	0.05	0.749
		%: 15.6	%: 12.6	%: 71.8			
21	23. Üniversitede karakter eğitiminin ders dışı etkinlikler aracılığı ile verilmesi için spor etkinlikleri yapılmaktadır.	N: 93	N: 86	N: 83	1.96	0.05	0.820
		%: 35.5	%: 32.8	%: 31.7			
22	26. Üniversitede karakter eğitiminin ders dışı etkinlikler aracılığı ile verilmesi için sosyal etkinlikler düzenlenmektedir.	N: 122	N: 76	N: 64	1.78	0.05	0.815
		%: 46.6	%: 29.0	%: 24.4			
23	4. Üniversiteler öğrencilerin karakterlerinin olumlu yönde gelişmesi için çaba harcamaktadırlar.	N: 120	N: 84	N: 58	1.76	0.05	0.791
		%: 45.8	%: 32.1	%: 22.1			
24	10. Öğrencilerin karakterlerinin geliştirilmesi için üniversite toplum ile işbirliği içindedir.	N: 131	N: 69	N: 62	1.74	0.05	0.818
		%: 50.0	%: 26.3	%: 23.7			
25	3.Öğretim elemanlarının derslerinde öğrencilerinin karakterlerini geliştirmeyi vurgulayabilmeleri için gereken zaman ve kaynak yoktur.	N: 140	N: 52	N: 70	1.73	0.05	0.856
		%: 53.4	%: 19.8	%: 26.7			
26	5. Üniversitelerdeki öğretim programlarına karakter eğitime katkıda bulunacak dersler konulmaktadır.	N: 150	N: 49	N: 63	1.67	0.05	0.840
		%: 57.3	%: 18.7	%: 24.0			
27	1. Üniversitelerde etkili bir karakter eğitimi uygulandığından dolayı öğrenciler arasındaki disiplin sorunları azdır.	N: 147	N: 64	N: 51	1.63	0.05	0.789
		%: 56.1	%: 24.4	%: 19.5			

No	Maddeler	Katılma- yanlar	Kararsız Olanlar	Katılan- lar	X	Sh	Ss
28	30. Son zamanlarda üniversite öğrencileri daha bencil davranmaktadır.	N: 164	N: 72	N: 26	1.47	0.04	0.670
		%: 62.6	%: 27.5	%: 9.9			
29	19. Üniversitelerde karakter eğitimi konulu bilimsel toplantılar düzenlenmektedir.	N: 184	N: 50	N: 28	1.40	0.04	0.676
		%: 70.2	%: 19.1	%: 10.7			
30	31. Son yıllarda üniversite öğrencilerinde aldırılmazlık artmıştır.	N: 186	N: 54	N: 22	1.37	0.04	0.635
		%: 71.0	%: 20.6	%: 8.4			

Tablo 12'deki ortalamalara bakıldığında 3 ve üzerinde bir değere rastlanmadığı görülmektedir. Üst ve alt değerler 2.82 ile 1.37 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda öğretim elemanlarının genel olarak üniversitedeki öğrenciler için karakter eğitiminin gerçekleşmekte olduğuna katılmadıkları yorumu yapılabilir. Yine de ortalamalar göz önüne alındığında katılmayanlar kolonu altında yer almalarına rağmen çekimsiz görüşlere yakın duran maddeler bulunmaktadır. Yukarıdan aşağıya doğru sıralandığında altı maddenin birincisi üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınmasının öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki toplumsal görevleri açısından faydalı olacaktır. İkinci olarak karakter gelişiminin yaşam boyu sürdüğüne ve arkasından iyi karakterli öğrencilerin ahlâkî açıdan olumlu eylemlerde bulunan bireyler olduklarına katılan görüşler gelmektedir. Daha sonra üniversitede karakteri geliştirme amaçlı dersler planlanırken öğrencilerin katılımının sağlanması gerektiğine dair fikirler ile karakter eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesinin üniversite içinde güvenli bir ortamın yaratılmasına katkı sağlayacağı düşünceleri yer almaktadır. Son olarak üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınmasının öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki meslek yaşamı için faydalı olacağına inanan görüş sayılabilir. En fazla katılmayan görüşlerin adedi madde ortalamalarına bakıldığında toplam 11 madde olarak belirmektedir. Genel resim öğretim elemanlarının yükseköğretimde karakter eğitiminin yeterince

yapıldığına katılmadıklarını yansıtmaktadır. Bir madde için bile olumlu ya da kararsız görüş alınamaması dikkat çekici ve düşündürücüdür.

Tablo 13 Ölçek Maddelerinin Aritmetik Ortalama Puanlarına Göre En Yüksek 10 ve En Düşük 10 Tanesinin Öğrenciler Bazında Yüzde ve Frekansları

No	Maddeler	Katılma- yanlar	Kararsız Olanlar	Katı- lanlar	X	Sh	Ss
1	11. Üniversitede ka- rakteri eğitime yö- nelik derslerin alın- ması, öğrencilerin mezuniyet sonrası- daki meslek yaşamı için faydalı olacaktır	N: 96	N: 121	N: 1938	2.85	0.01	0.462
		%: 4.5	%: 5.6	%: 89.9			
2	18. Üniversitede ka- rakteri geliştirme a- maçlı dersler plan- lanırken öğrencile- rin katılımı sağlanmalıdır.	N: 93	N: 176	N: 1886	2.83	0.01	0.476
		%: 4.3	%: 8.2	%: 87.5			
3	9. Karakter eğitimi- nin etkili bir şekilde gerçekleşmesi, üni- versite içinde gü- venli bir ortamın yaratılmasına katkı sağlar.	N: 93	N: 184	N: 1878	2.83	0.01	0.478
		%: 4.3	%: 8.5	%: 87.1			
4	24. Karakter gelişimi yaşam boyu sürer.	N: 117	N: 124	N: 1914	2.83	0.01	0.497
		%: 5.4	%: 5.8	%: 88.8			
5	16. Üniversitede ka- rakteri eğitime yö- nelik derslerin alın- ması öğrencilerin mezuniyet sonrası- daki toplumsal görevleri açısından faydalı olacaktır.	N: 100	N: 205	N: 1850	2.81	0.01	0.496
		%: 4.6	%: 9.5	%: 85.8			
6	6. Üniversitede ka- rakteri eğitime yö- nelik derslerin alın- ması öğrencilerin mezuniyet sonra- sındaki aile yaşamı için faydalı olacaktır.	N: 151	N: 208	N: 1796	2.76	0.01	0.567
		%: 7.0	%: 9.7	%: 83.3			

No	Maddeler	Katılma- yanlar	Kararsız Olanlar	Katı- lanlar	X	Sh	Ss
7	17.Üniversite öğ- rencileri karakter eğitimi derslerinin uygulanması etkin aşamasında etkin bir şekilde yer almalıdır.	N: 149	N: 279	N: 1727	2.73	0.01	0.578
		%: 6.9	%: 12.9	%: 80.1			
8	14.İyi karakterli öğrenciler ahlâkî açıdan olumlu eylemlerde bulunan bireylerdir.	N: 182	N: 285	N: 1688	2.70	0.01	0.616
		%: 8.4	%: 13.2	%: 78.3			
9	7.Öğrencilerin karakterlerinin eğitilmesi üniversitedeki tüm bilim dallarını ilgilendiren bir konudur.	N: 262	N: 269	N: 1624	2.63	0.01	0.690
		%: 12.2	%: 12.5	%: 75.4			
10	2.İyi karakter sahibi bireyler yetiştirmek üniversitelerin bir görevidir.	N: 389	N: 238	N: 1528	2.53	0.02	0.781
		%: 18.1	%: 11.0	%: 70.9			
21	28.Üniversitede karakter eğitiminin ders dışı etkinlikler aracılığı ile verilme- si için kültürel etkinlikler düzenlenmektedir.	N: 816	N: 672	N: 667	1.93	0.02	0.827
		%: 37.9	%: 31.2	%: 31.0			
22	10.Öğrencilerin karakterlerinin geliştirilmesi için üniversite toplum ile işbirliği içindedir.	N: 913	N: 633	N: 609	1.86	0.02	0.829
		%: 42.4	%: 29.4	%: 28.3			
23	5.Üniversitelerdeki öğretim programla- rına karakter eğiti- mine katkıda bulu- nacak dersler konulmaktadır.	N: 1033	N: 439	N: 683	1.84	0.02	0.878
		%: 47.9	%: 20.4	%: 31.7			
24	4.Üniversiteler öğrencilerin karak- terlerinin olumlu yönde gelişmesi için çaba harcamak- tadırlar.	N: 1024	N: 587	N: 544	1.78	0.02	0.824
		%: 47.5	%: 27.2	%: 25.2			

No	Maddeler	Katılma- yanlar	Kararsız Olanlar	Katı- lanlar	X	Sh	Ss
25	1.Üniversitelerde etkili bir karakter eğitimi uygulandı-ğından dolayı öğ-renciler arasındaki disiplin sorunları azdır.	N: 1146	N: 530	N: 479	1.69	0.02	0.812
		%: 53.2	%: 24.6	%: 22.2			
26	26.Üniversitede ka-rakter eğitiminin ders dışı etkinlikler aracılığı ile verilme-si için sosyal etkin-likler düzenlenme-mektedir.	N: 1182	N: 550	N: 423	1.65	0.02	0.788
		%: 54.8	%: 25.5	%: 19.6			
27	3. Öğretim eleman-larının derslerinde öğrencilerinin ka-rakterlerini gelişt-irmeyi vurgulaya-bilmeleri için ge-reken zaman ve kaynak yoktur.	N: 1336	N: 402	N: 417	1.57	0.02	0.795
		%: 62.0	%: 18.7	%: 19.4			
28	30. Son zamanlarda üniversite öğrenci-leri daha bencil davranmaktadırlar.	N: 1287	N: 547	N: 321	1.55	0.02	0.739
		%: 59.7	%: 25.4	%: 14.9			
29	19. Üniversitelerde karakter eğitimi ko-nulu bilimsel top-lantılar düzenlen-memektedir.	N: 1396	N: 494	N: 265	1.48	0.02	0.704
		%: 64.8	%: 22.9	%: 12.3			
30	31. Son yıllarda üniversite öğren-cilerinde aldır-mazlık artmıştır.	N: 1565	N: 344	N: 246	1.39	0.01	0.683
		%: 72.6	%: 16.0	%: 11.4			

Tablo 13'teki ortalamalara bakıldığında 3 ve üzerinde bir değere rastlanmadığı görülmektedir. Üst ve alt değerler 2.85 ile 1.39 olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin genel olarak üniversitedeki öğrenciler için karakter eğitiminin gerçekleşmediğini düşündükleri yorumu yapılabilir. Ortalamalar göz önüne alındığında ise katılmayanlar kolonu altında yer almalarına rağmen çekimsiz görüşlere yakın duran altı adet madde bulunmaktadır. Yukarıdan aşağıya doğru sıralandığında birinci madde üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınmasının öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki meslek

yaşamı için faydalı olacaktır. İkinci olarak üniversitede karakteri geliştirme amaçlı dersler planlanırken öğrencilerin katılımının sağlanması gerektiği, karakter eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesinin üniversite içinde güvenli bir ortamın yaratılmasına katkı sağlayacağı ve karakter gelişiminin yaşam boyu sürdüğüne katılan görüşler yer almaktadır. Daha sonra üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınmasının öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki toplumsal görevleri açısından faydalı olacağı düşüncesi ve son olarak da üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınmasının öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki aile yaşamı için faydalı olacağı düşünceleri sayılabilir. En fazla katılmayan görüşlerin adedi madde ortalamalarına bakıldığında toplam 11'dir. Genel tablo öğrencilerin yükseköğretimde karakter eğitiminin yeterince yapıldığına katılmadıklarını göstermektedir. Bir madde için bile olumlu ya da kararsız görüş alınamaması dikkat çekicidir.

4.1.2. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları

Tablo 14 Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup Türü	n	Art. Ort	Ss	Sh	t	sd	p
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	öğrenci	2155	53,35	6,230	,134	-2,54	2415	,011*
	öğretim elemanı	262	54,40	7,336	,453			
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	öğrenci	2155	18,03	3,814	,082	-,40	2415	,689
	öğretim elemanı	262	18,13	3,592	,221			

Boyutlar	Grup Türü	n	Art. Ort	Ss	Sh	t	sd	p
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıları	öğrenci	2155	20,28	3,992	,086	-2,08	2415	,037*
	öğretim elemanı	262	20,82	3,703	,228			
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	öğrenci	2155	7,64	2,222	,047	1,84	2415	,065
	öğretim elemanı	262	7,37	2,134	,131			
Yüksek-öğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	öğrenci	2155	99,30	10,471	,225	-2,09	2415	,037*
	öğretim elemanı	262	100,73	10,308	,636			

* p<,05

Tablo 14 incelendiğinde üniversite öğrencileri ile öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz grup “t” testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre öğretim elemanları ve öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumlarında birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler (p<0,05) ile üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılarda (p<0,05) anlamlı farklılık belirlendiği görülmektedir. Açık bir deyişle her iki boyutta da farklılığa öğretim elemanlarının tutumları neden olmuştur. Üniversite öğrencileri ile karşılaştırıldığında öğretim elemanları, üniversitede öğrencilere daha iyi bir karakter eğitimi verildiğini ifade etmişlerdir.

Karakter eğitimine yönelik ikinci ve dördüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi ve üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklarda ise öğretim elemanları ve öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Her iki alt boyut için öğretim elemanları ve öğrenciler aynı yönde bir tutum içindedirler. Başka bir ifade ile üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi ve üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar alt boyutlarına yönelik olarak öğrencilerle öğretim elemanlarının düşünceleri arasındaki fark manidar değildir. Dolayısı ile bu alt boyutların varlığı konusunda hemfikirdirler.

Geliştirilen ölçeğin tamamı için yapılan “t” testi sonuçlarına göre yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşleri belirleme boyutu açısından öğretim elemanları ve öğrencilerin tutumları arasında ($p<0,05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Fark ise öğrencilere göre, öğretim elemanlarının yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşlerinin daha olumlu yönde olmasından kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, genel olarak ölçeğe bakıldığında öğrencilerle öğretim elemanlarının yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşleri arasındaki fark manidardır. Öğretim elemanlarının yükseköğretimde karakter eğitimi ile ilgili görüşleri daha olumludur. Bunun açılımı, öğretim elemanlarının yükseköğretimde karakter eğitiminin yer aldığına öğrencilerden daha fazla inanmaları olarak yorumlanmalıdır. Öğretim elemanlarının öğrencilere göre daha pozitif olan bu inançları, kendilerinin eğitimci olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerle karşılaştırıldıklarında, eğitim ve öğretim etkinliklerini gerçekleştiren öğretmenler kendileri oldukları için, bu eğitimi de veriyor olduklarına inanmak istiyor olabilirler.

4.1.3. Öğretim Elemanlarının Yaş Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları

Tablo 15 Öğretim Elemanlarının Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Boyutlar	Yaş	n	Art.Ort	Ss	Sh
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	21-30	63	56,57	6,999	,881
	31-40	103	53,56	7,611	,749
	41-50	64	53,95	6,864	,858
	51-60	31	53,61	7,552	1,356
	Toplam	261	54,39	7,345	,454
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	21-30	63	17,44	3,921	,494
	31-40	103	18,29	3,428	,337
	41-50	64	18,65	3,656	,457
	51-60	31	17,83	3,225	,579
	Toplam	261	18,12	3,594	,222
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	21-30	63	20,53	3,349	,422
	31-40	103	21,04	3,776	,372
	41-50	64	21,18	4,003	,500
	51-60	31	19,96	3,516	,631
	Toplam	261	20,83	3,706	,229
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	21-30	63	7,34	1,985	,250
	31-40	103	7,50	2,043	,201
	41-50	64	7,35	2,399	,299
	51-60	31	6,96	2,213	,397
	Toplam	261	7,36	2,136	,132
Yükseköğretimde Karakter Eğitimine Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	21-30	63	101,90	8,867	1,117
	31-40	103	100,40	10,993	1,083
	41-50	64	101,15	10,649	1,331
	51-60	31	98,38	10,111	1,816
	Toplam	261	100,71	10,320	,638

Tablo 15 incelendiğinde öğretim elemanlarının yaş değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile görülmektedir. Bu sonuçlara göre birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçek standartlarına göre bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 70 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 54,3908 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 35'den daha yüksektir. Yaş gruplarına bakıldığında 21 ile 30 yaş arasında olan öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalamasının diğer gruptakilerden yüksek olduğu görülmektedir. Bunun anlamı bu yaş grubundaki öğretim elemanlarının üniversite çağındaki öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenlere diğer yaş gruplarındaki öğretim elemanlarından daha çok katıldıklarıdır. En düşük aritmetik ortalamanın 31 ile 40 yaş arasında olan öğretim elemanlarına ait olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenlerin varlığına en az katılan öğretim elemanları 31 ile 40 yaş grubu arasında olanlardır.

İkinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 30 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 18,1226 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 15'ten daha yüksektir. 41 ile 50 yaş arasındaki öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalamasının diğer gruptakilerden yüksek olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalamanın 21 ile 30 yaş arasında olan öğretim elemanlarına ait olduğu anlaşılmaktadır. Açık bir ifade ile üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesine en çok katılan grubun 41 ile 50 yaş arasındaki öğretim elemanları ve en az katılan grubun da 21 ile 30 yaş arasında bulunan öğretim elemanları olduğu ortaya çıkmaktadır.

Üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak

maksimum puan 35 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 20,8314 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 17,5'ten daha yüksektir. 41 ile 50 yaş arasındaki öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalamasının diğer gruptakilerden yüksek olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılara en çok 41 ile 50 yaş arasındaki öğretim elemanları katılmaktadırlar. En düşük aritmetik ortalama 51 ile 60 yaş arasında olan öğretim elemanlarına ait olduğundan dolayı üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıların olduğuna en az katılan grubu 51 ile 60 yaş arasında olan öğretim elemanlarının oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Dördüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar 3 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 15 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 7,3678 olmuştur ve bu değer maksimum ortalama değer olan 7,5'tan düşüktür. En yüksek aritmetik ortalamasının 31 ile 40 yaş arasındaki öğretim elemanlarına ait olduğu görülmektedir. Bunun anlamı üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuz etkenlerin var olduğunu en çok düşünen grubun 31 ile 40 yaş arasında olan öğretim elemanları olduğudur. En düşük aritmetik ortalama 51 ile 60 yaş arasındaki öğretim elemanlarına aittir. Açık bir ifade ile üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuz etkenlerin var olduğunu en az düşünen grubu 51 ile 60 yaş arasındaki öğretim elemanları teşkil etmektedirler. Bunun nedeni 50 yaş üzerindeki öğretim elemanlarının daha genç meslektaşlarına göre daha rahat, sakin, kanıksamış ve durulmuş olmaları olabilir. Böylece öğrencilerin karakterleri üzerindeki olumsuz etkenleri önemsemiyor, üzerinde durmuyor ve düşünmüyor olabilirler. Diğer bir neden de öğrencilerle aralarındaki nesil farkının artması ve aralarındaki mesafenin büyümesi olabilir. Dolayısı ile öğrencilerin karakterleri üzerinde olumsuzluklar gerçekte var olsa bile göremiyor, farkında olmuyor olabilirler.

Tüm ölçek olan yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşleri belirlemeden alınacak maksimum puan 150 olmaktadır. Ölçek toplam

puanlarının ortalaması 100,7126 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 75'ten daha yüksektir. En yüksek aritmetik ortalamanın 21 ile 30 yaş arasındaki öğretim elemanlarına ait olduğu görülmektedir. Buradan çıkarılan sonuç, yükseköğretimde karakter eğitime yönelik olumlu görüşlere en çok katılan grubun 21 ile 30 yaş arasında bulunan öğretim elemanları olduğudur. Başka bir deyişle 21 ve 30 yaş aralığında olan öğretim elemanlarının yükseköğretimde karakter eğitime karşı daha olumlu düşünceler besledikleri anlaşılmaktadır. En düşük aritmetik ortalama 51 ile 60 yaş arasındaki öğretim elemanlarına aittir. Bunun anlamı karakter eğitime yönelik olarak en az olumlu görüşte olan grubu 51 ile 60 yaş arasındaki öğretim elemanlarının teşkil etmekte olduğudur. Başka bir ifade ile 51 ve 60 yaş aralığında bulunan öğretim elemanları yükseköğretimde karakter eğitiminin var olmadığını düşünmektedirler. Dördüncü alt boyuta dair bulgular hatırlanacak olursa, bu yaş grubu yükseköğretimde karakter eğitiminin olmadığına inanırlarken öğrencilerin karakterleri açısından olumsuz etkenlerin de olmadığı düşüncesindedirler.

Tablo 16 Öğretim Elemanlarının Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları

Boyutlar	Levene Statistic	sd1	sd2	Sig.
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	,624	3	257	,600
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	,846	3	257	,470
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	,800	3	257	,495
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	,519	3	257	,670
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	,377	3	257	,770

Tablo 16 incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğretim elemanlarının yaş değişkenine göre YKEÖ toplam ve alt boyut puan varyansları arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan levene test sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamadığı görülmektedir. YKEÖ toplam ve alt boyutları puanları varyanslarının homojen olduğu olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 17 Öğretim Elemanlarının Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	Gruplararası	401,155	3	133,718	2,522	,058
	Gruplariçi	13626,983	257	53,023		
	Toplam	14028,138	260			
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	Gruplararası	52,628	3	17,543	1,363	,255
	Gruplariçi	3307,449	257	12,869		
	Toplam	3360,077	260			
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	Gruplararası	41,457	3	13,819	1,006	,391
	Gruplariçi	3531,126	257	13,740		
	Toplam	3572,582	260			
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	Gruplararası	6,923	3	2,308	,503	,681
	Gruplariçi	1179,767	257	4,591		
	Toplam	1186,690	260			
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	Gruplararası	279,354	3	93,118	,873	,456
	Gruplariçi	27414,095	257	106,670		
	Toplam	27693,448	260			

Tablo 17 incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğretim elemanlarının yaş değişkenine göre YKEÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda ne test toplamda, ne de alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilemediği anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının üniversitelerdeki karakter eğitimi konusundaki görüş ve düşünceleri yaş gruplarına göre birbirlerinden farklılaşmamıştır. Sonuç olarak ortaya çıkan tablo, yıllar ilerledikçe öğretim elemanlarının karakter eğitimine dair düşüncelerinin aşağı yukarı aynı kalması görüntüsüdür fakat bunun nedeni araştırmaya katılmayı kabul eden öğretim elemanlarının neredeyse yarısına yakını 31 ile 40 yaş aralığındaki grubun oluşturması olabilir. Buna ilaveten yaklaşık eşit sayıda temsil edilen grupların 21 ile 30 ve 41 ile 50 yaş aralıklarında olmaları, ayrıca 51 ile 60 yaş aralığındaki öğretim elemanlarının araştırmaya katılan tüm öğretim elemanlarının onda birini oluşturmaları, bu sonuca neden olmuş olabilir.

4.1.4. Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları

Tablo 18 Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Art. Ort	Ss	Sh	t	sd	p
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	Kadın	159	55,80	6,723	,533	3,99	259	,000***
	Erkek	102	52,18	7,753	,767			
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	Kadın	159	18,28	3,687	,292	,93	259	,351
	Erkek	102	17,86	3,447	,341			
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	Kadın	159	20,96	3,729	,295	,71	259	,478
	Erkek	102	20,62	3,680	,364			

Boyutlar	Cinsiyet	n	Art. Ort	Ss	Sh	t	sd	p
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	Kadın	159	7,29	2,226	,176	-,68	259	,496
	Erkek	102	7,48	1,993	,197			
Yükseköğretimde Karakter Eğitimi-ne Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	Kadın	159	102,35	9,553	,757	3,26	259	,001***
	Erkek	102	98,15	10,981	1,087			

***p<,001

Tablo 18 incelendiğinde öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz grup “t” testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumlarında birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler boyutunda ($p<0,01$) anlamlı farklılık belirlenmiştir. Belirtilen boyutta farklılığa kadın öğretim elemanlarının tutumları neden olmuştur. Bir başka anlatımla kadın öğretim elemanları erkek öğretim elemanlarına göre üniversitede öğrencilere daha iyi bir karakter eğitimi verildiğini ifade etmişlerdir. Belki de kadın öğretim elemanları karakter eğitimini öğrencilere verebilmek için bizzat çaba harcamakta olabilirler. Diğer bir ifade ile bireysel gayretleri ile karakter eğitimini sağlamaya çalışıyor olabilirler.

Karakter eğitimine yönelik ikinci, üçüncü ve dördüncü alt boyutlar olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi, üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar, üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Her üç boyut için de cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanları aynı yönde bir tutum içindedirler. Geliştirilen yükseköğretimde karakter eğitimine

yönelik görüşleri belirleme ölçeğinin tamamı için yapılan “t” testi sonuçlarına göre de öğretim elemanları tutumları arasında ($p < 0,01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Fark ise erkek öğretim elemanlarına göre, kadın öğretim elemanlarının daha olumlu bir tutum sergilemelerinden kaynaklanmaktadır. Bunun olası bir nedeni, kadın öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarını araştırma yapılan, bilim üretilen, sadece mesleki eğitim ve öğretim verilen, öğrencilerin eğitiminden neredeyse soyut kurumlar olarak görmemeleri olabilir. Dolayısı ile erkek öğretim elemanlarına göre kadın öğretim elemanlarının, yükseköğretim kurumlarının bir eğitim basamağı olduğunu da düşündükleri ve karakter eğitiminin de bu kapsam içinde yer alması gerektiğine inandıkları çıkarımı yapılabilir. Diğer bir neden ise kadın öğretim elemanlarındaki annelik içgüdüsünün, kendi çocuklarından yola çıkarak öğrencilerle daha rahat empati kurmaları ve onların karakterlerine önem vermeleri olabilir. Bu sebeple zaman zaman öğrencilerine kendi çocuklarının bakış açılarından da bakarak karakter eğitiminin yükseköğretim kurumlarında var olduğuna, erkek öğretim elemanlarından daha çok inanmakta oldukları sonucu çıkarılabilir.

4.1.5. Öğretim Elemanlarının Ünvan Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları

Tablo 19 Öğretim Elemanlarının Ünvan Değişkenine Göre YKEÖ Testi Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Ünvan	n	Sıralamalar ortalaması	Kaykare	sd	p
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	Arastirgor	88	139,80			
	Okutman	2	136,00			
	Ogretgorev	24	142,98			
	DrArastirgor	11	134,73	6,930	7	,436
	DrOgretgor	19	107,05			
	YrdDoc	66	134,92			
	Docent	21	109,05			
	Prof	30	115,83			
	Toplam	261				

Boyutlar	Ünvan	n	Sıralamalar ortalaması	Kaykare	sd	p
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	Arastirgor	88	125,74			
	Okutman	2	34,50			
	Ogretgor	24	154,77			
	DrArastirgor	11	157,77	9,023	7	,250
	DrOgretgor	19	125,34			
	YrdDoc	66	137,23			
	Docent	21	122,62			
	Prof	30	119,75			
	Toplam	261				
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	Arastirgor	88	125,70			
	Okutman	2	206,00			
	Ogretgor	24	138,35			
	DrArastirgor	11	135,50	10,301	7	,172
	DrOgretgor	19	116,82			
	YrdDoc	66	146,27			
	Docent	21	139,19			
	Prof	30	103,65			
	Toplam	261				
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	Arastirgor	88	132,49			
	Okutman	2	140,25			
	Ogretgor	24	118,13			
	DrArastirgor	11	153,95	2,287	7	,942
	DrOgretgor	19	139,16			
	YrdDoc	66	128,25			
	Docent	21	125,02			
	Prof	30	132,95			
	Toplam	261				
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	Arastirgor	88	132,33			
	Okutman	2	137,00			
	Ogretgor	24	154,40			
	DrArastirgor	11	157,18	11,172	7	,131
	DrOgretgor	19	106,21			
	YrdDoc	66	140,30			
	Docent	21	113,19			
	Prof	30	106,08			
	Toplam	261				

Öğretim elemanlarının ünvan değişkenine göre YKEÖ toplam ve alt boyutları için puan ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak üzere parametrik istatistik tekniklerinden ANOVA yapılamamıştır. Çünkü kategori “n” sayılarının bazıları 30 değerinin altında kalmış ve dolayısıyla dağılımlar çarpılmıştır. Bu gerekçeye dayalı olarak farklılıkları test etmek üzere non-

parametrik Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Tablo 19 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda ne test toplamda ne de test alt boyutlarında ünvan bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilemediği görülmektedir. Daha açık bir ifade ile ünvan bazında üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenlerde, üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesinde, üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılarda, üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklarda, yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşleri belirlemede istatistiksel bakımdan manidar farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Bunun anlamı her ünvan grubunun hemen hemen aynı yaklaşımda olmalarıdır. Nedeni ise araştırmaya katılmayı kabul eden öğretim elemanlarının yarısına yakınına yardımcı doçent, doçent ve profesörlerin, üçte birini de doktora bitirmemiş olan araştırma görevlilerinin oluşturması olabilir. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ünvan bazında yaklaşık sayılarda temsil edilememiş olması bir sebep sayılabilir.

4.1.6. Öğretim Elemanlarının Fakülte Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları

Tablo 20 Öğretim Elemanlarının Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Boyutlar	Fakülte	n	Art.Ort	Ss	Sh
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	FenEde	95	54,42	5,904	,605
	Teknik	36	55,38	7,484	1,247
	Egitim	79	55,27	7,619	,857
	Iktisat	52	52,38	8,829	1,224
	Toplam	262	54,40	7,336	,453
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	FenEde	95	18,87	3,623	,371
	Teknik	36	18,38	3,119	,519
	Egitim	79	17,89	3,376	,379
	Iktisat	52	16,96	3,895	,540
	Toplam	262	18,13	3,592	,221

Boyutlar	Fakülte	n	Art.Ort	Ss	Sh
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıları	FenEde	95	21,25	3,640	,373
	Teknik	36	21,66	3,906	,651
	Eğitim	79	20,55	3,872	,435
	İktisat	52	19,84	3,232	,448
	Toplam	262	20,82	3,703	,228
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	FenEde	95	7,34	2,137	,219
	Teknik	36	7,55	2,235	,372
	Eğitim	79	7,44	2,073	,233
	İktisat	52	7,19	2,196	,304
	Toplam	262	7,37	2,134	,131
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	FenEde	95	101,89	9,008	,924
	Teknik	36	103,00	9,365	1,560
	Eğitim	79	101,17	10,77	1,211
	İktisat	52	96,38	11,43	1,586
	Toplam	262	100,73	10,30	,636

Tablo 20 incelendiğinde öğretim elemanlarının fakülte değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile görülmektedir. Bu sonuçlara göre birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçek standartlarına göre bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 70 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 54,4084 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 35'den daha yüksektir. Fakültele bakıldığında Teknik fakültelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalamasının diğer fakültelerdekilerden yüksek olduğu görülmektedir. Açık bir ifade ile Teknik fakültelerdeki öğretim elemanları, üniversite öğrencilerinin karakterlerini geliştirebilecek etkenlerin varlığını daha fazla kabul etmektedirler. En düşük aritmetik ortalamanın İktisat

fakültelerinde bulunan öğretim elemanlarına ait olduğu anlaşılmaktadır. Bunun anlamı, İktisat fakültelerindeki öğretim elemanlarının üniversite öğrencilerinin karakterlerini geliştirebilecek etkenlerin varlığını daha az kabul ettikleridir.

İkinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 30 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 18,1336 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 15'ten daha yüksektir. Fakültelelere bakıldığında Fen ve Edebiyat fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalamasının diğer fakültelerdekilerden yüksek olduğu görülmektedir. Açık bir deyişle, Fen ve Edebiyat fakültelerindeki öğretim elemanları öğrencilere ders haricinde karakter eğitimi verildiği fikrindedirler. En düşük aritmetik ortalamanın İktisat fakültelerinde bulunan öğretim elemanlarına ait olduğu anlaşılmaktadır. Bundan çıkarılacak sonuç, İktisat fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğrencilere ders haricinde karakter eğitimi verildiği fikrinde olmadıklarıdır.

Üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 35 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 20,8206 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 17,5'ten daha yüksektir. Fakültelelere bakıldığında Teknik fakültelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalamasının diğer fakültelerdekilerden yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile Teknik fakültelerdeki öğretim elemanları öğrencilerin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıların mevcut olduğu kanısındadırlar. En düşük aritmetik ortalamanın İktisat fakültelerinde bulunan öğretim elemanlarına ait olduğu anlaşılmaktadır. Bunun anlamı, İktisat fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğrencilerin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıların var olmadığı düşüncesinde olduklarıdır.

Dördüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar 3 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 15 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 7,3740 olmuştur. Bu sonucun maksimum ortalama değer olan 7,5'tan düşük olduğu görülmektedir. Fakültelere bakıldığında Teknik fakültelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalamasının diğer fakültelerdekilerden yüksek olduğu görülmektedir. Açık bir deyişle, Teknik fakültelerdeki öğretim elemanları üniversite çağında öğrencilerin karakterleri üzerinde olumsuzlukların var olduğu fikrindedirler. En düşük aritmetik ortalamanın İktisat fakültelerinde bulunan öğretim elemanlarına ait olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile İktisat fakültelerindeki öğretim elemanları, üniversite çağında öğrencilerin karakterleri üzerinde olumsuzlukların olmadığını düşünmektedirler.

Yükseköğretimde karakter eğitime yönelik görüşleri belirleme ölçeğinden alınacak maksimum puan 150 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 100,7366 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 75'ten daha yüksektir. En yüksek aritmetik ortalamanın Teknik fakültelerdeki öğretim elemanlarına, en düşük aritmetik ortalamanın da İktisat fakültelerindeki öğretim elemanlarına ait olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile Teknik fakültelerdeki öğretim elemanları yükseköğretimde karakter eğitiminin var olduğuna diğer fakültelerdeki öğretim elemanlarına göre daha çok inanmaktadırlar. Yükseköğretimde karakter eğitiminin yer almadığına en çok inanan öğretim elemanları İktisat fakültelerindeki öğretim elemanlarıdır.

Tablo 21 Öğretim Elemanlarının Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları

Boyutlar	Levene Statistic	sd1	sd2	Sig.
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	2,688	3	258	,051

Boyutlar	Levene Statistic	sd1	sd2	Sig.
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	,221	3	258	,881
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	,798	3	258	,496
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	,404	3	258	,750
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	,903	3	258	,440

Tablo 21 incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğretim elemanlarının fakülte değişkenine göre YKEÖ toplam ve alt boyut puan varyansları arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan levene test sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamadığı görülmektedir. YKEÖ toplam ve alt boyutları puanları varyanslarının homojen olduğu olduğu anlaşılmıştır. Açık bir ifade ile Levene testinin sonuçları doğrultusunda YKEÖ ile alt boyutlarda farklı fakülterde bulunan öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Başka bir deyişle öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında fakülte değişkeni manidar bir farklılık yaratmamıştır.

Tablo 22 Öğretim Elemanlarının Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	Gruplararası	307,407	3	102,469	1,924	,126
	Gruplarıçi	13741,895	258	53,263		
	Toplam	14049,302	261			

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	Gruplararası	130,172	3	43,391	3,457	,017*
	Gruplarıçi	3238,153	258	12,551		
	Toplam	3368,324	261			
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	Gruplararası	98,369	3	32,790	2,429	,066
	Gruplarıçi	3482,200	258	13,497		
	Toplam	3580,569	261			
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	Gruplararası	3,347	3	1,116	,243	,866
	Gruplarıçi	1185,996	258	4,597		
	Toplam	1189,344	261			
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	Gruplararası	1312,054	3	437,351	4,271	,006**
	Gruplarıçi	26420,774	258	102,406		
	Toplam	27732,828	261			

*p<,05 **p<,01

Tablo 22 incelendiğinde öğretim elemanlarının fakülte değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre fakülte değişkenine göre öğretim elemanlarının öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumlarında ikinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi ($p<,05$) boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Yine öğretim elemanlarının tutumlarında yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşleri belirleme ölçeğinde de anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. ANOVA'da anlamlı farklılığın elde edilmesinden sonra bu toplam farklılıkların hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere tüm ölçek toplamı olan yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşleri belirleme ve ikinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi için varyans

analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Her iki aşamada da varyanslar homojen olduğu için Scheffe testi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23 Öğretim Elemanlarının Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	(I) fakülte	(J) fakülte	Ortalamalar arası fark (I-J)	Sh	p
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	FenEde	Teknik	,48480	,69336	,921
		Egitim	,97495	,53943	,354
		Iktisat	1,91215(*)	,61113	,022*
	Teknik	FenEde	-,48480	,69336	,921
		Egitim	,49015	,71240	,925
		Iktisat	1,42735	,76812	,329
	Egitim	FenEde	-,97495	,53943	,354
		Teknik	-,49015	,71240	,925
		Iktisat	,93720	,63264	,534
	Iktisat	FenEde	-1,91215(*)	,61113	,022*
		Teknik	-1,42735	,76812	,329
		Egitim	-,93720	,63264	,534
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	FenEde	Teknik	-1,10526	1,98055	,958
		Egitim	,71752	1,54086	,975
		Iktisat	5,51012(*)	1,74565	,020*
	Teknik	FenEde	1,10526	1,98055	,958
		Egitim	1,82278	2,03492	,849
		Iktisat	6,61538(*)	2,19407	,030*
	Egitim	FenEde	-,71752	1,54086	,975
		Teknik	-1,82278	2,03492	,849
		Iktisat	4,79260	1,80710	,073
	Iktisat	FenEde	-5,51012(*)	1,74565	,020*
		Teknik	-6,61538(*)	2,19407	,030*
		Egitim	-4,79260	1,80710	,073

*p<,05

Tablo 21, 22, 23 birlikte incelendiğinde fakülte değişkenine göre öğretim elemanlarının tutumları ikinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesinde ve tüm ölçek olan yükseköğretimde karakter eğitime yönelik görüşleri belirlemede anlamlı farklılığa neden olmuştur. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testine göre üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesinde farkın kaynağını Fen ve Edebiyat fakülteleri ile İktisat fakülteleri oluşturmuştur. Bir başka anlatımla Fen ve Edebiyat fakültelerindeki öğretim elemanları, İktisat fakültelerindeki öğretim elemanlarına göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilere karakter eğitimi verildiği görüşüne daha olumlu bakmaktadırlar.

Tüm ölçek toplamı olan yükseköğretimde karakter eğitime yönelik görüşleri belirlemede Fen ve Edebiyat, Teknik ve Eğitim fakülteleri ile İktisat fakülteleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Farklılığın kaynağı Fen ve Edebiyat, Teknik ve Eğitim fakülteleridir. Fen ve Edebiyat, Teknik ve Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının puan ortalamaları, İktisat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarınınkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Açık bir ifade ile Fen ve Edebiyat, Teknik ve Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları yükseköğretimde karakter eğitiminin yer aldığını, İktisat fakültelerindeki öğretim elemanlarına göre daha çok düşünmektedirler.

Yükseköğretimde karakter eğitiminin var olduğunu en çok düşünen öğretim elemanlarının Eğitim fakültelerinde bulunmaları tahmin edilen, şaşırtmayan bir sonuçtur. Bu fakültelerdeki öğretim elemanlarının misyonu öğretmen yetiştirmek olduğundan, geleceğin toplumunu eğitecek olan eğitimcileri topluma kazandırma sürecinde iyi karakteri geliştirme, karakterin olumsuz yanlarını törpüleme, ahlâklı ve örnek insan yaratma çabası içindedirler. İktisat fakültelerindeki öğretim elemanlarının da yükseköğretimde karakter eğitiminin var olmadığına inanmalarının nedeni, çok fazla özel sektöre, yönetsel ve

finansal konulara odaklanmaları, fakültelerindeki derslerin içeriği gereği iş dünyasına insan kaynağı yetiştirmekle ilgilenmeleri olabilir.

4.1.7. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları

Tablo 24 Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Boyutlar	Yaş	n	Art.Ort	Ss	Sh
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	16-18	64	56,21	6,547	,818
	19-21	1174	53,83	6,025	,175
	22-24	822	52,43	6,411	,223
	25+	95	53,33	5,736	,588
	Toplam	2155	53,35	6,230	,134
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	16-18	64	19,09	3,628	,453
	19-21	1174	18,40	3,726	,108
	22-24	822	17,49	3,824	,133
	25+	95	17,40	4,253	,436
	Toplam	2155	18,03	3,814	,082
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	16-18	64	21,60	3,671	,458
	19-21	1174	20,72	3,809	,111
	22-24	822	19,61	4,133	,144
	25+	95	19,64	4,237	,434
	Toplam	2155	20,28	3,992	,086
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	16-18	64	7,50	2,239	,279
	19-21	1174	7,71	2,210	,064
	22-24	822	7,57	2,210	,077
	25+	95	7,34	2,444	,250
	Toplam	2155	7,64	2,222	,047
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	16-18	64	104,42	10,737	1,342
	19-21	1174	100,68	9,974	,291
	22-24	822	97,12	10,718	,373
	25+	95	97,72	10,221	1,048
	Toplam	2155	99,30	10,471	,225

Tablo 24 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları aritmetik ortalama standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçek standartlarına göre bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 70 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 53,3503 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 35'den daha yüksektir. Yaş gruplarına bakıldığında 16 ile 18 yaş arasında olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının diğer gruptakilerden yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle 16 ve 18 yaş aralığındaki öğrenciler karakterlerini geliştirebilecek etkenlerin var olduğunu diğer yaş aralıklarındaki öğrencilere göre daha çok düşünmektedirler. En düşük aritmetik ortalamanın 22 ile 24 yaş arasında olan öğrencilere ait olduğu anlaşılmaktadır. Açık bir ifade ile 22 ve 24 yaş aralığındaki öğrenciler karakterlerini geliştirebilecek etkenlerin var olduğuna en az inanan öğrencilerdir.

İkinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 30 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 18,0343 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 15'ten daha yüksektir. 16 ile 18 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının diğer gruptakilerden yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle 16 ve 18 yaş aralığındaki öğrenciler ders dışında karakter eğitiminin verildiğini en çok düşünen öğrencilerdir. En düşük aritmetik ortalamanın 25 yaş ve üzerinde olan öğrencilere ait olduğu anlaşılmaktadır. Bunun anlamı öğrencilere ders dışında karakter eğitiminin verilmediğine en çok inanan öğrencilerin 25 ve üzerindeki yaşlarda bulunan öğrenciler olduklarıdır.

Üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 35 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 20,2807

olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 17,5'ten daha yüksektir. 16 ile 18 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının diğer gruptakilerden yüksek olduğu görülmektedir. Açık bir deyişle 16 ve 18 yaş aralığındaki öğrenciler karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıların var olduğunu en çok düşünen öğrencilerdir. En düşük aritmetik ortalamanın 22 ile 24 yaş arasında olan öğrencilere ait olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıların var olmadığını en çok düşünen öğrenciler 22 ve 24 yaş aralığındaki öğrencilerdir.

Dördüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar 3 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 15 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 7,6413 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 7,5'tan yüksektir. 19 ile 21 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının diğer gruptakilerden yüksek olduğu görülmektedir. Açık bir ifade ile 19 ile 21 yaş aralığındaki öğrenciler karakterleri üzerindeki olumsuzlukların var olduğuna en çok inanan öğrencilerdir. En düşük aritmetik ortalamanın 25 yaş ve üzerinde olan öğrencilere ait olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle karakterleri üzerindeki olumsuzlukların var olmadığını en çok düşünen öğrenciler 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerdir.

Tüm ölçekten alınacak maksimum puan 150 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 99,3067 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 75'ten daha yüksektir. En yüksek aritmetik ortalamanın 16 ile 18 yaş arasındaki öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bunun açılımı, belirtilen yaş grubundaki öğrencilerin yükseköğretimde karakter eğitimi verildiğini düşünmeleridir. En düşük aritmetik ortalama 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilere aittir. Bunun anlamı bahsi geçen yaş grubundaki öğrencilerin yükseköğretimde karakter eğitimi verilmediğine inanmalarındır.

Tablo 25 Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları

Boyutlar	Levene Statistic	sd1	sd2	p
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	,725	3	2151	,537
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	2,332	3	2151	,072
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	2,860	3	2151	,036*
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	1,246	3	2151	,291
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	1,026	3	2151	,380

*p<,05

Tablo 25 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere varyans farklılıkları için yapılan Levene testi analizi ve sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre yaş değişkeni bazında öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumlarında üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar (p<0,05) boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bunun dışında kalan diğer boyutlarda öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Başka bir ifade ile üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar alt boyutunda farklı yaş gruplarından öğrencilerin görüşleri anlamlı derecede farklıdır.

Tablo 26 Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	Sig.
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	Gruplarara	1490,974	3	496,991	13,015	,000***
	Gruplarıçi	82137,513	2151	38,186		
	Toplam	83628,487	2154			

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	Sig.
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	Gruplararası	512,558	3	170,853	11,920	,000***
	Gruplarıçi	30830,900	2151	14,333		
	Toplam	31343,459	2154			
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	Gruplararası	752,330	3	250,777	16,061	,000***
	Gruplarıçi	33584,821	2151	15,614		
	Toplam	34337,151	2154			
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	Gruplararası	19,281	3	6,427	1,302	,272
	Gruplarıçi	10618,443	2151	4,937		
	Toplam	10637,724	2154			
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	Gruplararası	8068,905	3	2689,635	25,363	,000***
	Gruplarıçi	228105,348	2151	106,046		
	Toplam	236174,252	2154			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 26 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre yaş değişkeni bağlamında öğrencilerin, öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumlarında birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler, ikinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi, üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar ve yükseköğretimde karakter eğitime yönelik görüşleri belirleme ölçeğinde ($p<0,01$) anlamlı farklılık belirlenmiştir. Açık bir ifade ile değişik yaş aralıklarında bulunan öğrenciler karakterlerini geliştirebilecek etkenlerin varlığı konusunda farklı düşüncelere sahiptirler. Yine farklı yaş aralıklarındaki

öğrencilerin ders dışında karakter eğitiminin verildiği düşüncesine katılmaları değişkenlik göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıların varlığına dair farklı yaş aralıklarındaki öğrenciler yine farklı fikirdedirler. Son olarak yükseköğretimde karakter eğitimi verilmekte olduğu görüşüne sahip olma farklı yaş aralıklarındaki öğrenciler açısından değişkenlik göstermektedir. ANOVA’da anlamlı farklılığın elde edilmesinden sonra bu farklılıkların hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenlerde, ikinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesinde, üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katılarda ve yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşleri belirleme ölçeğinin toplamında varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Her iki aşamada da varyanslar homojen olduğu için Scheffe testi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katılar dışında tüm aşamalarda varyanslar homojen olduğu için Scheffe testi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ancak üçüncü alt boyutta varyans heterojen olduğu için Tamhane testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 27’de sunulmuştur. Dördüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar için, yaş değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Açık bir ifade ile karakterler üzerindeki olumsuzlukların varlığı boyutunda öğrencilerin düşünceleri yaş aralıklarına göre değişkenlik göstermemektedir. Başka bir deyişle kendi karakterleri üstündeki olumsuzlukların var olması konusunda her yaş grubundaki öğrenciler aynı düşüncededirler.

Tablo 27 Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Test	(I) yas	(J) yas	Ortalamalar arası fark (I-J)	Sh	p
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler		16-18	19-21	2,38315(*)	,793	,029*
			22-24	3,78323(*)	,801	,000***
			25+	2,88191(*)	,999	,040*
		19-21	16-18	-2,38315(*)	,793	,029*
			22-24	1,40008(*)	,281	,000***
	Scheffe		25+	,49876	,659	,903
		22-24	16-18	-3,78323(*)	,801	,000***
			19-21	-1,40008(*)	,281	,000***
			25+	-,90132	,669	,612
		25+	16-18	-2,88191(*)	,999	,040*
			19-21	-,49876	,659	,903
			22-24	,90132	,669	,612
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi		16-18	19-21	,68745	,485	,572
			22-24	1,59983(*)	,491	,014*
			25+	1,69375	,612	,054
		19-21	16-18	-,68745	,485	,572
			22-24	,91239(*)	,172	,000***
	Scheffe		25+	1,00630	,403	,102
		22-24	16-18	-1,59983(*)	,491	,014*
			19-21	-,91239(*)	,172	,000***
			25+	,09392	,410	,997
		25+	16-18	-1,69375	,612	,054
			19-21	-1,00630	,403	,102
			22-24	-,09392	,410	,997
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar		16-18	19-21	,88195	,472	,336
			22-24	1,99624(*)	,481	,001***
			25+	1,96727(*)	,632	,013*
		19-21	16-18	-,88195	,472	,336
			22-24	1,11429(*)	,182	,000***

Boyutlar	Test	(I) yas	(J) yas	Ortalamalar arası fark (I-J)	Sh	p
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	Tamhane		25+	1,08532	,448	,099
		22-24	16-18	-1,99624(*)	,481	,001***
			19-21	-1,11429(*)	,182	,000***
			25+	-,02897	,458	1,000
		25+	16-18	-1,96727(*)	,632	,013*
			19-21	-1,08532	,448	,099
			22-24	,02897	,458	1,000
	Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği		16-18	19-21	3,73619(*)	1,321
			22-24	7,30022(*)	1,336	,000***
			25+	6,69556(*)	1,665	,001***
		19-21	16-18	-3,73619(*)	1,321	,047*
			22-24	3,56404(*)	,468	,000***
Scheffe			25+	2,95937	1,098	,064
		22-24	16-18	-7,30022(*)	1,336	,000***
			19-21	-3,56404(*)	,468	,000***
			25+	-,60466	1,115	,961
		25+	16-18	-6,69556(*)	1,665	,001***
			19-21	-2,95937	1,098	,064
			22-24	,60466	1,115	,961

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 27'deki öğrencilerin yaş değişkenine göre YKEÖ toplam ve alt boyut puanları için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler alt boyutu açısından 16 ile 18 yaş grubundaki öğrencilerin görüşleri ile 19 – 21 yaş grubu, 22 – 24 yaş grubu , 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Aynı bağlamda 19 ile 21 yaş grubundaki öğrencilerin görüşleri ile 22 ve 24 yaş grubundaki öğrencilerin görüşleri arasında da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi alt boyutu bakımından 16 ve 18 yaş grubu ile 22 ve 24 yaş grubu, 19 ve 21 yaş grubu ile 22 ve 24 yaş grubundaki öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Varyanslar homojen olmadığından

Tamhane testi yapılan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar alt boyutu bazında aralarında anlamlı farklılıkların belirlendiği görüşlerin bulunduğu yaş grupları şunlardır: 16 ve 18 yaş grubu ile 22 ve 24, 25 ve üzerindeki yaş grubu; 19 ve 21 yaş grubu ile 22 ve 24 yaş grubu. Yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşleri belirleme ölçeği göz önüne alındığında yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı farklılıkların tespit edildiği görüşlerin şu yaş grupları arasında bulunduğu belirlenmiştir: 16 ve 18 yaş grubu ile 19 - 21, 22 – 24, 25 ve üzerindeki yaş grupları; 19 ve 21 yaş grubu ile 22 ve 24 yaş grubu.

Tablo 24, 25, 26 ve 27'dekiler birlikte değerlendirildiğinde birinci alt boyutta 16-18 yaşın puan ortalamaları diğer üç yaş kategorisinden anlamlı derecede daha yüksektir. Başka bir ifadeyle birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler açısından 16-18 yaş grubundaki öğrenciler diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre, yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin daha olumlu bir karakter eğitimi aldıklarını düşünmektedirler.

İkinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesinde 16-18 yaşın puan ortalaması 22-24 yaştan anlamlı derecede daha yüksektir. Dolayısıyla 16 ve 18 yaş aralığındaki öğrenciler, 22 ve 24 yaş aralığındaki öğrencilere göre ders dışında karakter eğitiminin verildiğini daha çok düşünmektedirler. Yine 19-21 yaşın puan ortalaması 22-24 yaştan anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı şekilde 19 ve 21 yaş aralığındaki öğrenciler de 22 ve 24 yaş aralığındaki öğrencilere göre ders dışında karakter eğitiminin verildiğine daha fazla inanmaktadırlar.

Üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılarda 16-18 yaşın puan ortalaması 22-24 yaştan ve 25 yaş üstünden anlamlı derecede daha yüksektir. Başka bir ifade ile 16 ve 18 yaş aralığındaki öğrenciler, 22 ve 24 yaş aralığında olan öğrenciler ile 25 yaş üzerindeki öğrencilere göre, karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel

katkıların var olduğunu daha fazla düşünmektedirler. Yine 19-21 yaşın puan ortalaması 22-24 yaştan anlamlı derecede daha yüksektir. Benzer şekilde 19 ve 21 yaş aralığındaki öğrenciler 22 ve 24 yaş aralığındaki öğrencilere göre karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıların var olduğuna daha fazla inanmaktadırlar.

Yükseköğretimde karakter eğitime yönelik görüşleri belirleme ölçeği için 16-18 yaşın puan ortalamaları diğer üç yaş kategorisinden anlamlı derecede daha yüksektir. Açık bir deyişle, yükseköğretimde karakter eğitiminin olduğu fikrine en fazla inanan öğrenci grubu 16 ve 18 yaş aralığında bulunan öğrencilerdir. Yine 19-21 yaşın puan ortalaması 22-24 yaştan anlamlı derecede daha yüksektir. Dolayısı ile yükseköğretimde karakter eğitiminin var olduğunu 19 ve 21 yaş aralığındaki öğrenciler, 22 ve 24 yaş aralığındaki öğrencilere göre daha çok düşünmektedirler.

Yükseköğretimde karakter eğitiminin var olduğuna en fazla inanan öğrencilerin en genç öğrenciler olmaları, deneyimlerinin azlığı, üniversiteye yeni girmiş olmaları ve henüz ortamı tam olarak tanımamalarından dolayı çok olumlu bir bakış açısına sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Karakter eğitiminin var olmadığını düşünen öğrencilerin ise yaşça en büyük öğrenciler olmalarının nedeni ise artık üniversite hayatının sonuna gelmiş olduklarından deneyimlerinin çok olması, üniversiteden beklentilerinin az karşılanmış olması, seneler içinde şikayetlerinin artarak üniversitede aldıkları eğitimi daha fazla eleştirmeleri ve mutsuz mezun adayları haline gelmeleri olabilir.

4.1.8. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları

Tablo 28 Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Art. Ort	Ss	Sh	t	sd	p
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	Kadın	1305	53,72	6,134	,169	3,43	2144	,001***
	Erkek	841	52,78	6,334	,218			
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	Kadın	1305	18,26	3,743	,103	3,43	2144	,001***
	Erkek	841	17,68	3,901	,134			
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	Kadın	1305	20,46	3,897	,107	2,66	2144	,008**
	Erkek	841	19,99	4,104	,141			
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	Kadın	1305	7,71	2,171	,060	1,84	2144	,065
	Erkek	841	7,53	2,291	,079			
Yükseköğretimde Karakter Eğitimine Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	Kadın	1305	100,16	10,304	,285	4,71	2144	,000***
	Erkek	841	97,99	10,592	,365			

p<,01 *p<,001

Tablo 28 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz grup “t” testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre cinsiyet

değişkenine göre öğrencilerin, karakter eğitimine yönelik tutumlarında birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler, ikinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi, üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar ve yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşleri belirleme ölçeği toplamında ($p<0,01$) anlamlı farklılık belirlenmiştir. Belirtilen tüm boyutlarda farklılığa kız öğrencilerin tutumları neden olmuştur. Bir başka anlatımla kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre üniversitede öğrencilere daha iyi bir karakter eğitimi verildiğini ifade etmişlerdir. Bunun sebebi kız öğrencilerin yükseköğretimde karakter eğitimini, erkek öğrencilere göre daha olumlu algılamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum muhtemelen toplum içinde kızlara ve erkeklere verilen toplumsal roller ve algılarla ilintilidir. Gelecekte anne adayları olabilecek olan kız öğrenciler üniversite çağında var olan annelik içgüdüleri sebebi ile erkek öğrencilerle karşılaştırıldıklarında yükseköğretimde karakter eğitiminin verildiğine inanıyor olabilirler. Yine toplumun yüklediği annelik görevi sebebi ile mesleki öğretimden çok gelecekteki öğrencilerinin ve olası kendi çocuklarının karakterlerinin geliştirilmesini önemsiyor olabilirler.

Karakter eğitimine yönelik dördüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar açısından ise cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Başka bir deyişle kız ve erkek öğrenciler üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzlukları aynı düzeyde algılamaktadırlar.

4.1.9. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları

Tablo 29 Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Boyutlar	Sınıf	n	Art.Ort	Ss	Sh
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	birincisınıf	484	54,07	6,244	,283
	ikincisınıf	549	53,58	6,133	,261
	üçüncüsınıf	538	53,42	6,123	,264
	dördüncüsınıf	583	52,47	6,318	,261
	Toplam	2154	53,35	6,229	,134
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	birincisınıf	484	19,08	3,674	,167
	ikincisınıf	549	17,96	3,696	,157
	üçüncüsınıf	538	17,86	3,799	,163
	dördüncüsınıf	583	17,38	3,885	,160
	Toplam	2154	18,03	3,815	,082
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıları	birincisınıf	484	21,15	3,698	,168
	ikincisınıf	549	20,30	3,879	,165
	üçüncüsınıf	538	20,06	4,027	,173
	dördüncüsınıf	583	19,72	4,181	,173
	Toplam	2154	20,27	3,992	,086
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	birincisınıf	484	7,65	2,285	,103
	ikincisınıf	549	7,53	2,190	,093
	üçüncüsınıf	538	7,78	2,176	,093
	dördüncüsınıf	583	7,60	2,236	,092
	Toplam	2154	7,64	2,221	,047
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	birincisınıf	484	101,97	10,007	,454
	ikincisınıf	549	99,38	10,145	,433
	üçüncüsınıf	538	99,14	10,497	,452
	dördüncüsınıf	583	97,18	10,655	,441
	Toplam	2154	99,31	10,472	,225

Tablo 29 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları aritmetik ortalama standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçek standartlarına göre bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 70 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 53,3542 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 35'den daha yüksektir. Sınıflara bakıldığında birinci sınıfa devam eden öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının diğer sınıflara devam eden öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenleri en olumlu değerlendiren öğrenciler birinci sınıftaki öğrencilerdir. En düşük aritmetik ortalamanın dördüncü sınıfa devam eden öğrencilere ait olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenlerin var olmadığına en çok inanan öğrencilerin dördüncü sınıf öğrencileri olması şeklinde açıklanabilir.

İkinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 30 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 18,0344 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 15'ten daha yüksektir. En yüksek aritmetik ortalamanın birinci sınıfa devam eden öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmekte olduğuna en çok inanan öğrenciler birinci sınıf öğrencileridir. Dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması en düşük ortalamadır. Diğer bir anlatımla üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmediğini en çok düşünen öğrenciler dördüncü sınıf öğrencileridir.

Üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak

maksimum puan 35 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 20,2786 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 17,5'ten daha yüksektir. Sınıflara bakıldığında birinci sınıftaki öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının diğer sınıflardaki öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bunun açılımı, üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıların varlığına en fazla inanan öğrencilerin birinci sınıf öğrencileri olmasıdır. En düşük aritmetik ortalama ise dördüncü sınıf öğrencilerinkine aittir. Açık bir deyişle, üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıların varlığına en az inanan öğrenciler dördüncü sınıf öğrencileridir.

Dördüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar 3 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 15 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 7,6430 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 7,5'tan yüksektir. Üçüncü sınıfta olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması diğer sınıflardaki öğrencilerinkinden yüksektir. Başka bir ifade ile üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerinde olumsuzlukların etkisi olduğunu en çok düşünen öğrenciler üçüncü sınıf öğrencileridir. En düşük aritmetik ortalama ikinci sınıf öğrencilerinindir. Bunun açılımı üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerinde olumsuzlukların etkisi olduğu görüşünü en az benimseyen öğrencilerin ikinci sınıf öğrencileri olmasıdır.

Tüm ölçek olan yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşleri belirlemeden alınacak maksimum puan 150 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 99,3101 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 75'ten daha yüksektir. En yüksek aritmetik ortalama birinci sınıf öğrencilerinin, en düşük aritmetik ortalama da dördüncü sınıf öğrencilerinindir. Başka bir deyişle yükseköğretimde karakter eğitimi verildiği fikrine en fazla sahip olan öğrenciler birinci sınıf öğrencileridir. Yükseköğretimde karakter eğitimi verildiğine en az inanan öğrenciler de dördüncü sınıf öğrencileridir.

Tablo 30 Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları

Boyutlar	Levene Statistic	sd1	sd2	p
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	,075	3	2150	,974
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	2,021	3	2150	,109
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	2,827	3	2150	,037*
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	,791	3	2150	,499
Yükseköğretimde Karakter Eğitimine Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	,962	3	2150	,410

*p<,05

Tablo 30 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere varyans farklılıkları için yapılan Levene testi analizi ve sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre YKEÖ toplam ve alt boyut puan varyansları arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan Levene test sonucunda üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar boyutu dışındaki diğer boyutlarda öğrencilerin tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. YKEÖ toplam ve alt boyutları puanları varyanslarının homojen olduğu olduğu anlaşılmıştır. Ancak üçüncü alt boyut varyansları heterojendir.

Tablo 31 Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	Gruplarara	739,688	3	246,563	6,401	,000***
	Gruplarıçi	82819,038	2150	38,520		
	Toplam	83558,727	2153			
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	Gruplarara	798,064	3	266,021	18,724	,000***
	Gruplarıçi	30545,394	2150	14,207		
	Toplam	31343,458	2153			
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	Gruplarara	574,678	3	191,559	12,207	,000***
	Gruplarıçi	33740,191	2150	15,693		
	Toplam	34314,869	2153			
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	Gruplarara	18,556	3	6,185	1,254	,289
	Gruplarıçi	10605,903	2150	4,933		
	Toplam	10624,459	2153			
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	Gruplarara	6086,670	3	2028,890	18,963	,000***
	Gruplarıçi	230034,169	2150	106,993		
	Toplam	236120,839	2153			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 31 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre sınıf değişkenine göre öğrencilerin, öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumlarında birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler, ikinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi, üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel

katkılar ve yükseköğretimde karakter eğitime yönelik görüşleri belirleme ölçeği toplamında ($p < 0,01$) anlamlı farklılık belirlenmiştir.

ANOVA’da anlamlı farklılığın elde edilmesinden sonra bu farklılıkların hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler alt boyutunda, üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi alt boyutunda, üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar alt boyutunda ve yükseköğretimde karakter eğitime yönelik görüşleri belirleme ölçeği toplamında varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Her iki aşamada da varyanslar homojen olduğu için Scheffe testi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar alt boyutu dışında tüm aşamalarda varyanslar homojen olduğu için Scheffe testi işlemleri yapılmıştır. Ancak bu alt boyut için varyans heterojen olduğu için Tamhane testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 32’de sunulmuştur. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 32 Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Test	(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalamalar arası fark (I-J)	Sh	p
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler		birinci	ikinci	,48604	,386	,665
			üçüncü	,64873	,388	,426
			dördüncü	1,60440(*)	,381	,001**
		ikinci	birinci	-,48604	,386	,665
			üçüncü	,16269	,376	,980
	Schef		dördüncü	1,11836(*)	,369	,027*
		üçüncü	birinci	-,64873	,388	,426
			ikinci	-,16269	,376	,980
			dördüncü	,95567	,371	,085
		dördüncü	birinci	-1,60440(*)	,381	,001**
			ikinci	-1,11836(*)	,369	,027*
			üçüncü	-,95567	,371	,085

Boyutlar	Test	(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalamalar	Sh	p
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi		birinci	ikinci	1,11725(*)	,235	,000**
			üçüncü	1,21276(*)	,236	,000**
			dördüncü	1,70186(*)	,231	,000**
		ikinci	birinci	-1,11725(*)	,235	,000**
			üçüncü	,09550	,228	,982
			dördüncü	,58460	,224	,079
		üçüncü	birinci	-1,21276(*)	,236	,000**
			ikinci	-,09550	,228	,982
			dördüncü	,48910	,225	,195
		dördüncü	birinci	-1,70186(*)	,231	,000**
			ikinci	-,58460	,224	,079
			üçüncü	-,48910	,225	,195
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar		birinci	ikinci	,85077(*)	,235	,002**
			üçüncü	1,09362(*)	,241	,000**
			dördüncü	1,42769(*)	,241	,000**
		ikinci	birinci	-,85077(*)	,235	,002**
			üçüncü	,24285	,239	,894
			dördüncü	,57692	,239	,093
		üçüncü	birinci	-1,09362(*)	,241	,000**
			ikinci	-,24285	,239	,894
			dördüncü	,33407	,245	,681
		dördüncü	birinci	-1,42769(*)	,241	,000**
			ikinci	-,57692	,239	,093
			üçüncü	-,33407	,245	,681
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği		birinci	ikinci	2,58127(*)	,644	,001**
			üçüncü	2,82981(*)	,648	,000**
			dördüncü	4,78926(*)	,636	,000**
		ikinci	birinci	-2,58127(*)	,644	,001**
			üçüncü	,24854	,627	,984
			dördüncü	2,20798(*)	,615	,005**
		üçüncü	birinci	-2,82981(*)	,648	,000**
			ikinci	-,24854	,627	,984
			dördüncü	1,95945(*)	,618	,018*
		dördüncü	birinci	-4,78926(*)	,636	,000**
			ikinci	-2,20798(*)	,615	,005**
			üçüncü	-1,95945(*)	,618	,018*

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 29, 30, 31 ve 32 birlikte değerlendirildiğinde birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler açısından birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının, dördüncü sınıf öğrencilerinininkinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri dördüncü sınıf

öğrencilerine göre, üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenlerin varlığına daha fazla inanmaktadırlar. İkinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi bağlamında birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının diğer bütün sınıflardaki öğrencilerinkinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bunun açılımı birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre, üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verildiği görüşüne daha çok sahip olduklarıdır. Üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar açısından birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının diğer bütün sınıflardaki öğrencilerinkinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Açık bir ifade ile üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıların olduğunu en çok düşünen öğrenciler birinci sınıf öğrencileridir. Yükseköğretimde karakter eğitime yönelik görüşleri belirleme ölçeği toplamında birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının diğer bütün sınıf öğrencilerinkinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığı düşüncesine en çok sahip olan öğrenciler birinci sınıf öğrencileridir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalaması da diğer tüm gruplardan anlamlı derecede daha düşük düzeydedir. Bunun anlamı yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığı düşüncesine en az sahip olan öğrenciler dördüncü sınıf öğrencileridir.

Yükseköğretimde karakter eğitiminin var olduğuna en çok inanan öğrencilerin birinci sınıf öğrencileri olmaları, ortaöğretimi henüz bitirmeleri ve daha çok yeni üniversiteli olmalarından kaynaklanabilir. Üniversitedeki birikimlerinin daha çok az olması, kampüs çevresi hakkında yeterli gözlem yapma fırsatını bulamama, üniversite öğrencisi olabilme şansını yakalamanın verdiği olumlu bir yaklaşım bunun açıklaması olabilir. Yukarıda da görüldüğü üzere yaş değişkeni bazında elde edilen bulgular sınıf değişkeni bazında elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Yaşla birlikte sınıf düzeyi de arttığından, bu durum beklenen bir sonuçtur.

4.1.10. Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre Yükseköğretim Kurumlarında Yetiştirilmekte Olan Öğrencilerin Karakter Eğitimine Yönelik Tutumları

Tablo 33 Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Boyutlar	Fakülte	n	Art.Ort	Ss	Sh
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	FenEde	561	52,95	6,186	,261
	Teknik	273	52,57	6,021	,364
	Egitim	925	54,56	5,963	,196
	Iktisat	396	51,60	6,491	,326
	Toplam	2155	53,35	6,230	,134
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	FenEde	561	17,92	3,930	,165
	Teknik	273	18,08	3,666	,221
	Egitim	925	18,25	3,761	,123
	Iktisat	396	17,64	3,847	,193
	Toplam	2155	18,03	3,814	,082
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	FenEde	561	20,15	4,030	,170
	Teknik	273	19,85	4,047	,244
	Egitim	925	20,53	3,976	,130
	Iktisat	396	20,16	3,912	,196
	Toplam	2155	20,28	3,992	,086
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	FenEde	561	7,55	2,186	,092
	Teknik	273	7,93	2,252	,136
	Egitim	925	7,54	2,282	,075
	Iktisat	396	7,78	2,087	,104
	Toplam	2155	7,64	2,222	,047
Yükseköğretimde Karakter Eğitimine Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	FenEde	561	98,57	10,500	,443
	Teknik	273	98,45	10,278	,622
	Egitim	925	100,90	10,205	,335
	Iktisat	396	97,19	10,654	,535
	Toplam	2155	99,30	10,471	,225

Tablo 33 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin fakülte değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine

yönelik tutumları aritmetik ortalama standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçek standartlarına göre bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 70 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 53,3503 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 35'den daha yüksektir. Fakültelere bakıldığında Eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının diğer fakültelerdeki öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama İktisat fakültelerinde okuyan öğrencilere aittir. Açık bir ifade ile üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenlerin varlığını en çok kabul eden öğrenciler Eğitim fakültelerinde okumakta olan öğrencilerdir. Bu etkenlerin var olduğunu en az düşünen öğrenciler ise İktisat fakültelerinde okumakta olan öğrencilerdir.

İkinci alt boyut olan üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 30 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 18,0343 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 15'ten daha yüksektir. Eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının diğer fakültelerdeki öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verildiğini en fazla düşünen öğrenciler Eğitim fakültelerinde okumakta olan öğrencilerdir. En düşük aritmetik ortalama İktisat fakültelerinde okuyan öğrencilere aittir. Bunun anlamı üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verildiği fikrine en az sahip olan öğrencilerin İktisat fakültelerinde okumakta olan öğrenciler olduğudur.

Üçüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 35 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 20,2807 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 17,5'ten daha yüksektir. Eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının diğer

fakültelerdeki öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun açılımı üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıların olduğuna en çok inanan öğrencilerin Eğitim fakültelerinde okumakta olan öğrenciler olduğudur. En düşük aritmetik ortalama Teknik fakültelerde okuyan öğrencilere aittir. Diğer bir deyişle üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkıların olmadığına en çok inanan öğrenciler Teknik fakültelerde okumakta olan öğrencilerdir.

Dördüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar 3 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak maksimum puan 15 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 7,6413 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 7,5'tan yüksektir. Teknik fakültelerde okuyan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının diğer fakültelerdeki öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzlukların varlığına Teknik fakültelerde okumakta olan öğrencilerin daha çok inandıkları anlaşılmaktadır. En düşük aritmetik ortalama Eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilere aittir. Dolayısı ile Eğitim fakültelerinde okumakta olan öğrenciler üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklara diğer fakültelerde okumakta olan öğrencilere göre daha az inanmaktadırlar. Bunun nedeni kendileri insanı eğitmekle ilgili dersler aldıklarından kendi karakterleri üzerinde olumsuz etkisi olabilecek faktörlerin etkisiz hale getirildiğini düşünüyor olabilirler. Diğer bir ifade ile çevrede var olan olumsuzlukların etki alanına, buldukları fakültenin yapısı ve aldıkları eğitim sayesinde girmediklerine inanıyor olabilirler.

Yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşleri belirleme ölçeğinden alınacak maksimum puan 150 olmaktadır. Ölçek toplam puanlarının ortalaması 99,3067 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 75'ten daha yüksektir. En yüksek aritmetik ortalamanın Eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Açık bir ifade ile yükseköğretimde karakter eğitimi verildiği fikrine en çok sahip olan öğrenciler Eğitim fakültelerinde okumakta olan öğrencilerdir. Bunun sebebi bölümlerinde aldıkları derslerin eğitimin

kendisi ile, davranış geliřtirmekle dođrudan bađlantılı olmalarından kaynaklanabilir. En dūřuk aritmetik ortalama İktisat fakūltelerinde okuyan ōđrencileridir. Yūksokōđretimde karakter eđitimi verildiđi dūřūncesine en az sahip olan ōđrenciler İktisat fakūltelerinde okumakta olan ōđrencilerdir. Bunun nedeni iř dūnyası, para, ōzel sektöre yōnelik yōnetim ve finans alanlarındaki dersleri almalarından kaynaklanabilir.

Tablo 34 Őđrencilerin Fakūlte Deđiřkenine Gōre YKEŐ Toplam ve Alt Boyut Puanları Varyans Farklılıkları İēin Yapılan Levene Test Sonuēları

Boyutlar	Levene Statistic	sd1	sd2	Sig.
Őniversite ēađında ōđrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	1,304	3	2151	,271
Őniversite ōđrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	,242	3	2151	,867
Őniversite ōđrencilerinin karakter eğitimi iēin kurumsal ve bireysel katkılar	,367	3	2151	,777
Őniversite ōđrencilerinin karakterleri ūzerindeki olumsuzluklar	1,259	3	2151	,287
Yūksokōđretimde Karakter Eđitime Yōnelik Gōrūřleri Belirleme Őlēēi	,941	3	2151	,420

Tablo 34 incelendiđinde arařtırma kapsamındaki ūniversite ōđrencilerinin fakūlte deđiřkenine gōre YKEŐ toplam ve alt boyut puan varyansları arasındaki farklılıđı belirlemek ūzere yapılan Levene test sonucunda istatistiksel aēidan anlamlı farklılıklar bulunamadıđı gōrūlmektedir. Őlēek toplam ve alt boyutları puanları varyanslarının homojen olduđu olduđu anlařılmıřtır. Aēık bir ifade ile hem yūksokōđretimde karakter eđitimine yōnelik gōrūřler aēısından hem de Őlēēin alt boyutları aēısından ōđrencilerin farklı fakūlterde bulunması anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Kısaca Levene testi sonuēlarına gōre ōđrencilerin tutumları fakūlten fakūlteye deđiřiklik gōstermemektedir.

Tablo 35 Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler	Gruplararası	2830,448	3	943,483	25,117	,000***
	Gruplarıçi	80798,039	2151	37,563		
	Toplam	83628,487	2154			
Üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi	Gruplararası	112,045	3	37,348	2,572	,053
	Gruplarıçi	31231,414	2151	14,519		
	Toplam	31343,459	2154			
Üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar	Gruplararası	122,982	3	40,994	2,577	,052
	Gruplarıçi	34214,169	2151	15,906		
	Toplam	34337,151	2154			
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar	Gruplararası	44,100	3	14,700	2,985	,030*
	Gruplarıçi	10593,624	2151	4,925		
	Toplam	10637,724	2154			
Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği	Gruplararası	4606,567	3	1535,522	14,263	,000***
	Gruplarıçi	231567,685	2151	107,656		
	Toplam	236174,252	2154			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 35 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin fakülte değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre fakülte değişkenine göre öğrencilerin, öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumlarında birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler, dördüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar ve

yükseköğretimde karakter eğitime yönelik görüşleri belirleme ölçeği toplamında ($p<0,01$) anlamlı farklılık belirlenmiştir. ANOVA’da anlamlı farklılığın elde edilmesinden sonra bu farklılıkların hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler alt boyutunda, üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar alt boyutunda ve yükseköğretimde karakter eğitime yönelik görüşleri belirleme boyutunda varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Her iki aşamada da varyanslar homojen olduğu için Scheffe testi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 36’da sunulmuştur.

Fakülte değişkenine göre öğrencilerin üniversite öğrencilerine ders dışında karakter eğitiminin verilmesi alt boyutu ve üniversite öğrencilerinin karakter eğitimi için kurumsal ve bireysel katkılar alt boyutunda yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 36 Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre YKEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Test	(I) fakülte	(J) fakülte	Ortalamalar arası fark (I-J)	Sh	p
Üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler		FenEde	Teknik	,37312	,452	,878
			Egitim	-1,61570(*)	,327	,000***
			Iktisat	1,34834(*)	,402	,011*
		Teknik	FenEde	-,37312	,452	,878
			Egitim	-1,98881(*)	,422	,000***
	Schef		Iktisat	,97522	,482	,252
		Egitim	FenEde	1,61570(*)	,327	,000***
			Teknik	1,98881(*)	,422	,000***
			Iktisat	2,96403(*)	,368	,000***
		Iktisat	FenEde	-1,34834(*)	,402	,011*
			Teknik	-,97522	,482	,252
			Egitim	-2,96403(*)	,368	,000***

Boyutlar	Test	(I) fakülte	(J) fakülte	Ortalamalar arası fark (I-J)	Sh	p
Üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar		FenEde	Teknik	-,38336	,163	,140
			Egitim	,00734	,118	1,000
			Iktisat	-,22594	,145	,493
		Teknik	FenEde	,38336	,163	,140
			Egitim	,39070	,152	,089
	Schef		Iktisat	,15743	,174	,846
		Egitim	FenEde	-,00734	,118	1,000
			Teknik	-,39070	,152	,089
			Iktisat	-,23328	,133	,382
		Iktisat	FenEde	,22594	,145	,493
			Teknik	-,15743	,174	,846
			Egitim	,23328	,133	,382
Yükseköğretimde Karakter Eğitimine Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği		FenEde	Teknik	,12511	,765	,999
			Egitim	-2,32230(*)	,555	,001***
			Iktisat	1,37983	,681	,251
		Teknik	FenEde	-,12511	,765	,999
			Egitim	-2,44741(*)	,714	,008**
	Schef		Iktisat	1,25472	,816	,501
		Egitim	FenEde	2,32230(*)	,555	,001***
			Teknik	2,44741(*)	,714	,008**
			Iktisat	3,70213(*)	,623	,000***
		Iktisat	FenEde	-1,37983	,681	,251
			Teknik	-1,25472	,816	,501
			Egitim	-3,70213(*)	,623	,000***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 34, 35 ve 36 birlikte değerlendirildiğinde birinci alt boyut olan üniversite çağında öğrencilerin karakterlerini geliştirebilecek etkenler bağlamında Eğitim fakülteleri öğrencilerinin puan ortalaması diğer bütün kategorilerdeki fakülte öğrencilerinininkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Açık bir ifade ile Eğitim fakültelerinde okumakta olan öğrenciler diğer fakültelerde okumakta olan öğrencilerle karşılaştırıldıklarında, üniversite çağında öğrencilerin

karakterlerini geliştirebilecek etkenlerin varlığını en çok kabul eden öğrencilerdir. Dördüncü alt boyut olan üniversite öğrencilerinin karakterleri üzerindeki olumsuzluklar bağlamında tek yönlü varyans analizi sonuçlarında anlamlı farklılık çıkmasına karşın, hiçbir ikili karşılaştırmada istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşleri belirleme ölçeğinde Eğitim fakülteleri öğrencilerinin puan ortalaması diğer bütün kategorilerdeki fakülte öğrencilerinininkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Bunun anlamı yükseköğretimde karakter eğitiminin verildiğine en çok inanan öğrencilerin Eğitim fakültelerinde okumakta olan öğrenciler olduğudur.

Yükseköğretimde karakter eğitiminin var olduğuna en fazla inanan öğrencilerin Eğitim fakültelerindeki öğrenciler olmaları, öngörülen bir durumdur. Zira karakter eğitimi ifadesi kelime anlamı ve içeriği açısından doğal olarak eğitimin konusudur. Karakter eğitimi ile en doğrudan bağlantısı olan öğrenciler de Eğitim fakültelerinde bulunan öğrencilerdir. Aldıkları dersler yeni nesilleri yetiştirmekle ilgili olduğundan, öğretmen adayları konumundaki bireyler olarak karakter eğitimi üzerine derin düşünceleri, ahlak ve karakter ilişkisini irdelemeleri, insan karakterini sorgulamaları normaldir.

4.2. Açık Uçlu Sorunun Yanıtlarının Betimsel Analiz İle Çözümlemesiyle Elde Edilen Bulgular

Anket formunun sonunda yer alan açık uçlu soru “Konu ile ilgili belirtmek istediğiniz görüşleriniz varsa lütfen aşağıya ekleyiniz” şeklinde ifade edilmiştir.

4.2.1. Öğretim Elemanları İçin Kategoriler

Tablo 37 Öğretim Elemanları Tarafından Açık Uçlu Soruya Verilen Yanıtların Fakültelere Göre Dağılımı

Fakülte	Form adedi	Yüzdelerik dilim (%)
Eğitim Fakülteleri	17	37.7
Fen ve Edebiyat Fakülteleri	13	28.8
İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri	11	24.4
Teknik Fakülteler (mühendislik)	4	8.8

Tablo 37'ye göre geçerli yanıt verilen 45 formun 17 tanesi Eğitim fakültelerinde, 13 tanesi Fen ve Edebiyat fakültelerinde, 11 tanesi İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinde ve 4 tanesi de Teknik fakültelerde bulunan öğretim elemanlarından gelmiştir. Yüzdeler dağılım olarak bakıldığında yanıtların % 37.7'sinin Eğitim, % 28.8'inin Fen ve Edebiyat, % 24.4'ünün İktisadi ve İdari Bilimler, % 8.8'inin de Teknik (mühendislik bilimleri) fakültelerden alındığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırma konusu ile en fazla ilgilenen öğretim elemanlarının Eğitim fakültelerinden ve en az ilgilenen öğretim elemanlarının da Teknik fakültelerden olduğu anlaşılmaktadır. Konuya ilgi duyan Fen ve Edebiyat fakültelerindeki öğretim elemanlarının sayısı ile İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerindeki öğretim elemanlarının sayısının birbirine yakın olduğu fark edilmektedir.

Sınıflandırmalar tekrar edilen temaların belirlenmesiyle ortaya çıkarılmıştır. Aynı yanıtta birden fazla kategoriye giren fikirler olduğundan dolayı bir form birkaç kategori altında yer alabilmektedir. Aşağıda 11 adet kategori altında toplanan bu temaları destekleyen formların numaraları görülmektedir. Daha önce Yöntem bölümünde değinildiği gibi öğretim elemanlarının yanıtlarının kısaltılmış biçimleri EK 4'te okunabilir. 8 numaralı kategoride sadece iki form olmasına rağmen toplam geçerli yanıt sayısı 45 olduğu için iki yanıtın bir kategori oluşturmasına olanak sağlanmıştır.

Kategorilerin Başlıkları ve Form Numaraları:

1. Üniversite döneminde karakter eğitimine başlamak için geç kalınmıştır.
38, 41, 53, 54, 106, 123, 128, 211, 215, 241, 242, 19, 170, 172, 175, 222, 102, 104, 156, 161, 267, 143, 219, 145
2. Üniversitelerde derslerde ve ders dışı etkinliklerde karakter eğitimi temel alınmamaktadır.
42, 106, 4, 263
3. Karakter eğitimi üniversite dahil eğitimin her kademesinde bulunmalıdır.
106, 125, 236, 145, 38, 211, 241, 19

4. Üniversitelerin asıl görevi karakter eğitimi değildir ve sadece katkıda bulunurlar.
54, 263, 19, 34, 175, 151, 153, 162, 143, 209, 222, 161
5. Karakter eğitiminde en etkili unsur öğretim elemanlarının davranışları ile öğrencilerine örnek olmalarıdır.
54, 211, 4, 7, 163, 193, 218, 267, 31, 143, 19, 34
6. Üniversitelerde karakter eğitimi ders dışı etkinliklerle gerçekleştirilebilir (seminer, sosyal ve sportif faaliyetler, vb...)
51, 54, 263, 20, 193
7. Karakter eğitiminde en önemli etken ailedir.
125, 211, 19, 34, 172, 218, 222, 145, 153, 161, 19, 34, 172, 218, 143
8. Karakter eğitimi için sivil toplum örgütlerine de sorumluluk düşmektedir.
236, 7
9. Karakter eğitimi derslerinin faydası olmayacağı için açılması uygun görülmemektedir.
263, 20, 267, 29, 31, 143
10. Üniversitelerde tüm öğrencilere etik ya da felsefe derslerinin verilmesi gerekir.
109, 153, 143
11. Karakter eğitimi dersleri üniversitelerde verilirse faydalı olur.
193, 218, 51

Kategorilere girmeyen iki adet farklı yanıt 252 ve 266 numaralı formlardan gelmiştir. Her iki yanıt da İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri'ndendir.

Tablo 38 Öğretim Elemanları Kategorilerinin Frekans Tablosu

Sıra-lama	Kategori başlığı	Kategori no	Form adedi
1	Üniversite döneminde karakter eğitimine başlamak için geç kalınmıştır.	1	24
2	Karakter eğitiminde en önemli etken ailedir.	7	15
3	Karakter eğitiminde en etkili unsur öğretim elemanlarının davranışları ile öğrencilerine örnek olmalarıdır.	4	12

Sıra-lama	Kategori başlığı	Kategori no	Form adedi
3	Üniversitelerin asıl görevi karakter eğitimi değildir ve sadece katkıda bulunurlar.	5	12
4	Karakter eğitimi üniversite dahil eğitimin her kademesinde bulunmalıdır.	3	8
5	Karakter eğitimi derslerinin faydası olmayacağı için açılması uygun görülmemektedir.	9	6
6	Üniversitelerde karakter eğitimi ders dışı etkinliklerle gerçekleştirilebilir (seminer, sosyal ve sportif faaliyetler, vb...).	6	5
7	Üniversitelerde derslerde ve ders dışı etkinliklerde karakter eğitimi temel alınmamaktadır.	2	4
8	Üniversitelerde tüm öğrencilere etik ya da felsefe derslerinin verilmesi gerekir.	10	3
8	Karakter eğitimi dersleri üniversitelerde verilirse faydalı olur.	11	3
9	Karakter eğitimi için sivil toplum örgütlerine de sorumluluk düşmektedir.	8	2

Tablo 38'e göre form adetlerine bakıldığında en sık tekrar edilen temanın 1, ikinci olarak sık tekrar edilen temanın 7 ve üçüncü olarak sık tekrarlanan temanın da 4 ve 5 numaralı kategorilerde yer aldığı görülmektedir. Daha sonra takip eden kategori numaraları 3, 9, 6, 2, 10 ve 11, son olarak da 8'dir. Dolayısı ile en belirgin düşünce üniversite döneminde karakter eğitimine başlamak için geç kalındığıdır. Bunu izleyen ikinci güçlü görüş karakter eğitiminde en önemli etkenin aile olduğudur. Arkadan gelen iki baskın fikir de, yükseköğretimde karakter eğitiminde en etkili unsurun öğretim elemanları olup davranışları ile öğrencilerine örnek olmaları ve üniversitelerin asıl görevinin karakter eğitimi olmadığı, sadece katkıda bulduklarıdır.

Tablo 39 Fakülteler Bazında Öğretim Elemanları İçin Kategorilerin Frekans Tablosu

Kategori başlığı	Kategori no	Eğitim	Fen Ede.	İktisa. İdari	Tek-nik
Üniversite döneminde karakter eğitimine başlamak için geç kalınmıştır.	1	11	5	6	2

Kategori başlığı	Kategori no	Eğitim	Fen Ede.	İktisa. İdari	Tek-nik
Üniversitelerde derslerde ve ders dışı etkinliklerde karakter eğitimi temel alınmamaktadır.	2	3	1		
Karakter eğitimi üniversite dahil eğitimin her kademesinde bulunmalıdır.	3	6	1	1	
Üniversitelerin asıl görevi karakter eğitimi değildir ve sadece katkıda bulunurlar.	4	3	4	4	1
Karakter eğitiminde etkili unsur öğretim elemanlarının davranışları ile öğrencilerine örnek olmalarıdır.	5	2	7	1	2
Üniversitelerde karakter eğitimi ders dışı etkinliklerle gerçekleşebilir (seminer, sosyal ve sportif faaliyetler, vb...).	6	3	2		
Karakter eğitiminde en önemli etken ailedir.	7	2	9	3	1
Karakter eğitimi için sivil toplum örgütlerine de sorumluluk düşmektedir.	8	1	1		
Karakter eğitimi derslerinin faydası olmayacağı için açılması uygun görülmemektedir.	9	1	1	1	3
Üniversitelerde tüm öğrencilere etik ya da felsefe derslerinin verilmesi gerekir.	10		1	1	1
Karakter eğitimi dersleri üniversitelerde verilirse faydalı olur.	11	1	2		

Tablo 39, kategorileri oluşturan temaların hangi fakültelerde bulunan öğretim elemanlarından geldiğini göstermek amacıyla verilmiştir. Böylece fakülteler arasında kategorileri göz önüne alarak bir karşılaştırma yapma olanağı elde

edilmiştir. Görüldüğü gibi üç tür fakülteden bazı kategorilerle ilgili hiç fikir çıkmamıştır. Dört kategori için İktisat fakülteleri ve Teknik fakültelerden fikir beyan edilmemiş, Fen ve Edebiyat fakültelerinden ise her kategori ile ilgili görüş bildirilmiştir. Bunun nedeni Eğitim bilimcilerle beşeri bilimcilerin karakter konusunu alanlarıyla doğrudan bağlantılı olarak görmeleri olabilir. Diğer iki fakülte türündeki öğretim elemanları konuyu alanlarıyla ilgili görmüyor olabilirler. Eğitim fakültelerinden fikir alınmayan tek kategori de üniversitelerde tüm öğrencilere etik ya da felsefe derslerinin verilmesi gerekir kategorisidir. Bunun nedeni bu derslerin kendi fakültelerindeki derslerin içeriğine pek uymadığını düşünmeleri, beşeri bilimlerin bu dersleri daha fazla kapsadığına inanmaları olabilir. Tabloya dikkat edilirse 4, 5, 7 ve 11 numaralı kategoriler için Fen ve Edebiyat fakültelerindeki öğretim elemanlarının sayılarının Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının sayılarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum yukarıda değinildiği üzere karakter, karakter eğitimi, karakter gelişimi konularının psikoloji, felsefe, sosyoloji gibi bilim dallarını doğrudan ilgilendirmesi ile açıklanabilir.

Üniversite döneminde karakter eğitimine başlamak için geç kalındığına en çok inanan öğretim elemanlarının Eğitim fakültelerinde bulunmaları, başlangıç yaşının okul öncesindeki çağlarda yer aldığını, başka bir ifade ile karakter eğitiminin ilk olarak ailede başladığını düşünmeleri ile açıklanabilir. Üniversiteye gelene dek bir çocuğun örgün öğretim deneyimlerini yaşadığı okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerine çok daha fazla sorumluluk düştüğü kâsında olabilirler.

Tablo 40 Fakülteler Bazında Öğretim Elemanları İçin Birleştirilmiş Kategorilerin Frekans Tablosu

Birleştirilmiş kategori başlığı	Kategori numarası	Eğitim	Fen Ede.	İktisa. İdari	Teknik
Hangi dönemlerde karakter eğitimi?	1, 3	17	6	7	2
Üniversitelerde karakter eğitimi mi?	2, 4, 6	9	7	4	1

Birleştirilmiş kategori başlığı	Kategori numarası	Eğitim	Fen Ede.	İktisa. İdari	Teknik
Karakter eğitiminde önemli etkenler neler / kimler?	5, 7, 8	5	17	4	3
Karakter eğitimine yönelik çeşitli dersler açılmalı mı?	9, 10, 11	2	4	2	4

Tablo 39’da tema olarak gösterilen kategoriler, Tablo 40’da sorulara dönüştürülmüş, böylece fikir bazında birleştirilerek sunulmuştur. Daha az ayrıntılı olan bu bütüncül kategoriler, detaylı kategorilerin ortak noktalarına dikkati çekmektedir. Dolayısıyla fakültelere göre öğretim elemanlarının hangi ortak konuları düşündüklerine işaret etmektedirler. Görüldüğü üzere karakter eğitiminin hangi dönemlerde verildiğine dair en fazla görüş beyan eden öğretim elemanlarının Eğitim fakültelerinde buldukları anlaşılmaktadır. Üniversitelerde karakter eğitiminin yer almasını en çok sorgulayan öğretim elemanları yine Eğitim fakültelerindedirler. Karakter eğitimindeki önemli etkenlerin kimler ya da neler olduklarını en sık dile getirenler ise Fen ve Edebiyat fakültelerinde yer alan öğretim elemanlarıdır. Karakter eğitimine yönelik bazı derslerin açılıp açılmamasına ilişkin düşüncelerini en çok paylaşan öğretim elemanları da Fen ve Edebiyat ile Teknik fakültelerden olmuştur.

4.2.2. Öğrenciler İçin Kategoriler

Tablo 41 Öğrenciler Tarafından Açık Uçlu Soruya Verilen Yanıtların Fakültelere Göre Dağılımı

Fakülte	Form adedi	Yüzdellik dilim (%)
Eğitim Fakülteleri	158	60.7
Fen ve Edebiyat Fakülteleri	51	19.6
İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri	31	11.9
Teknik Fakülteler (mühendislik)	20	7.6

Tablo 40’a göre geçerli yanıt verilen 260 formun 158 tanesi Eğitim fakültelerinde, 51 tanesi Fen ve Edebiyat fakültelerinde, 31 tanesi İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinde ve 20 tanesi de Teknik fakültelerde bulunan öğrencilerden gelmiştir. Yüzdellik dağılım olarak bakıldığında yanıtların %

60.7'sinin Eğitim, % 19.6'sının Fen ve Edebiyat, % 11.9'unun İktisadi ve İdari Bilimler, % 7.6'sının da Teknik (mühendislik bilimleri) fakültelerden alındığı görülmektedir. Dolayısı ile araştırma konusu ile en fazla ilgilenen öğrencilerin Eğitim fakültelerinden ve en az ilgilenen öğrencilerin de Teknik fakültelerden olduğu anlaşılmaktadır. Konuya ilgi duyan Fen ve Edebiyat fakültelerindeki öğrencilerin sayısı ile İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerindeki öğrencilerin sayısının birbirinden çok farklı olmadığı söylenebilir.

Sınıflandırmalar tekrar edilen temaların belirlenmesiyle ortaya çıkarılmıştır. Aynı yanıtta birden fazla kategoriye giren fikirler olduğundan dolayı bir form birkaç kategori altında yer alabilmektedir. İlk etapta yanıt sayısı 260 olduğundan dolayı 43 adet kategori belirlenmiş, bunun üzerine bu kategoriler alt kategoriler olarak nitelendirilerek ortak temada buluşanlar bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Böylece üst kategoriler olarak adlandırılan ana temaların sayısı 10 olarak belirlenmiş ve 2 adet form da kategori dışında kalmıştır. Bu formlardan biri Fen ve Edebiyat fakültelerinden, diğeri de Eğitim fakültelerindedir. Aşağıdaki tabloda üst kategori başlıkları ile kategorileri destekleyen formların adetleri görülmektedir.

Tablo 42 Öğrenciler Kategorilerinin Frekans Tablosu

Sıralama	Kategori başlığı	Kategori no	Form adedi
1	Üniversitelerin kurum olarak karakter eğitimindeki yeri	9	80
2	Öğretim elemanlarının karakter eğitimindeki rolü	2	68
3	Üniversite çağında karakter eğitimi	1	62
4	Üniversitede ders dışında karakter eğitimi	10	46
5	Karakter eğitiminin öğretim programına konulması	6	35
6	Karakter eğitiminde aile faktörü	7	28
7	Karakter eğitiminde üniversite öğrencilerinin duruşu	5	26
8	Karakter eğitiminin süresi	4	21

Sıralama	Kategori başlığı	Kategori no	Form adedi
9	Karakter eğitimi ile toplum ilişkisi	3	18
10	Değerler sisteminin ve ahlâkın karakter eğitimi ile bağlantısı	8	16

Tablo 41'deki form adetlerine bakıldığında en sık tekrar edilen temanın 9, ikinci olarak sık tekrar edilen temanın 2 ve üçüncü olarak sık tekrarlanan temanın da 1 numaralı kategorilerde yer aldığı görülmektedir. En seyrek değinilen tema 8 numaralı kategoridedir ve bunu 3 numaralı kategori takip etmektedir. Diğer kategorilerin tekrarlanma sıklığı 21 ile 46 form arasında değişmektedir. Dolayısı ile öğrencilerin en fazla üzerinde durdukları konu üniversitelerin kurum olarak karakter eğitimindeki yeridir. İlk akıllarına gelen husus bu olduğuna göre, muhtemelen içinde buldukları yükseköğretim kurumunun karakter eğitimi açısından rolünü sorgulamaktadırlar. Bunun nedeni karakter eğitimi göz önüne alındığında öğrenciler olarak üyesi oldukları üniversiteleri eleştirel olarak değerlendirdikleri söylenebilir. En az değindikleri konu ise değerler sisteminin ve ahlâkın karakter eğitimi ile bağlantısıdır. Bu durum günümüz toplumunda birçok değerın kaybolması ve ahlâkın ikinci plana atılması sebebiyle, öğrencilerin de değerler ve ahlâk üzerine fazla düşünmemeleri şeklinde açıklanabilir. Başka bir deyişle ahlâk ile değerler sistemini pek sık hatırlamamaları, dolayısıyla karakter eğitimi ile ilişkilerini de kurmamaları muhtemeldir.

Tablo 43 Fakülteler Bazında Öğrenciler İçin Kategorilerin Frekans Tablosu

Kategori başlığı	Kategori no	Eğitim	Fen Ede.	İktisa. İdari	Tek-nik
Üniversite çağında karakter eğitimi	1	34	9	9	10
Öğretim elemanlarının karakter eğitimindeki rolü	2	39	15	10	4
Karakter eğitimi ile toplum ilişkisi	3	7	6		5
Karakter eğitiminin süresi	4	15	4	1	1
Karakter eğitiminde üniversite öğrencilerinin duruşu	5	20	3		3
Karakter eğitiminin öğretim programına konulması	6	24	4	6	1
Karakter eğitiminde aile faktörü	7	18	4	5	1
Değerler sisteminin ve ahlâkın karakter eğitimi ile bağlantısı	8	13	2		1
Üniversitelerin kurum olarak karakter eğitimindeki yeri	9	46	19	11	4
Üniversitede ders dışında karakter eğitimi	10	30	5	7	4

Tablo 42, kategorileri oluşturan temaların hangi fakültelerde bulunan öğrencilerden geldiğini göstermek amacıyla verilmiştir. Böylece fakülteler arasında kategorileri göz önüne alarak bir karşılaştırma yapma olanağı elde edilmiştir. Görüldüğü gibi İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinden 3, 5 ve 8 numaralı kategorilerle ilgili hiç fikir çıkmamıştır. 3 numaralı kategori “Karakter eğitimi ile toplum ilişkisi”, 5 numaralı kategori “Karakter eğitiminde üniversite öğrencilerinin duruşu”, 8 numaralı kategori “Değerler sisteminin ve ahlâkın karakter eğitimi ile bağlantısı”dır.

Aşağıda 10 üst kategorinin çatısı altında yer alan alt kategorilerin başlıkları ve frekansları yer almaktadır. Aynı formda birden fazla temaya temas edilebildiğinden dolayı bir formdan birkaç alt kategoriye giren yanıtlar olmuştur. Dolayısı ile bazı formlarda sadece tek bir alt kategorilik konu varken, bazı formlar birkaç adet alt kategorinin altına girmiştir. Bu sebeple aynı formlar birkaç alt kategoride gözükmiştir. Yanıt sayısı form numaraları baz alınarak hesaplanmış ve numarası tekrar edilmeyen formlar göz önüne alınmıştır.

Öğrenciler İçin Üst ve Alt Kategorilerin Başlıkları ve Frekansları

1. Üniversite çağında karakter eğitimi

- a. Karakter eğitiminin temeli okul çağlarında atılır. 35 adet
- b. Karakter eğitimi için üniversite düzeyinde geç kalınmıştır. 36 adet
- c. Üniversite eğitimi karakterin olgunlaştığı basamak olmalıdır. 8 adet

2. Öğretim elemanlarının karakter eğitimindeki rolü

- a. Öğretim elemanları öğrencilere örnek olacak davranışlar sergilemelidirler. 58 adet
- b. Öğretim elemanları öğrencilerin karakter gelişimi ile ilgilenmezler. 5 adet
- c. Öğretim elemanları öğrencilerine zaman ayırıp iletişim kurmalı ve deneyimlerini paylaşmalıdırlar. 14 adet
- d. Öğretim elemanlarına da karakter eğitimi verilmelidir. 2 adet
- e. Öğretim elemanlarının pedagojik eğitim almaları gerekir. 1 adet

3. Karakter eğitimi ile toplum ilişkisi

- a. Karakter eğitimi toplumların gelişimi için çok önemlidir. 9 adet
- b. Toplumdaki olumsuzluklar üniversite öğrencilerini negatif yönde etkilemektedir. 7 adet
- c. Toplumsal sorumluluk konusunda üniversite yönetimlerinin katkısı bulunmamaktadır. 2 adet

4. Karakter eğitiminin süresi

- Karakter eğitimi yaşam boyu sürer. 21 adet

5. *Karakter eğitiminde üniversite öğrencilerinin durumu*
- a. Üniversite öğrencileri karaktere önem vermemektedir. 7 adet
 - b. Üniversite öğrencileri duyarsız ve bencildir. 7 adet
 - c. Öğrenciler sosyal hayatın dışındadırlar. 1 adet
 - d. Üniversite öğrencileri birbirlerine karşı farklılıklarından dolayı hoşgörü ve saygı duymamaktadırlar. 3 adet
 - e. Üniversitelerin iyi karakteri öğretilmelerinden çok, öğrencilerin bunu içselleştirmeleri önemlidir. 1 adet
 - f. Karakter eğitimini tamamlayabilmek öğrencilerin kendi istekleri ve çabalarına da bağlıdır. 5 adet
 - g. Üniversite öğrencileri kolay etki altında kalmaktadırlar. 2 adet
6. *Karakter eğitiminin öğretim programına konulması*
- a. Karakter eğitimi derslerinin faydası olmayacaktır. 13 adet
 - b. Karakter gelişimi ile ilgili derslerin yararı olacaktır. 12 adet
 - c. Mevcut derslerde karakter eğitiminin üzerinde durulmalıdır. 3 adet
 - d. Üniversitelerde psikoloji derslerine önem verilmelidir. 1 adet
 - e. Eğitim fakültelerinde olumlu karakter özellikleri ve kavramlar tanıtılmalı. 3 adet
 - f. Karakter eğitimi derslerinin faydası olacaktır. 3 adet
7. *Karakter eğitiminde aile faktörü*
- a. Karakter eğitimi ailede gerçekleşir. 27 adet
 - b. Karakter gelişimini sağlamak için anne ve babaların eğitilmesi gerekir. 2 adet
8. *Değerler sisteminin ve ahlâkın karakter eğitimi ile bağlantısı*
- a. Karakter eğitiminde milli ve manevi değerler önemlidir, ahlâk kavramının üzerinde durulması gerekir. 12 adet
 - b. İyi ahlâki değerler benimsenirse iyi karakter sahibi olmaya adım atılmış olur. 1 adet
 - c. Üniversitelerde ahlâk kaybı gerçekleşmektedir. 4 adet
9. *Üniversitelerin kurum olarak karakter eğitimindeki yeri*
- a. Üniversiteler eğitim değil öğretim kurumları olarak görülmektedir. 14 adet

- b. Üniversitelerde uygulama eksikliği vardır. 3 adet
- c. Üniversiteler karakter eğitimi konusunda yetersizdirler. 36 adet
- d. Üniversite eğitimi olması gerektiği gibi değil ve öğrencilerin karakteri bundan olumsuz etkilenmektedir. 5 adet
- e. Üniversiteler artık evrensel değildir. 2 adet
- f. Üniversitelerde karakter eğitimi konusunda bir gelişme olmayacaktır. 1 adet
- g. Üniversitelerin rolü karakter eğitimini uygulama değil, bu eğitimin başka kurumlardaki bilimsel ve teknik uygulamasını geniş kitlelere duyurarak yaygınlaştırma olmalıdır. 1 adet
- h. Üniversiteler sadece meslek edindiren kurumlar değildir. 20 adet
- i. Karakter eğitimi ile insanların olumlu yönleri daha iyi hale getirilebilir ve olumsuz yönleri kaldırılmaya çalışılır. 2 adet
10. *Üniversitede ders dışında karakter eğitimi*
- a. Karakter eğitimi ile ilgili olanakların düzenlenmesi öğrencilerin beklentileri doğrultusunda yapılandırılmaya çalışılmalıdır. 1 adet
- b. Üniversite düzeyindeki öğrencilerin karakterlerinin eğitilmesinde en güçlü etken diğer öğrencilerdir. 1 adet
- c. Karakter eğitimi üniversitede etkinlikler aracılığı ile verilebilir. 42 adet
- d. Üniversite düzeyinde karakter sadece deneyimlerle etkilenebilir. 3 adet

Alt kategorilerin frekanslarına bakıldığında en yüksek rakamı öğretim elemanları öğrencilere örnek olacak davranışlar sergilemelidirler kategorisi almıştır. Bunun anlamı öğrencilere göre gerçekte öğretim elemanlarının örnek davranışlar göstermedikleridir. Bu durumu bir eksiklik olarak değerlendirdiklerinden, var olması gerekeni ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretim elemanlarının örnek davranışlarını karakter eğitimi ile doğrudan bağlantılı buldukları, iyi karakter modellerini öğretim elemanlarında görmek istedikleri, olumlu davranışları gözlemleyerek karakterin geliştirilebileceği yorumu da yapılabilir. İkinci en yüksek rakamı karakter

eğitimi üniversitede etkinlikler aracılığı ile verilebilir alt kategorisi almıştır. Buna göre öğrencilerin derslerden çok ders dışı etkinlikler yoluyla karakter eğitiminin gerçekleşebileceğine inanmaları olasıdır. Geniş bir açılımla kampüs içerisinde kültürel, sanatsal, sosyal, sporla ilgili her türlü etkinlik sayesinde karakter eğitiminin verilebileceğini düşünmektedirler yorumu yapılabilir. Üçüncü en yüksek rakamı iki alt kategori paylaşmaktadır: Üniversiteler karakter eğitimi konusunda yetersizdirler ve karakter eğitimi için üniversite düzeyinde geç kalınmıştır. Kısaca öğrenciler karakter eğitimi için üniversitelerin yeterli ortam sunmadıklarını ve zaten bu düzeyin karakter eğitimini vermek üzere geç bir aşama olduğunu düşünüyorlar denilebilir. Bunun nedeni karakter eğitimi olanaklarının az olduğunu ya da hiç olmadığını gözlemlenmeleri ve ayrıca karakter eğitimi için daha önceki eğitim-öğretim düzeylerinde harekete geçilmesi gerektiğine inanıyor olmaları olabilir. Dördüncü en yüksek rakamı alan alt kategori de bu görüşü destekler niteliktedir: Karakter eğitiminin temeli okul çağlarında atılır. Ayrıca beşinci en yüksek rakamı alan alt kategori öğretim elemanlarının görüşü ile paraleldir: Karakter eğitimi ailede gerçekleşir. Altıncı en yüksek rakamı karakter eğitimi yaşam boyu sürer alt kategorisi almıştır. Buna göre öğrencilerin karakter eğitiminin ölene dek devam ettiğine inandıkları yorumu yapılabilir. Başka bir ifade ile karakterin yaşamın her safhasında eğitilebildiği, sürekli gelişebildiği, dolayısıyla karakter eğitiminin hayatta bulunulduğu sürece durmadığı düşünölmektedir.

4.3. Görüşmelerin İçerik Analizi Bulguları

Bu bölümde nitel çalışma ertesinde sağlanan verilerin çözümlenmesi yer almaktadır. Soruların yöneltildiği öğretim elemanları örnekleme giren her iki üniversitenin yine örnekleme giren aynı fakültelerindedir. İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinden, Fen ve Edebiyat fakültelerinden ve Teknik (Mühendislik) fakültelerden ikişer adet öğretim elemanı araştırmaya katılmıştır. Eğitim fakültelerinden katılan öğretim elemanlarının sayısı ise dördttür. Toplam on adet öğretim elemanının yarısı kadın, yarısı erkek öğretim elemanlarıdır. Nicel araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda

yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme soruları ortaya çıkarılmış ve uzmanların yönlendirmesi ile dört defa üzerlerinden geçilerek düzeltilmeye çalışılmıştır. Görüşme sorularına verilen yanıtlardan elde edilen bulgulardan bazıları ve yorumları sırasıyla soruların altında yer almaktadır. Bulgular seçilerek alıntı halinde sunulmuştur ve ham verilerin tümü ekte (EK 8) görülebilir.

1. Sizce yükseköğretimde karakter eğitimi yeterince yapılıyor mu? Eğer yanıtınız olumlu ise nasıl yapılıyor? Yanıtınız olumsuz ise neden yapılmıyor olabilir?

Bu soruya olumlu yanıt veren öğretim elemanı olmamıştır. Yükseköğretimde karakter eğitiminin yapılmadığını düşünen, çok yapıldığını sanmayan, yeterince yapılamadığını belirten, yapılmadığını ifade eden, yeterince yapılmadığını ve yapılmamasının da anormal olmadığını vurgulayan, hiç yapılmadığı kanaatinde olan, fazla yapılmadığı fikrinde olan, özel bir çaba olmadığını altını çizen öğretim elemanlarının yükseköğretimde karakter eğitiminin (yeterince ya da fazla) yapılmamasına gerekçe olarak gösterdikleri bazı sebepler arasında şunlar dikkat çekmektedir:

“Yükseköğretim basamağını karakter eğitiminin yapılacağı bir basamak olarak değerlendirmiyorum. Üniversitede karakter eğitiminin yapılmasının öğretim elemanlarının tekelinde olmadığı düşüncesinin hakimiyeti, yeterince yapılmamasının temel gerekçesi olabilir. Üniversite bilimin, bilimsel çalışmaların üretildiği, tartışıldığı bir yerdir. Bu kapsamda karakter ve karakter gelişimini ilgilendiren konular da ilgili bilim dallarının sınırlılıkları içerisinde konu edilebilir. Ancak bu birinin diğerine karakter dersi ya da karakter gelişimi eğitimi vermesi anlamına gelmemelidir.”

“Yükseköğretim düzeyinde öğrencilere eğitimin çerçevesini üniversite verir fakat içeriğini doldurmak öğrencinin işidir. Üniversitedeki eğitim lisedekinden farklıdır, asıl iş öğrenciye düşer. Aslında karakter eğitimi ailenin işidir.”

“Bunun nedenleri arasında öğrenci sayılarının fazlalığı, birebir iletişim kurmadaki zorluklar, öğrenciler ile öğretim üyeleri arasındaki işbirliğinin yetersizliği sayılabilir.”

“Karakter eğitimi ilk ve orta öğretimin konusudur. Karakter 18 yaşına kadar oluşmuştur. Yükseköğretimdeki öğrencinin nasihate ihtiyacı yoktur. Yükseköğretimde branş eğitimi yapılır.”

“Öğretim elemanları karakter eğitimi konusunda yönlendirilmiyorlar. YÖK’te bu konuyla ilgili program yok. Hizmet içi eğitim de yok. Karakter eğitimi verecek kişinin donanımı yok. Öğretim elemanları bu konuda ne yapmaları gerektiğini bilmiyorlar.”

“Sistemik bir eğitim yok. Çeşitli faaliyetler var ama bilinçli, düzenli bir program mevcut değil.”

Tüm yanıtlar ele alındığında karakter eğitiminin ilk ve ortaöğretim düzeyinin konusu olduğunun düşünülmesi, aslında ailenin işi olduğu, hizmet içi eğitimde de bu konuya yer verilmemesi, konuya yönelik amaçlı bir öğretim programının zaten var olmaması, aşırı kalabalık sınıflar, öğretim elemanlarının öğrencilerine ayıracak yeterli zamanının olmaması, kulüp etkinliklerinin azlığı, bu konunun ders olarak verilmesi durumunda ise öğretim elemanının kendisinin uygun olmayan davranışları yükseköğretimde karakter eğitiminin tam anlamıyla gerçekleşmemesinin nedenleri arasında sayılabilir. Ayrıca 18 yaşına gelmiş olan öğrencinin artık hukuken de yetişkin olduğunun kabul edilmesi, karakterin eğitimle değişmediği, aile sonrası ilk sosyal grup olan ilköğretimde ve sonra da ortaöğretimde karakter eğitimi dersinin verilmesi gerektiği, yükseköğretimde karakter eğitimi dersi verilmesi durumunda öğretim elemanına bağlı olarak dersin ideolojik manipülasyona girebileceği, öğretim elemanlarının kendi karakterlerini düzeltmeye çaba harcamaları gerektiği diğer nedenler arasındadır.

Bu nedenlere bakıldığında, öğretim elemanlarının bir kısmının ağaç yaşken eğilir atasözüne katıldıkları, üniversite çağındaki yaş döneminin artık geç kalınmış bir yaş grubunu içerdiğine inandıkları, en büyük etkinin küçük yaşlarda yapılabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bazı öğretim elemanları da karakter eğitimi her ne kadar gerekli olsa da altyapı, fiziki imkanlar ve planlama eksikliğinden kaynaklanan sebeplerden ötürü gerçekleşmediğini belirtmektedirler. Ayrıca karakter eğitimini doğrudan ders olarak değil, alan dersleri içine kaynaştırarak verme yanlısı olan öğretim elemanları da vardır.

2. Öğrencilerle kıyaslandığında öğretim elemanları neden yükseköğretimde karakter eğitiminin daha fazla yapıldığını düşünmektedirler?

Bu sorunun yanıtı olarak bazı öğretim elemanları şu sebepleri göstermişlerdir:

“Öğretim elemanlarının davranış ve karakter üzerine öğrencilerine katkı sağlamaya çalışmakta olduklarını, bu sebeple daha fazla karakter eğitimi yapıldığını düşündüklerini sanıyorum.”

“Bilgileri analiz etme ve yorumlama yeteneği belli bir olgunluktan sonra gerçekleşiyor. Olgunluk da bireyin kimlik kazanması ile mümkün. Ancak kimliği belirlenmemiş bireylere karakter eğitimi verilebilir.”

“Öğrencilerin böyle düşünmesinin sebebi hiçbir şey almamış olmalarıdır. Başka bir deyişle öğrenciler verilen eğitimden az yararlanıyorlar, sonuç olarak bu durum öğrencilerden kaynaklanıyor.”

“Öğretim elemanları yaptıklarını düşünüyorlar çünkü vericiler. Yeterli oldukları kanaatindedir.”

Yukarıdaki alıntılara bakıldığında bazı öğretim elemanlarının eğitici konularından doğal olarak kaynaklanan kendilerinin örnek alınması gereken

bireyler olduklarına dair kanıları, öğrencileri henüz olgunluk düzeyine ulaşmamış kişiler olarak görmeleri ve öğrencilerin üniversitenin eğitici işlevinden yararlanma gayesinde olmamaları sebepler arasında yer almaktadır. Diğer yanıtlar da göz önüne alındığında öğrencilerin karakter eğitimini yeterince algılamaması, öğretim elemanlarının karakteri mesleğe göre oluşturma eğiliminin varlığı, öğrencilerin eğitim adına öğretim elemanlarından faydalanmayı istememeleri ve öğrencilerin sadece alıcı konumunda olmaları sayılabilir.

Öğretim elemanları rolleri gereği bilgi veren, bilgiye giden yolu gösteren, yönlendirme yapan, etkileyen bireylerdir. Öğrenciler de bilgiyi alan, bilgiye ulaşmak için çaba harcayan, yönlendirme talep eden, etkilenen genç insanlardır. Bu alışveriş durumu göz önüne alındığında öğretim elemanları öğrencilere göre yükseköğretimin karakter eğitimi adına daha fazla katkısı olduğunu düşünüyor olabilirler. Her ne kadar öğretim elemanlarının araştırmacı kimlikleri de olsa, aynı zamanda öğrenciler karşısında onları eğiten kişilerdir. Yükseköğretim kurumları bilim yuvaları oldukları halde bir de eğitim ve öğretim görevini üstlendikleri için ve buna ilaveten öğretim elemanları bu kurumların değişmez üyeleri oldukları için, karakter eğitiminin verilmekte olduğuna öğrencilerden daha çok inanyor olabilirler.

3. Erkek öğretim elemanlarına göre neden kadın öğretim elemanları yükseköğretimde karakter eğitiminin daha fazla yapıldığını düşünmektedirler?

Kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanları ile karşılaştırıldığında daha fazla karakter eğitimi yapıldığını düşünmelerinin nedenleri arasında şu görüşlere rastlanmıştır:

“Toplumsal cinsiyet rollerinin etkili olduğu düşünülebilir. Yetişmekte olan neslin, bir anne olarak, genelde eğitimi ile özelde de karakter eğitimi ile daha yakından ilgili olmaları sayılabilir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerini de benzer bir duygusal yaklaşımla çocukları sayıyor olabilirler.”

“Kadın öğretim elemanları erkek öğretim elemanlarına göre olgulara daha detaylı bakarlar, ayrıntıya girerler. Çok yönlü düşünürler.”

“Bu durum toplumsal cinsiyet rolleri ile bağlantılı. Kadınlar üzerinde dış kontrol daha çok. Üniversitedeki durum toplumdaki rolün yansıması. Toplumun beklediği davranışlar daha çok kadınlarda ve dolayısıyla kadınlara tepki daha fazla oluyor.”

“Annelik ruhu kadınlarda var. Kadınlar erkeklere göre çocuklarla daha birebir ilgileniyorlar.”

“Kadınlarda anaçlık duygusu var. Kendileri çocuk yetiştirdikleri için annelik içgüdüğü ve korumacılık mevcut. Benzer şekilde 50 yaşın üzerindeki erkek öğretim elemanlarında baba motifi var.”

“Annelik içgüdüğü.”

Öğretim elemanlarının verdikleri nedenler üç başlık altında toplanabilir: Annelik rolünün üniversitede de öğrencilere yansıması, kadınların cinsiyet farkından dolayı hadiselere daha çok sayıda bakış açısıyla yaklaşabilmeleri inancı ve toplumun gözünde kadınlardan beklenen istendik davranışlarla görüntünün erkeklerden beklenenlere göre daha fazla olduğu düşüncesi. Üçüncü başlığa örnek veren öğretim elemanının gözlemi ilgi çekici niteliktedir, zira kadın öğretim elemanlarının kılık ve kıyafetlerine erkek öğretim elemanlarından daha fazla dikkat ettiklerini belirtmiştir. Kadınlara toplum tarafından verilen annelik rolünün özellikle etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu nedenle anne olan öğretim elemanlarının çocuklarının varlığından ötürü öğrencilerle daha yakın olmaları ve yükseköğretimde karakter eğitimi yapılmakta olduğunu düşünmeleri olasıdır. Bunda bireysel çabaları da rol oynuyor olabilir.

4. Yukarıdaki soruya benzer şekilde erkek öğrencilere göre neden kız öğrenciler yükseköğretimde karakter eğitiminin daha fazla yapıldığını düşünmektedirler? Eğer yukarıdaki soruya verdiğiniz yanıtlardan farklı yanıtlarınız varsa bunlar nelerdir?

Kız öğrencilerin yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını erkek öğrencilerden daha fazla düşünmelerinin sebepleri arasında şu görüşler bulunmaktadır:

“Toplumsal olarak kızlar daha uyumlu, kabullenici, sessiz, sakin olarak nitelendirilebilir. Buradan hareketle karakter eğitimine yönelik verilen eğitim, ya da bildirimler, kız öğrenciler tarafından erkeklere göre daha kabullenilebilir görülebilir.”

“Kız öğrencilerdeki sorumluluk duygusu erkeklere göre daha çok gelişmiştir, kız öğrenciler daha disiplinlidir, duygusal davranabilirler ve annelik içgüdüleri ile hareket ederler.”

“Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretim elemanları ile diyaloglarında daha başarılılar.”

“Kız öğrencilerin bu tavrını daha duygusal yapıya sahip olmalarına bağlayabiliriz. Duygularını en çok ifade edenler kız öğrenciler. Memnuniyetini ifade edenler daha çok kız öğrenciler oluyor, diyaloga girenler çoğu zaman kız öğrenciler.”

“Öğrenciler açısından annelik içgüdüleri o yaşlarda başlıyor olabilir. Annelere özenme, onları örnek alma. Ayrıca başka bir neden kız öğrencilerin daha uyumlu olması olabilir.”

Yanıtlara bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha duygusal, uyumlu ve öğretim elemanları ile sosyal ilişkileri daha rahat götüren bir yapıda olmaları karakter eğitiminin daha fazla yapıldığını düşünmelerini açıklayabilir.

Ayrıca annelik içgüdüsüne sahip olmaları ile disiplinli olmaları da sebepler arasında yer alabilir. İlâveten kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kabullenici tavırları, duygu ve düşüncelerini öğretim elemanlarına daha çok ifade etmeleri, bir de kendi annelerini model olarak görmeleri diğer sebepler arasında denilebilir. Görüldüğü üzere kadın öğretim elemanları ile kız öğrencilerin yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik yaklaşımları uyum içindedir ve bunun altında yatan muhtemel neden toplumsal cinsiyet rolü olabilir.

5. Öğrencilerin karakter eğitimi hakkındaki görüşlerinin fakülte yılları boyunca olumlu yönden olumsuz yöne doğru değişmesini acaba hangi faktörlere bağlayabilirsiniz?

Bu soruya verilen yanıtlar arasında şunlar dikkati çekmektedir:

“Aradan geçen yıllarla karakter eğitiminin daha az yapılmasını istiyorlarsa daha bağımsız ve gelişmiş olmalarına bağlayabiliriz sonucu.”

“Birinci faktör yaşın etkili olmasıdır. İkinci faktör öğrencilerin karşılaştıkları sorunların sayısındaki artıştır. Üçüncü faktör olarak çözüm üretmedeki zorluklar ve gerçekçilik düşünülebilir.”

“Öğrenciler üniversite hayatlarının sonlarında aradıklarını bulamadıklarını fark etmektedirler. Girdikleri zamanki mutluluğu çıkarken hissetmiyorlar, zira hayal kırıklığına uğramış ve omuzları düşmüş bir şekilde mezun olmaktadır.”

“1. ve 2. sınıflardaki öğrencilerde karakter hala oluşma aşamasında, bir tür lisenin devamı gibi davranışları var. 3. ve 4. sınıflarda ise yaş arttıkça öğrenciler daha olgunlaşıyorlar. Üst sınıflarda meslek dersleri daha yoğun oluyor.”

“Öğrenciler üniversiteye ilk geldiklerinde daha ürkekler. Seneler geçtikçe sağlam basıyorlar. Öğrenciler üst sınıflarda söylenenlere daha az kulak verirler. 1. ve 4. sınıf öğrencileri çok farklılar.”

“İletişim kopukluğu, sınıf mevcudu, zamansızlık.”

Yukarıdaki yanıtlardan yola çıkılarak öğrencilerin yıllar içinde hem yaşları arttığı için, hem üniversite yaşamına dair deneyimleri fazlaştığı için, hem de son sınıflarda mesleğe yönelik derslerde yoğunlaşma olduğundan karakter eğitimine dair görüşlerinin olumludan olumsuz doğru gittiği yorumlanabilir. Üst sınıflara geldiklerinde olgunluk ve bilinç düzeyleri ile kendileri güvenleri arttığından karakter eğitimine zaten daha az ihtiyaç duyuyor ve alt sınıflardakine göre daha az yapıldığını düşünüyor olabilirler. Bu sebeplere ek olarak üst sınıflarda iletişimin azalması, sınıf mevcutlarının artması, zamansızlık sorunun büyümesi ve sayısı giderek artan diğer çeşitli sorunlara çözüm bulmada yaşanan zorlukların da varlığı daha az karakter eğitimi yapıldığı inancında olmalarını açıklayabilir. Üst sınıflarda iken geriye dönüp baktıkları zaman üniversiteye ilk geldiklerinde beklediklerinin yıllar içinde karşılanmaması, umduklarını bulamamaları ve liseden mezun olduklarında bambaşka bir ortam hayal ederken yaşadıkları deneyimlerle o ideal ortama bile yaklaşamamanın verdiği bir üzüntü ve öfke de karakter eğitimine dair fikirlerinin giderek olumsuz kaymasını açıklayabilir.

6. Sizce yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen öğretim elemanları şu dört fakülteden hangisinde bulunmaktadır? : Eğitim, Teknik (Mühendislik bilim dallarını içeren fakülteler), Fen ve Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler. Neden seçtiğiniz fakültede bulduklarını düşünüyorsunuz?

Fakülte sıralamasına dair bazı yanıtlardan alıntılar aşağıda görülmektedir:

“Eğitim fakültelerindeki ğretim elemanlarının karakter eğitiminin gerekliliğini daha fazla düşündüğünü söyleyebilirim. Bunun iki temel sebebi olabilir. Bunlardan birincisi, Eğitim fakültelerinde temel olarak ilgilenilen konunun insan ve insanın davranışları olması, bu sebeple de karakter eğitiminin de insan ve davranışları kapsamında önemli bir yer tutması. İkincisi ise Eğitim fakültesi ğretim elemanlarının daha geleneksel yapıya sahip olmaları.”

“Yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen ğretim elemanları Fen ve Edebiyat fakültelerinde bulunmaktadır. Teknik fakülteler dördüncü sıraya koyulabilir. Bilimsel verilerin tartışılsız kullanımı Teknik fakültelerde daha baskındır. İktisadi ve İdari Bilimler fakülteleri karakter eğitimine sıralamada ikinci derecede yer verirler.”

“Yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen ğretim elemanları Eğitim ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri’nde bulunmaktadır, zira bu fakültelerde sosyal ağırlıklı dersler daha fazladır.”

“Bu ğretim elemanları Eğitim ve Fen ve Edebiyat fakültelerinde bulunabilirler. Bu fakülteler yapıları gereği objektif, teknik bilgiler kadar sosyal değerlere yer veriyor olabilirler. Eğitimciler diğer fakültelerdeki ğretim elemanlarına göre daha muhafazakarlar. Benzer şekilde Fen ve Edebiyat fakültelerindeki konular milli değerlerle ilgili, dolayısıyla bu fakültelerdeki ğretim elemanları daha muhafazakarlar. Teknik branştakiler sosyal eğitimin gerekliliğini hissetmeyebilirler, objektif bilgiye daha çok önem verdikleri düşünülebilir.”

“Bir numaralı fakülte Eğitim çünkü müfredat bunun zerine. Karakter eğitimi fakülte derslerinin içinde yer almakta. İki numaralı fakülte Fen ve Edebiyat çünkü sosyal bölümler var.  numara İktisadi ve İdari Bilimler. Dört numaralı fakülte ise Mühendislik fakültesi (Teknik), zira bu fakültelerin bölümlerinde insanlarla birebir ilişki zorunluluğu yok.”

“Bir numaralı fakülte Eğitim, iki numaralı fakülte de İktisadi ve İdari Bilimler. Diğer fakülteler teknik ağırlıklı. Eğitim ile İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerindeki dersler karakter eğitimi konusuna açıklar.”

Tüm yanıtlar göz önüne alındığında bir öğretim elemanı dışında hepsinin ilk sıraya Eğitim fakültelerini koyduğu, üç tanesi için Fen ve Edebiyat fakülteleri ile Eğitim fakültelerinin karakter eğitimi açısından eş değer olduğu anlaşılmaktadır. Fen ve Edebiyat fakültelerinin ikinci sırada bulunduğunu düşünen öğretim elemanlarının sayısı da ikidir. Bir öğretim elemanı Eğitim ile İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerini ilk sırada görmüş, üç öğretim elemanı için de İktisadi ve İdari Bilimler fakülteleri ikinci sırada yer almıştır. Teknik fakülteler üçüncü ya da dördüncü sırada bulunmaktadırlar. Kısaca karakter eğitimi Eğitim bilimlerinin konusu olduğundan ilk sırayı Eğitim fakültelerinin aldığı, arkadan gelen Fen ve Edebiyat fakülteleri ile İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinin arasında az fark olduğu ve son olarak da Teknik (Mühendislik) fakültelerin geldiği söylenebilir. Fen ve Edebiyat fakültelerinin Eğitim fakültelerini takip etmesinin nedeni beşeri bilimleri içermesi, İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinde ise sosyal bilimlerin yer alması denilebilir. Beşeri bilimler insanla ilgili olduklarından karakter ve karakter eğitimi konuları sosyoloji, psikoloji ve felsefe bilim dalları içinde de ele alınabilir. Sosyal bilimler ile Eğitim bilimleri yakından bağlantılıdır, hatta Eğitim bilimleri Sosyal bilimlerin daha spesifik bir alt dalı olarak sayılabilir. Bu sebeple sosyal bilimcilerin bulunduğu İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerindeki öğretim elemanlarının fakültelerinde karakter eğitimi yapıldığını düşünmeleri açıklanabilir.

Öte yandan nicel bulgularla bu nitel bulgular bir tezat içindedir. Bunun nedeni yüzyüze görüşme yöntemi birebir temas anlamına geldiğinden tarafsız olmakta belki de zorlanmış olabilirler. Diğer bir neden ise görüşme yapılan öğretim elemanlarının İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerindeki karakter eğitimine dair çoğunluğun fikrinde olmamaları, kısaca piyasayı, parayı, rekabeti karakterden daha ön planda tutmamaları olabilir. Kısaca tesadüfen görüşmelerde karakter

eğitimine iş dñnyasından ve finanstan daha çok önem veren öğretim elemanları ile karşılaşılmış olabilir. Teknik fakültelerde ise tarafsız bilginin varlığı, sosyal değerlere neredeyse çok az değinilmesi ve geleneksel yapıda olmamaları neden sonuncu sırada yer aldıklarını açıklayabilir.

7. Yukarıdaki soruya benzer şekilde sizce yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen öğrenciler şu dört fakülteden hangisinde bulunmaktadır? : Eğitim, Teknik, Fen ve Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler. Yukarıdaki soruya verdiğiniz yanıtlardan farklı yanıtlarınız varsa neden seçtiğiniz fakültede bulunduğınızı düşünüyorsunuz?

Fakülte sıralamasına dair bazı yanıtlardan alıntılar aşağıda görölmektedir:

“Eğitim fakültelerinde bulunan öğrencilerin de geleneksel bir yapıya sahip olmaları aynı geleneksellikteki öğretim elemanlarıyla uyum oluşturduğundan, karakter eğitimini veren de alan da memnun olabilir.”

“Yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen öğrenciler Fen ve Edebiyat fakültelerinde bulunmaktadır. Eğitim fakülteleri ise bunu tamamlayan ve uygulamaya dönüştüren fakültelerdir.”

“Yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen öğrenciler Eğitim ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri’nde bulunmaktadır.”

“6 numaralı cevapla aynı. Öğrenciler bunun farkında, bilincinde. Bugünün öğretmen adayları olan öğrenciler ileride geleceğimizi yetiştirecekler. Eğitim fakültelerinin öğrencileri olumlu ve sorgulayan öğrenciler.”

“Yine ilk olarak Eğitim ve arkasından Fen ve Edebiyat fakülteleri gelir. Diğer fakültelerde ise meslek bilgisi verilmektedir.”

Öğretim elemanları 6 numaralı soruya verdikleri yanıtlardan farklı yanıtlar vermemişlerdir. Dolayısı ile fakülte sıralamaları aynıdır ve bu sebeple yorumlar tekrarlanmayacaktır. Kısaca nedenler arasında Eğitim fakülteleri öğrencilerinin geleneksel yapıda olmaları ile kendilerinin geleceğin nesillerini yetiştirecek olan öğretmen adayları olduklarının farkında olarak sorgulama alışkanlığına sahip, pozitif ve bilinçli öğrenciler şeklinde nitelendirilmeleri düşünülebilir.

8. Sizce üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınması öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki toplumsal görevleri açısından nasıl faydalı olabilir?

Bu soruya verilen yanıtlar arasında şunlar dikkati çekmektedir:

“Öğrencilerin karakterleri geliştirilebilirse şüphesiz ki sağlayacağı yararları saymaya gerek yok!”

“Karakter geliştirme amaçlı dersler seçimlik olursa öğrencilerin vizyonu genişler. Bu tür dersler konu ile ilgili bilgi vererek bakış açısı sağlayabilirler.”

“Bu eğitimlerle toplumda evrensel düşünceleri benimsetme, çevresinden saygınlık görme, toplumu geliştirme ve faydalı, örnek insan olma nitelik ve özelliği kazanılır.”

“İnsanlara manevi doyum sağlayacak eğitim verilmelidir. Örneğin öğrenciler gönüllü toplum hizmeti yapmalıdırlar. Toplumsal sorumluluk bilinci üniversiteye gelmeden verilmiş olmalıdır.”

“Teorik dersler uygun olabilir. Bu teorik dersler insani değerleri, toplumdaki rolünü, kişilikteki rolünü, ahlâki yönden yükselmesini hatırlatan dersler olabilir.”

“Karaktere etki yapılamayacağı için dersler bir şey değiştirmez.”

“Bu tür dersler faydalı olabilir fakat ders kapsamında sosyal sorumluluk projeleri yer almalı, örneğin huzurevi ve çocuk yetiştirme yurtlarına ziyaretler gibi. Üniversitede amaç üniversite öğrencilerini etik, ahlâk, meslek yaşantısı açısından ileriye götürmek olmalı. Karakter eğitimi en etkili şekilde kulüp faaliyetleri yoluyla verilebilir. Bu faaliyetlerde mutlaka öğrenci yer almalı ve öğretim elemanları koordinasyonu sağlamalı, katılımcı da olabilirler fakat etkinlikler öğrenci odaklı olmalı. Öğretim elemanının sadece seyretmesi, yönlendirmesi, eleştirmesi gerekli. Mevcut derslerde de ders gündeme taşınmaya müsaitse bu yapılmalı. Örneğin teorik bilgiler güncel olaylar bağlamında tartışılmakta. Toplumda dürüst olmayan davranışlar fazla. Yozlaşmanın önüne geçmek, saygı göstermek, selamlaşmak, iyi vatandaşlık ve komşuluk ilişkileri eksik olan unsurlar arasında yer alıyor.”

Görüldüğü gibi bir öğretim elemanı karakterin etkilenemeyeceği görüşünü benimsediği için derslerin de bir faydası olmayacağını düşünmektedir. Diğer yanıtlara bakıldığında ise karakteri eğitmeye yönelik derslerin toplumsal sorumluluk bilincini arttıracığı, bakış açılarını genişleteceği ve toplumu ilerletecek olan insan modelini benimseteceği belirtilen faydalar arasında yer almaktadır. Kendinden başka insanları da düşünme, insanî hassasiyete sahip olma, manevî açıdan yücelme, dürüst olma, saygı duyma, kendi sağlığını koruma, şahsî ve toplumsal sorumluluk bilincini taşıma, iyi vatandaş olma, insanlarla başarılı ilişkiler kurma ve toplumun çıkarlarını gözetme, karakteri eğitmeye yönelik bazı derslerin yükseköğretimde alınması sonucu mezuniyet sonrasında bireylere toplumun üyeleri olarak katkı sağlayacaktır denilebilir. Ayrıca bu tür derslerin seçimlik olmasına değinilmiş, öğrencilerin gönüllü olarak topluma hizmet etmeleri gerektiği belirtilmiş ve karakter eğitiminin en etkili şekilde aslında derslerle değil kulüp etkinlikleri vasıtası ile verilebileceğinin üzerinde durulmuştur. Kulüplerde öğretim elemanlarının arka planda kalmaları ve öğrencilerin aktif olarak rol almaları savunulmuştur.

9. Yukarıdaki soruyu öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki meslek yaşamı açısından ele alırsak neler söylemek istersiniz?

Bu soruya verilen yanıtlar arasında şunlar dikkati çekmektedir:

“Üniversitede karakter eğitimi alarak mezun olmuş ve istenilen karakter seviyesine ulaşmış birinin mesleki olarak görevli gittiği kurumlarda kendisi gibi karakterli bireyleri seçmek (işe almak), geliştirmek olarak ortaya çıkacaktır.”

“Üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınması öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki meslek yaşamı açısından da başarıyı sürekli sağlamada faydalı olabilir.”

“Toplumuna uyum sağlamış nesiller yetişirse sosyal problemler, terör, anarşi azalır ve huzur gerçekleşir. Hem bilgili hem iyi karakterli bireyler daha başarılı olurlar.”

“Minimum düzeyde bile katkısı olur. İnsan ilişkilerinde iyi olmak üniversiteden mezun olmakla doğru orantılı değil. Meslekte uzmanlık ayrı fakat üst noktalara taşınmak için karakter eğitimi anlamlı.”

“Çok faydalı olabilir ama karakteri bir yere kadar yönlendirebilirsiniz.”

“Çok faydalı. İleride meslek sahibi olduklarında olumsuz durumlarla karşılaşacaklar ve bu durumlar karşısında alacakları tavırları öğrenebilirler.”

Görüldüğü gibi genel olarak karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınmasının meslek yaşamında başarıyı getireceği görüşü yaygındır. Kariyerde yükselmenin anahtarlarından birinin iyi karakter olduğu ve iş hayatında olumlu ilişkilerin büyük rol oynadığı belirtilmektedir. Ayrıca hedeflenen karaktere sahip mezunların iş yaşamında kendileri gibi elemanları kuruma sokacakları ve geliştirecekleri, karşılaşacakları olumsuz koşullarla nasıl başa çıkacaklarını

üniversitede öğrenci iken öğrenebilecekleri de eklenmiştir. Öte yandan bir öğretim elemanı karakterin yönlendirilmesinin bir sınırı olduğunu ifade etmiştir.

Karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınmasının mezuniyet sonrasındaki meslek yaşamına dair faydaları arasında başarıyı yakalama, iş hayatında yükselme, sosyal ilişkileri yürütmeye beceri kazanma, çalışılan kurumlara olumlu karaktere sahip başka kişileri dahil etme ve karşılaşılan olumsuz şartlarla nasıl başa çıkılacağını öğrenme sayılabilir.

10. Üniversitede karakteri geliştirme amaçlı dersler planlanırken öğrencilerin katılımı neden sağlanmalıdır?

Bu soruya verilen yanıtlar arasında şunlar dikkati çekmektedir:

“Öğrenci katılımı sağlanması, gerçekten karakter eğitimi derslerine ihtiyaç olup olmadığının belirlenmesi aşamasından sonra böyle bir ihtiyaç varsa bunun sınırlarının, içeriğinin ve benzeri nasıl olacağını belirlenmesine yardımcı olur.”

“Üniversitede karakteri geliştirme amaçlı dersler planlanırken öğrencilerin katılımı sınırlı olarak sağlanmalıdır. Dersler planlanırken bu işi sosyal yaşamda gerçekleştirenlerin görüşleri önemlidir. Öğrenciler sosyal yaşamda korumalı, gerçek yaşam deneyimlerinde zayıf, düşük birikim potansiyeli olan bireylerdir ve sınırlı bilgilere sahiptirler. Eğitim verilen öğrenciye ders programını sormak ve görüş almak yerine alternatifli seçenekler sunarak katılım sağlamak tercih edilebilir. Ders programları deneyimli, hayatın içindeki bireyler olan öğretim elemanlarına sorulmalıdır.”

“Üniversitede karakteri geliştirme amaçlı dersler planlanırken öğrencilerin katılımı, karakter tüm insanları ilgilendirdiği için sağlanmalıdır.”

“Öğrencilerin beklentilerini karşılamak gerekir. Beklentiler karşısında mutsuzluk olabilir ve böyle bir mutsuzluk dersin verimli olmasını engeller. Dersin etkili olmasını sağlamak için öğrencilerin katılımı yer almalıdır.”

“Dersler öğrenciye yönelik olduğu için planlamaya öğrenciler katılmalı, zira ana malzeme onlar. Dolayısıyla planlamada öğrenciden destek alınmalı ve onlarla birlikte planlamalı.”

Genelde öğretim elemanları karakteri geliştirme amaçlı derslerin planlanması aşamasında öğrenci katılımına taraftar olsalar da bir öğretim elemanı bunun sınırlı olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Derslerin hedef kitlesi öğrenciler olacağı için içerik ile çerçeveyi belirleme, beklentileri karşılama, dersin etkili ve verimli olmasını sağlama bakımından öğrencilerin planlama sürecine destek niteliğinde katılması gerekli görülmektedir. Bunun nedenleri arasında bu tür dersleri gerçekten amaçlarına uygun hizmet etmeleri gerektiği için açma düşüncesi yer alabilir. Varılmak istenen noktaya varabilmek için yol haritasının çiziminde öğrencilerin bakış açılarının farkında olarak görüşlerinden yararlanma gayesi vardır denilebilir. Derslerin öğrencilere farklılık yaratacak ölçüde katkıda bulunmalarının ve ciddi anlamda faydalı olmalarının sağlanması için öğrencilere başvurulması arzu edilmektedir çıkarımı yapılabilir.

11. Karakter gelişiminin hayat boyunca sürdüğünü düşünüyor musunuz? Eğer yanıtınız olumlu ise nasıl hayat boyu sürebilir? Yanıtınız olumsuz ise hangi nedenler sebebiyle sürmez?

Bu soruya verilen yanıtlar arasında şunlar dikkati çekmektedir:

“Gelişmenin sonu olmadığını düşünüyorum. Bununla birlikte aradan geçen yıllarla yapılabilecek ya da yapılamayacak şeylerin bir sınırı oluşmaktadır. Karakter gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyen çeşitli sebeplere maruz kalmış birinin de üniversite yıllarında bu tür derslerle karakter sınırlarını geliştirmek sıkıntılı ve sınırlı olacaktır.”

“Karakter zaten üniversiteye gelene dek oluşmuş olur. Ancak öğrencilerin üniversitede kendilerine güvenlerinin tazelenmesi sağlanabilir ve öğretim elemanları onlara zorluklarla baş edebilmeyi anlatabilirler.”

“Karakter gelişimi hayat boyunca sürebilir. Eğitimin yaşı, sınırı, dili, dini, ırkı, cinsi yoktur. İnsan yaşam boyu öğrenmek, eğitim almak zorundadır ve öğrendiği sürece de karakteri gelişir.”

“Karakter gelişimi hayat boyunca sürer. Toplumdaki olgular hızla değişiyor ve ihtiyaca göre yeni hizmetler oluşuyor. Örneğin 1999 yılındaki Marmara depreminden zarar gören insanlarla bir araya gelerek onlarla konuştum, dinledim ve kendilerine faydalı oldum. Dolayısı ile aniden bir ihtiyaç ortaya çıktı ve aslında bu ihtiyacı karşılamaya çalışırken yaşadığım deneyimle karakter eğitimi aldım.”

“Karakter gelişimi olumlu ya da olumsuz değişimi yanında getirir. Olumlu yanı sadece kendisini geliştirmek isteyenler için. Sürekli deneyimler, birikimler bizi değişime iter. Karakter gelişiminin hayat boyu sürmesi kafa yapısına bağlı.”

“Ağaç yaşken eğilir sözü doğrudur. Bozuk bir karakterin belli bir yaştan sonra düzeltilmesi konusunda şüpheliyim. Eğer kişi alıcı biriye, gelişime açıksa sürebilir.”

Yanıtların çoğunda karakter gelişiminin hayat boyunca sürebileceği kısı benimsenmiş olsa da bazı öğretim elemanları bu gelişimin kişiye bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Gelişme için arsız sosyalleşme, deneyimlerden yararlanma çabası gösterme, erdemleri uygulama ve seçimler yapma şartları gerekmektedir. Şayet birey deneyimlerden faydalanmaya açık biri ise, sürekli öğrenme ve olumlu değişime kapalı değilse karakterin gelişimi yaşam boyu sürebilir. Kısaca bu durum insanın pozitif değişimi ve hayat tecrübelerini nasıl karşıladığı ile doğru orantılıdır. Öte yandan bir öğretim elemanı karakter oluşumunun üniversiteye gelmeden sona erdiği düşüncesindedir. Bu bağlamda

üniversite yıllarında karaktere yapılabilecek tek etki öğrencilerin özgüvenlerinin sağlamaştırılması ile sorun çözme becerilerinin kazandırılması olabilir. Hayat boyu sürmediği inancında olanlar üniversiteye gelene dek karakterin son şeklini alarak oturduğunu, özellikle şahıs değişime ve yeniliğe direnç gösteren bir tutum içindeyse zaten gelişmeyi engellediğini açıklamaktadırlar.

12. Yükseköğretimde karakter eğitime dair görüşler farklı yaşlardaki öğretim elemanları açısından değişebilir mi? Neden?

Bu soruya verilen yanıtlar arasında şunlar dikkati çekmektedir:

“Yükseköğretimde karakter eğitime dair görüşler farklı yaşlardaki öğretim elemanları açısından değişir. Genç öğretim üyeleri olgulara farklı bakıyorlar. Genç öğretim elemanları çok ben odaklı çalışmaktadırlar, yükselme hırsları vardır.”

“Yükseköğretimde karakter eğitime dair görüşler farklı yaşlardaki öğretim elemanları açısından değişebilir. Genç öğretim elemanları idealistlerdir, yüksekte uçabilirler ve öğrencileri şekillendirmeye çalışabilirler. Yaşı daha büyük olan öğretim elemanlarının tecrübesi daha fazladır ve öğrencileri şekillendirmeye çalışmazlar.”

“Yükseköğretimde karakter eğitime dair görüşler farklı yaşlardaki öğretim elemanları açısından değişebilir. Dersi verenlerin de karakteri zamanla değişir, dolayısıyla doğru davranış tarzı ile ilgili görüşler de değişir.”

“Değişebilir. Akıl başta değil yaştaadır çünkü öğrenme için birikim, dolayısıyla zaman lazım.”

“Değişebilir. Yaşlı ve genç öğretim elemanları farklı düşünürler. Bu bakış açısı ile ilgili, dünya görüşü ile alakalı. Yaşı büyük öğretim elemanları arasında bu zamanın öğrencilerinden şikayet etmeyenine rastlamadım. Yaşlı öğretim

elemanları tecrübelerinden dolayı karamsar bakıyorlar, zira yıllar dolayısıyla karşılaştırma yapma imkânına sahipler. Genç öğretim elemanları ise kıyaslama yapamadıkları için karamsar değiller.”

“Genç akademisyenler sadece derse giriyorlar. Öğrencilerin karakterleri onları ilgilendirmiyor. 50 yaşın üzerindeki akademisyenler ise bireysellikten uzaklar, etik değerler onlar için önemli. Öğrencileri ikaz edenler, ilgilenenler daha çok 50 yaşın üzerindeki öğretim elemanları.”

Yaşı küçük olan öğretim elemanlarının üniversitenin öğretim ayağını daha çok benimsedikleri görüşüne karşı öğrencilerin karakterlerine etki etmeye çalıştıklarına dair bir görüş de vardır. Kendilerinin idealist oldukları kanısının yanı sıra çok ben merkezli olduklarına dair bir fikir de yer almaktadır. Dolayısı ile karakter eğitime dair görüşlerin yaşla hem olumluya hem de olumsuzla gittiği, başka bir deyişle genç öğretim elemanlarının öğrencilerin karakterlerini eğitmeye çalıştıkları inancı mevcutken aynı zamanda bununla hiç ilgilenmedikleri inancının da var olduğu anlaşılmaktadır. Ortak nokta ise yaşın bakış açılarını, tavırlarını değiştirdiğidir. Kısaca, farklı yaşlardaki öğretim elemanlarının yükseköğretimde karakter eğitime yönelik görüşleri hem pozitif hem de negatif yönde değişkenlik göstermektedir. Bu zıt görüşlerin varlığı, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının farklı deneyimlerinden, gözlemlerinden kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir ifade ile farklı kişilerin farklı hayat deneyimleri olmuştur ve bu öğretim elemanları yaşadıklarını görüşmelerde paylaştıklarından dolayı ortaya zıt düşünceleri içeren bir tablo çıkmıştır yorumu yapılabilir.

13. Yükseköğretimde karakter eğitime dair görüşler farklı akademik ünvanlardaki öğretim elemanları açısından değişkenlik gösterebilir mi? Neden?

Bu soruya verilen yanıtlar arasında şunlar dikkati çekmektedir:

“Yükseköğretimde karakter eğitimine dair görüşler farklı akademik ünvanlardaki öğretim elemanları için yaş açısından değişkenlik gösterebilir. Zira ünvanlar yaşla orantılı olarak artar ve yaşın artması tecrübenin fazlalaşması anlamına gelir. Daha genç nesil daha farklı davranabilir, genç akademisyenlerin fikirleri farklı olabilir.”

“Başlangıç ünvanları ile son hedeflenen ünvanlar arasında karakter eğitimine dair görüşler kesinlikle farklıdır. Bu durum, kişinin yaşı ile deneyimi arasındaki benzerlikten kaynaklanır.”

“Yükseköğretimde karakter eğitimine dair görüşler farklı akademik ünvanlardaki öğretim elemanları açısından değişkenlik göstermektedir. Ünvanın son noktasındakiler (dekanlık gibi üst düzey idari görevleri olanlar, en üst derecedeki akademik ünvanı almış olanlar) genelde üretken, yenilikçi olmuyorlar. Tıpkı genç akademisyenler gibi onlar da ortak faydayı düşünmüyorlar.”

“Genelleme yapılırsa ünvan arttıkça tutuculuk artıyor fakat istisnalar var. Yükseköğretimde karakter eğitimine dair görüşler farklı akademik ünvanlardaki öğretim elemanları açısından değişkenlik gösterebilir, bu olumlu da olumsuz da olabilir. Ünvan yaşla da bağlantılı, yönetim ve sorumlulukla da bağlantılı.”

“Farklı. Farklı ünvanlardaki öğretim elemanlarının farklı birikimleri var. Ayrıca konumları gereği bakış açıları farklı.”

“Hayır. Bu yaşla ilgili. Ünvanla değişmez.”

Bir öğretim elemanı dışındaki yanıtlar karakter eğitimine dair görüşlerin ünvanlara göre değiştiği yönündedir. Sebep olarak ilk başta ünvanla yaş arasındaki paralellığe dikkat çekilmiştir. Yaşın getirdiği deneyim birikimine ilaveten idari görevlerin ve sorumlulukların da görüşler üzerinde farklılık

yarattığı düşüncesi mevcuttur. Genel olarak üst sıradaki ünvana sahip olan öğretim elemanlarında tutuculuğun artması ile üretkenliğin azalması ve yenilikçi olmamaları gözlemlenmiştir.

Öte yandan akademik ünvanlarla idari konumlar birbirine karıştırılmamalıdır. Ünvan sıralaması ile yönetsel görevler her zaman doğru orantılı olmayabilir. Ayrıca ünvan artışı ve yaş artışı arasındaki bağlantıda istisnalara rastlanmaktadır. Görüldüğü üzere nicel bulgularla nitel bulgular çelişmektedir. Bunun nedeni görüşmeye katılan öğretim elemanlarının düşüncelerinin, anket formuna yanıt veren öğretim elemanlarının çoğunluğu ile aynı fikirde olmamaları olabilir. Diğer bir açıklama ise görüşmeye katılan öğretim elemanlarının çoğu tarafından ünvan değişikliğinin yaş değişikliği ile aynı biçimde algılanması ve yaşla ilgili soruya verilen yanıtların benzerlerinin verilmesi olabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma öğretim elemanları ile üniversite öğrencilerinin, üniversitelerde karakter eğitime dair görüşlerini saptama amacıyla İstanbul'da bulunan iki devlet üniversitesinde 2417 anket toplanarak ve 10 öğretim elemanından görüşme sorularına yanıtlar alınarak gerçekleştirilmiştir. Sonuç ve tartışma üç bölüme ayrılarak verilmiştir: İstatistiksel analizlere, betimsel analize ve içerik analizine ilişkin olarak yer almaktadır. Araştırmaya katılan toplam sekiz adet ve dört çeşit olan fakülteler şunlardır: Fen ve Edebiyat, Eğitim, İktisat (İktisadi ve İdari Bilimler fakülteleri) ve Teknik (sadece Mühendislik bölümlerinin olduğu fakülteler).

5.1.1. İstatistiksel Analizlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

İstatistiksel analizler ile elde edilen sonuçlara ilişkin tartışmalar alt amaçlar bazında aşağıda yer almaktadır.

Birinci Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı “Öğretim elemanları ve üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçlarına göre, iki örneklem grubunun tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğrencilerden daha olumlu bir tutum içinde buldukları görülmüştür. Bunun sebebi ders verdikleri için kendilerini otomatik olarak örnek eğitimci ve yükseköğretim kurumlarını da doğal olarak karaktere olumlu etkisi olması beklenen ortamlar olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Bu yüzden yükseköğretim kurumlarının karakter eğitimini de etkili olarak veren kurumlar olduklarını düşünüyor olabilirler. Ayrıca yine aynı nedenden ötürü genel olarak

yükseköğretimde karakter eğitime yönelik görüşlerin olumlu yönde belireceğine dair bir varsayım içinde olmaları ve iyimser bir bakış açısına sahip olmaları da muhtemeldir.

İkinci Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı “Öğretim elemanlarının yaş grubu değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, değişik yaş gruplarındaki öğretim elemanlarının tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretim elemanlarının yaş grubu bazında iki grup hariç eşit sayılarda temsil edilmemiş olması bunun olası bir sebebi olabilir. Dolayısı ile üç yaş aralığı için oldukça farklı sayılarda katılımcının bulunması bu sonuca neden olmuştur şeklinde düşünülebilir. Hemen hemen eşit sayıda temsil edilen iki yaş grubu ise 21-30 yaş (63 katılımcı) ile 41-50 yaş (64 katılımcı) aralarıdır.

İlgili literatür taramasında benzer bir bulguya rastlanmıştır. Saunders’ın kütüphane hizmetlerine yönelik olarak öğrenciler ve öğretim elemanlarının katılımıyla gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre, 45 yaş altındaki ve üzerindeki öğretim elemanlarının kütüphane hizmetlerine erişim konusundaki düşünceleri anlamlı derecede farklı değildir (Saunders, 2008: 364). Tıpkı karakter eğitime dair görüşlerin farklı yaşlardaki öğretim elemanları açısından değişmediği gibi bu bahsedilen araştırmada da kütüphane hizmetlerine erişime dair düşünceler yaşa göre değişmemektedir.

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan

ilişkisiz grup “t” testi sonuçlarına göre, kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarından daha olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bunun nedeni kadın öğretim elemanlarının, yükseköğretim kurumlarını hem öğretim hem de eğitim kurumları olarak görmelerinden kaynaklanmış olabilir. Başka bir ifade ile kadın öğretim elemanlarının yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşlerinin daha olumlu olmasının sebebi, üniversitelerde bilim üretilmesinin ve meslek kazandırılmasının yanısıra eğitim de verildiğini düşünmeleri olabilir. Bir diğer olası açıklama ise kadın öğretim elemanlarının, erkek öğretim elemanlarına göre öğrencilerin karakterini daha çok önemsemeleri şeklinde verilebilir. Dolayısı ile öğrencilerin akademik başarıları kadar karakterlerinin de iyi olması gerektiği fikrinde olduklarından, yükseköğretim kurumlarında karakter eğitiminin yeterli bir ölçüde verildiğini ve bunun doğru olduğunu düşünüyor olabilirler. Sınıf içi derse katılımı ilgili algılara dair yapılan bir araştırma bitiminde kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre sınıf içinde katılımcı bir iklim yaratma konusunda genelde daha etkili olduklarına dair bulgulara rastlanmıştır (Crawford & MacLeod, 1990, aktaran: Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones & Piccinin, 2003: 54). Diğer bir araştırmanın sonuçlarına göre de erkek öğretim elemanlarının daha çok erkek öğrencilere söz verdikleri fakat kadın öğretim elemanlarının hem erkek hem kız öğrencilere eşit düzeyde söz verdikleri belirlenmiştir (Karp & Yoels, 1976, aktaran: Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones & Piccinin, 2003: 55). 2007 yılında Kanada’daki 90 adet üniversitede bulunan öğretim elemanlarının katılımıyla gerçekleşen ulusal bir tarama çalışmasının sonuçlarına göre, kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre öğretim ve öğrenme ile ilgili olan araştırmalara daha çok ilgi duydukları belirlenmiştir (Fisher, 2008: 34).

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Öğretim elemanlarının ünvan değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek

için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğretim elemanlarının yükseköğretimdeki öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumlarının ünvanına göre değişiklik göstermediği belirlenmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretim elemanlarının ünvan bazında eşit sayılarda temsil edilmemiş olması bunun olası bir sebebi olabilir. Dolayısı ile her ünvan için farklı sayılarda katılımcının bulunması bu sonuca neden olmuştur şeklinde düşünülebilir.

Yine de yapılmış olan literatür taramasında benzer bir bulgu görülmüştür. Yükseköğretimde yapılan bir araştırmada ünvan değişkenine ilişkin bir farklılığa rastlanmamıştır (Lindholm, 2004: 622). Akademik kariyere yeni giren öğretim elemanları da tıpkı uzun zamandır kariyerde olan meslektaşları gibi akademik çalışmanın doğasına ve sağladığı otonomi, özgürlük ile yaratıcı ifadeye bağlı olduklarını belirtmişlerdir. Farklı ünvanlara sahip öğretim elemanları akademik çalışmalarını izlemelerinde temelde benzer motivasyonların var olduğunu ifade etmişlerdir (Lindholm, 2004: 624).

Beşinci Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacı “Öğretim elemanlarının fakülte değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi sonuçlarına göre, Fen ve Edebiyat, Teknik ve Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının tutumlarının İktisat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültelerinde bulunan öğretim elemanlarının, üniversite öğrencileri için karakter eğitimine yönelik olumlu bir tutum sergilemeleri, bu fakültelerin zaten Eğitim fakülteleri olmalarından dolayı doğal ve beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir. Zira Eğitim fakülteleri kuruluş amaçları, yapıları ve hedefledikleri mezunlar itibari ile davranışları düzeltmek, aynı zamanda erdemli, olumlu, adil ve dürüst davranışları üretmek üzere çaba harcayan fakültelerdir. 1999 yılında yayınlanan bir araştırma sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesi’ndeki öğrencilerin

dünya toplumuna katkıda bulunmak için gereken ahlâk ve karakteri şekillendirmelerine yardımcı olmak için gelecekte kendi öğrencileri ile çalışabilmek üzere iyi donanımlı olmalarını sağlamanın da gerekli olduğu belirlenmiştir (Reetz ve Jacobs, 1999: 212). Ayrıca araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğu birçok alanda karakter eğitiminin parçası olarak öğretim verdiklerini bildirmişlerdir. Milson ve Ekşi de, karakter eğitimi için öğretmen eğitiminin sık olarak yükseköğretim kurumlarının eğitim fakültelerindeki programlar yoluyla yürütüldüğünü belirtmektedirler (Milson ve Ekşi, 2003: 121). Öğretmen eğitiminin fonksiyonları arasında, öğretmenleri rollerinin ahlâkî ve etik karmaşıklıklarını anlamaya hazırlamak ve dolayısıyla meslekî uygulamalarındaki etik eylem ve kararlarını dikkatle düşünmelerini sağlamak yer almaktadır (Campbell, 1997: 255).

Fen ve Edebiyat fakülteleri ise beşeri bilimlerle (insanî bilimler) ilgili olduklarından ve karakter eğitimi de ahlâk, felsefe, psikoloji, sosyoloji ile ilintili olduğu için, Fen ve Edebiyat fakültelerindeki öğretim elemanlarının da üniversite öğrencilerine yönelik karakter eğitimine ilişkin olumlu tutum içinde oldukları düşünülebilir. Öte yandan sadece mühendislik bölümlerinden oluşan Teknik fakültelerde bulunan öğretim elemanlarının, sosyal bilimciler olan İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerindeki öğretim elemanlarından daha olumlu tutum içinde olmalarının sebebinin makul bir açıklamasının yapılması oldukça zor görülmektedir. Sosyal bilimlerde yer alan İktisat fakültelerindeki öğretim elemanlarının, beklenenden daha az olumlu tutum içinde olmalarının nedeni, iş dünyasına iş gücü kazandırmakla meşgul oldukları için karakter eğitiminden ziyade öğrencilerin maddi fırsatlara odaklanmalarına, rekabet piyasasına hazırlanmalarına, kariyerde başarıya ulaşmalarına, kısaca yaşam mücadelesine yoğunlaşmalarına önem vermelerinden kaynaklanıyor olabilir. Başka bir deyişle sert rekabetin yaşandığı acımasız meslek yaşamına öğrenci yetiştirmekle sorumlu oldukları için, bu fakültelerdeki öğretim elemanları öğrencilerinin karakterlerini eğitmeyi fazla önemsemiyor olabilirler.

Altıncı Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt amacı “Üniversite öğrencilerinin yaş grubu değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi sonuçlarına göre 16 ile 18 yaş arasında bulunan üniversite öğrencilerinin, yükseköğretimde karakter eğitimine yönelik görüşlerinin daha yüksek yaş gruplarında bulunan öğrencilerinkinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu olumlu tutumun sebebi, 16 ile 18 yaş arasındaki öğrencilerin üniversitedeki en genç öğrenci grubu içinde olmalarından kaynaklanabilir. Bunun anlamı, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin bu grupta yer almaları ve çoğunluğunun birinci sınıfta okuyor oldukları tahmin edildiğinden daha bir tam yılı bile doldurmamalarından ötürü olumlu tutum içinde bulunmalarıdır. Yükseköğrenimlerinin ilk yılında hala üniversiteyi tanıma süreci içinde olduklarından ve liseyi geride bırakmanın mutluluğu sürmekte olduğundan dolayı, üniversiteye eleştirel gözle bakmaya başlamamış olmaları kuvvetle muhtemeldir. Yeni öğrenim düzeyi ile kısa süre önce başlayan deneyimlerini henüz analiz etmeye başlamadıkları ve yargılarını pozitif yönde vermekte oldukları söylenebilir. Bir Eğitim Fakültesi’nde yapılmış olan ders değerlendirme ile ilgili araştırma sonucuna göre dersin ana bölümlerinin belirgin oluşu konusunda birinci sınıf öğrencileri olumlu, dördüncü sınıf öğrencileri nispeten olumsuz değerlendirmede bulunmuşlardır (Bakioğlu, 1996: 177).

En az olumlu tutum içinde olan öğrenciler 22 ile 24 yaş grubundadırlar ki bu grupta ağırlıklı olarak son sınıf öğrencilerinin bulunduğu düşünülmektedir. Zaman içinde öğrencilerin üniversiteye ilişkin düşüncelerinde olumsuz yönde kaymalar olması ve karakter eğitimine yönelik görüşlerinin de bu duruma paralel biçimde negatif uca doğru gitmesi anlaşılabilir. Seneler geçtikçe öğrencilerin üniversiteden beklentilerinin fazla karşılanmamış olması ihtimali onları hayalkırıklığına itmiş olabilir. Dolayısıyla yaşları büyüdükçe edindikleri deneyimlerle yükseköğretimi daha fazla eleştirerek daha memnuniyetsiz bir

noktaya gelmiş oldukları akla gelebilir. Türkiye’de yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada 4 adet yaş kategorisi kullanılmış ve fakülte yaşamının niteliğinden en memnun olan grubun en genç olan öğrenciler olduğu (18-19 yaş), en az memnun olan grubun da en yaşlı olan (24 yaş ve üstü) öğrenciler olduğu belirlenmiştir (Çokluk Bökeoğlu, Yılmaz, 2007: 196). Bu tartışmanın içeriği daha sonra değinileceği gibi sekizinci alt amacın tartışması ile benzerlikler göstermektedir. Sekizinci alt amaçtaki bağımsız değişken sınıf değişkenidir ve genel olarak yaşı en genç olan öğrenciler birinci sınıfta bulunmakta, yaş ilerledikçe sınıf düzeyi de artmaktadır. Dolayısı ile paralel çıkarımlar sekizinci alt amacın sonucunun tartışılmasında yer almaktadır.

Yedinci Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt amacı “Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçlarına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bunun anlamı, yükseköğretimdeki öğrencilere yönelik karakter eğitime dair görüşlerin kız öğrenciler açısından daha olumlu olmasıdır. Bunun nedeni, kız öğrencilerin genel olarak üniversitede eğitime ilişkin düşüncelerinin pozitif yönde olmasından kaynaklanabilir. Ders değerlendirme ile ilgili yükseköğretimde yapılan bir araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı sonuçlar belirlenmiştir: Kız öğrenciler dersin iştilirliğini erkek arkadaşlarına oranla çok manidar düzeyde olumlu değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde dersin ana bölümlerinin belirginliği ve düzenlenmesi konusunda kız öğrenciler çok manidar düzeyde olumlu değerlendirmede bulunmuştur. Belki de kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine daha hazır olmaları meslek derslerine bakışlarını ve değerlendirmelerini etkilemekte olabilir (Bakioğlu, 1996: 177).

Bu bulguyu destekleyen başka bir bulgu yabancı bir üniversitede gerçekleştiren araştırma sonucunda belirlenmiştir: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir üniversitede araştırma gerçekleştiren Rucker ve Thomson, öğrencilere öğretmenleri tarafından verilen geribildirimlerin algılanmasında cinsiyet farkları olduğunu saptamışlardır (Rucker ve Thomson, 2003, aktaran: Ural, 2008: 100). Erkek öğrencilerin öğretmenleri tarafından verilen geribildirimleri, kız öğrencilere göre daha eleştirel algıladıkları bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından benzer bulguların elde edildiği araştırmalara başka örnekler de vardır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran politik olarak daha liberal olmaya meyilli oldukları ve kültürel farkındalıklarını daha çok arttırdıkları, sivil hakları erkek öğrencilerden daha fazla savundukları, sosyal farklılıklara daha çok karşı çıktıkları, çeşitliliğe daha açık oldukları ve kampüste çeşitliliğe yönelik daha olumlu düşünceleri benimsedikleri belirlenmiştir (Astin, 1993, Levin & Cureton, 1996, Springer et al, 1996, Whitt et al, 2001, aktaran: Whitt, Pascarella, Elkins Nesheim, Marth & Pierson, 2003: 588). Erkek öğrencilerin karakter eğitimine yönelik daha az olumlu tutumları ile ilgili olası başka bir açıklama, erkek öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki iş yaşamını kız öğrencilerden daha çok önemsemeleri ve yükseköğretim düzeyinde meslek öğrenimine daha çok ağırlık vermelerinden ileri gelmesi olabilir. Toplumda diplomalı fakat çalışmayan kadın sayısının, diplomalı ve çalışmayan erkek sayısından daha fazla olduğu dikkate alınır, erkek öğrencilerin üniversiteden beklentilerinin karakter eğitiminden ziyade kendilerine iş imkanı sağlayacak olan alanla ilgili öğretimi önemli görmeleri doğal karşılanabilir.

Sekizinci Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sekizinci alt amacı “Üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi, Scheffe testi ve Levene testi sonuçlarına göre, birinci sınıf öğrencilerinin tutumlarının diğer sınıflardaki öğrencilerinkinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni, üniversiteye yeni giren

öğrencilerin stresli bir üniversiteye giriş sınavına hazırlanma dönemini arkada bırakarak üniversiteye girmenin heyecanı ve sevinci içinde genel olarak yükseköğretime ilişkin başlangıçta olumlu bir yaklaşım içinde bulunmalarından kaynaklanabilir. Yükseköğretim düzeyinde yapılan bir araştırma kapsamındaki öğrencilerden birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görenler dersin sunuluşunu olumlu, üçüncü ve ikinci sınıf öğrencileri daha olumsuz değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri dersin hazırlanmasını olumlu, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri daha olumsuz değerlendirmişlerdir (Bakioğlu, 1996: 177).

Birinci sınıflardaki öğrencilerin dahil edilmediği ve Türkiye’de yapılan başka bir araştırmada ikinci sınıfların fakülte yaşamına dair memnuniyet seviyesinin üçüncü ve dördüncü sınıflardan daha yukarıda olduğu belirlenmiştir (Çokluk Bökeoğlu, Yılmaz, 2007: 197). Başka bir deyişle alt sınıflarda öğrencilerin genel olarak fakülte yaşamından memnuniyetleri daha yüksekken, sınıf düzeyi yükseldikçe bu memnuniyetin azaldığı görülmektedir. Hacıfazlıoğlu’nun yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarına ulaşmada ve bilgi alışverişinde bulunma konusunda birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha olumlu görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır (Hacıfazlıoğlu, 2006: 318). Bu durumun sebebi birinci sınıf öğrencilerinin kurum kültürüyle yeni tanışmış olmaları ve bu nedenle ideal anlamda iletişim sürecinin nasıl olması gerektiği konusunda bilgilerinin olmamasına bağlı olarak açıklanabilir. Bu tartışmanın içeriği altıncı alt amacın tartışması ile benzerlik göstermektedir, zira yaş ile sınıf arasında birkaç istisna dışında bir paralellik söz konusudur. Dolayısı ile birinci sınıftaki öğrencilerin yükseköğrenim hayatlarına henüz başlamış olmaları ve daha tam olarak üniversiteyi gözlemleyerek tanıma, yargıda bulunma düzeyine gelmemeleri karakter eğitimine yönelik pozitif görüşlerinin açıklaması olabilir. Ayrıca birinci sınıf öğrencilerinin çoğunun yaşının diğer sınıflardaki öğrencilerinden daha küçük olması, dolayısı ile bu genç bireylerin hayat tecrübelerinin de daha az olması sonucun bir diğer sebebi olarak düşünülebilir.

Dokuzuncu Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı “Üniversite öğrencilerinin fakülte değişkenine göre yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi sonuçlarına göre Eğitim fakültelerinde okumakta olan öğrencilerin yükseköğretimdeki öğrenciler için karakter eğitimine yönelik görüşlerinin, diğer fakültelerde bulunan öğrencilerinkine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Karakter eğitimi, anlam açısından eğitim alanının içinde yer aldığından Eğitim fakültelerindeki öğretmen adayları için önemli görülmesi beklenen bir sonuçtur. Kavrama en yakın öğrenci grubunu bu fakültelerin öğrencileri oluşturmaktadır ve diğer fakültelerdeki öğrencilere göre karakter eğitimi üzerinde daha fazla düşünceleri, daha gerekli olduğunu düşünceleri doğaldır. İngiltere’de yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmen adayı öğrenciler, kendilerinden bir tür değerler eğitiminin bekleneceğine inanmış olarak mesleğe girmektedirler. Bu da, derslerinde değerler eğitimi ve karakter oluşumuna yönelik öğelerin daha fazla aktarımına hazır olduklarını çağrıştırmaktadır (Arthur ve Revell, 2004:23).

Karakter eğitimi, üniversite öğrencilerinin hayatında, onların gelecekteki öğrencileri ve genel olarak toplum için çok önemli bir konudur (Reetz ve Jacobs, 1999: 212). Öğretmen yetiştirme programlarının, öğrencilerinin kendi değerleri üzerine derin düşünme yoluyla bu değerlere biçim vermeleri için fırsatlar sunmaları gerekmektedir. Eğitim Fakülteleri’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerini yetiştiren öğretim elemanları hakkında yaptıkları değerlendirmeler diğer yükseköğretim kurumlarına göre daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen yetiştirmede verilen bilgi kadar öğretim elemanlarının model olma özellikleri de önem taşıdığından bu değerlendirmelerin daha dikkate alınması gerekliliği ortaya çıkar (Deniz, 1998: 84).

5.1.2. Açık Uçlu Sorunun Yanıtlarının Betimsel Analizine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma bitimindeki betimsel analiz ertesinde elde edilen bulgulara göre sonuçlara ilişkin tartışmalar aşağıda yer almaktadır. Açık uçlu soruya ilişkin birinci alt amaç “Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimi almaları, öğretim elemanları ile üniversite öğrencileri tarafından gerekli görülür müdür?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt veren öğretim elemanlarından alınan verilere göre iki kategorinin başlığı şu şekilde belirlenmiştir: Karakter eğitimi üniversite dahil eğitimin her kademesinde bulunmalıdır ve Karakter eğitimi dersleri üniversitelerde verilirse faydalı olur. Birinci kategoriye giren yanıt sayısı 8 ve diğer kategoriye giren yanıt sayısı da 3’tür. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda bu alt amacı cevaplayarak beliren alt kategorilerin sayısı ise 9’dur. Yükseköğretimde öğrencilere karakter eğitiminin verilmesinin öğrenciler tarafından gerekli görüldüğü görüşünü destekleyen bu alt kategoriler şunlardır: 1.Üniversite eğitimi karakterin olgunlaştığı basamak olmalıdır. 2.Mevcut derslerde karakter eğitiminin üzerinde durulmalıdır. 3.Karakter eğitimi toplumların gelişimi için çok önemlidir. 4.Karakter eğitimi yaşam boyu sürer. 5.Eğitim fakültelerinde olumlu karakter özellikleri ve kavramlar tanıtılmalı. 6.Üniversiteler karakter eğitimi konusunda yetersizdirler. 7.Üniversite eğitimi olması gerektiği gibi değil ve öğrencilerin karakteri bundan olumsuz etkilenmektedir. 8.Üniversiteler sadece meslek edindiren kurumlar değildir. 9.Karakter eğitimi ile insanların olumlu yönleri daha iyi hale getirilebilir ve olumsuz yönleri kaldırılmaya çalışılır.

Açık uçlu soruya yanıt veren öğretim elemanlarının sayısı 45 ve öğrencilerin sayısı da 260 olduğu için tüm katılımcıları temsil etmemektedirler ve bu sebeple bir genelleme yapmak pek doğru değildir fakat araştırmaya katkı sağlayan bu veriler, katılımcıların samimi düşüncelerini yansıttıkları varsayıldığından dolayı sunulmuştur. Konuya ilişkin görüşlerini ifade eden katılımcıların karakter eğitimi üzerinde düşündükleri, sorun bildirenlerin de gerçekten bazı durumlardan rahatsız oldukları anlaşılmaktadır. Mevcut durum

tespiti yapan katılımcıların gözlemlerinin ve deneyimlerinin ölçekte sorulmayan başka boyutları da içerdği alt kategori listesinden anlaşılmaktadır.

Cortland'de bulunan New York Eyalet Üniversitesi'ne bağlı eğitim fakültesindeki öğretmenlik bölümlerinde, karakter eğitimi derslerle kaynaştırılmıştır (Lickona, 1998: 81). Dolayısı ile mevcut derslerde karakter eğitiminin üzerinde durulması alt kategorisi desteklenmektedir. Karakter eğitimi, üniversite öğrencilerinin hayatında, onların gelecekteki öğrencileri ve genel olarak toplum için çok önemli bir konudur (Reetz ve Jacobs, 1999: 212). Bu literatür bulgusu karakter eğitiminin toplumların gelişimi için çok önemli olduğu kategorisi ile örtüşmektedir. Günümüz eğitiminde en hızlı büyüyen reform olan karakter eğitimi hareketi toplumu kişisel değerleri, toplumsal etkileşimleri ve yurttaş sorumluluklarını sorgulaması için teşvik etmektedir (Williams, 2000:32). Ahlâkî gelişim fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişim gibi çocukların büyürken içinden geçmesi gereken bir süreçtir; kendilerinin ve başkalarının hareketlerini değerlendirmede doğru ile yanlış ayırt edebilme yeteneğidir (Turiel, 1998, aktaran: Kızıltepe, 2004: 88). Bu gelişme çok erken yaşlarda başlayıp yaşam boyu devam eder. Eğitim Fakülteleri'nde nitelikli öğretim elemanlarının kuracakları sağlıklı ilişkilerle öğretmen adaylarını geliştirmeleri beklenmektedir (Deniz, 1998: 83). Eğitim fakültesinin içindeki ve dışındaki bütün öğretim elemanlarının öğrencinin ahlâkî konularda konuşma yeteneğini keskinleştirmesi gerekirken, bütün öğretmen adaylarından, öğretmenliğe hazırlanmalarının bir parçası olarak ahlâk konusunda ders almaları gereği de düşünülmelidir (Ryan, 1992: 301). Jones, Ryan ve Bohlin'in yaptıkları bir çalışmanın amacı, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmen eğitimi programlarının geleceğin öğretmenlerini hazırlarken "karakter eğitimi" alanında ne yaptıklarını ortaya çıkarmaktı (Jones, Ryan, Bohlin, 1998: 11). Çalışmaya katılan eğitim fakültelerinin dekanlarına göre, karakter eğitimi alanında aday öğretmenlerin aldıkları eğitim yetersizdir (Jones, Ryan, Bohlin, 1998: 25). Bütün olarak öğretmen eğitiminin, öğretmen olmanın anlamının özünde karakter oluşumunun yattığını aday öğretmenlere iletmek için daha çok iş yapması gerekmektedir.

Schwartz odak gruplarındaki ebeveynlerin, üniversitelerin sadece çocuklarının gelecekteki meslekî başarısını garanti altına almak için ihtiyaç olan gerçekleri, araçları ve becerileri sağlamaları gerektiğine inandıklarını ileri sürmüştür (Schwartz, 2000: 68). Bu ebeveynler için üniversite, diplomayı almakla ilgilidir ki böylece çocukları yaşamlarına devam edebilirler. Üniversitede öğrencilerin ahlâk ve yurttaşlık eğitimi değil, meslekî hazırlanmayı satın almayı isteyen tüketiciler oldukları iddiası öne sürülmektedir (Hersh, Yankelovich, 1997, aktaran: Colby, 2002:166). Mesleğe hazırlığın yükseköğretimin geçerli ve önemli bir amacı olduğu açıktır, fakat meslekî hazırlığın diğer amaçlarla yarışması ya da bağlantısız olması gerekmemektedir. Yükseköğretim kurumları, öğrencilerine bir mesleğin basit kariyerden potansiyel olarak çok daha büyük ve zengin olduğunu düşündürmeyi destekleyebilecek iyi bir konumdadır.

Açık uçlu soruya ilişkin ikinci alt amaç “Eğer gerekli görülüyorsa karakter eğitiminin ne tür sorunları gidermesi beklenmektedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretim elemanları arasında bütün öğrencilere etik ya da felsefe derslerinin verilmesi gerektiğini düşünen ve ifade eden 3 katılımcı olduğundan, öğrencilerin bu derslere ihtiyacı olduğu görüşündedirler. Bu düşüncelerinin arkasında yatan nedenler öğrencilerin etik, ahlâk kavramlarından pek haberdar olmadıklarına inanmalarından ve doğru karar verebilmek için derin düşünme, çıkarımda bulunma, iyi ile kötüyü ayırt edebilme becerisini sağlayacak zihinsel etkinliklerde fazla bulunmamaları kanaatinde olmalarından kaynaklanabilir. Öğretmen eğitimi programları, öğretmen adayı öğrencilerin gelecekteki rollerini anlamalarını ve uygulamalarının ahlâkî ve etik önemini tahmin etmelerini sağlamak için başka yöntemleri geliştirmelidirler. Ahlâkî temsilcilik, sadece öğretmen olmaktan kaynaklanan kaçınılmaz bir durum değildir; etik olarak iyi uygulamaları model olarak gösteren meslekî bir niteliktir. Bu, şansa bırakılmamalı ve hizmet öncesindeki öğretmen adaylarına etiğin öğretilmesi yoluyla amaçlı bir şekilde geliştirilmelidir (Soltis, 1986, aktaran: Campbell, 1997: 256). Yükseköğretimin, eğitim profesyonellerini hazırlamada bir rolü vardır ve bu profesyoneller, ahlâkî bir bilinç ya da karakter fikirleriyle

benzeşen minimum kabul edilebilir meslekî etiği yansıtmaktadırlar. Bazı üniversiteler, bilimsel intihal alanında olduğu gibi öğrenciler ve öğretim elemanları için meslekî etikle ilgili politikalar saptamış olsa da, birçok devlet üniversitesinin misyon bildirgesinde ya da esas öğretim programına dair bilgilendirmesinde ahlâk ya da karakter eğitime ya da gelişimine yer verilmemektedir (Reetz ve Jacobs, 1999: 208).

Öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında ise sorunlarla ilgili şu alt kategorilere rastlanmıştır: 1.Toplumdaki olumsuzluklar üniversite öğrencilerini negatif yönde etkilemektedir. 2.Üniversite öğrencileri karaktere önem vermemektedir. 3.Üniversite öğrencileri duyarsız ve bencildir. 4.Öğrenciler sosyal hayatın dışındadırlar. 5.Üniversite öğrencileri birbirlerine karşı farklılıklarından dolayı hoşgörü ve saygı duymamaktadırlar. 6.Üniversite öğrencileri kolay etki altında kalmaktadırlar. 7.Karakter eğitiminde milli ve manevi değerler önemlidir ve ahlâk kavramının üzerinde durulması gerekir. 8.İyi ahlâki değerler benimsenirse iyi karakter sahibi olmaya adım atılmış olur. 9.Üniversitelerde ahlâk kaybı gerçekleşmektedir. Görüldüğü üzere kendileri ve arkadaş çevrelerine dair görüşlerini aktaran öğrenciler şu anda problem olarak gördükleri konuları ifade etmişlerdir. Bu konuları bazen dışarıdan gözlemci olarak, bazen de bizzat yaşayarak tecrübe ettikleri anlaşılmaktadır. Yükseköğretimde karakter eğitiminin sistemli bir şekilde işlenmesinin araştırmacının dikkatini çekmeye çalıştıkları sorunları çözmesini umdukları görülmektedir. Sonuç olarak bahsettikleri türden sorunların ortadan kaldırılması umudunu taşıdıkları ve karakter eğitiminin de çözüm yolu olabileceği fikrine sahip oldukları söylenebilir.

Küreselleşme denilen ve sadece teknolojik değişimle tasvir edilemeyecek olgu sınırları kaldırmakta, baskın kültürleri her an ve her yerde mevcut kılabilmektedir. Kendi ülkemiz çerçevesinde düşünecek olursak, insanlar arasında bazı duyarlılıkların kayboluşu bile karakter eğitimi için yeterli bir sebeptir. Yeni nesil arasında şiddet eğilimi, sahtekârlık, anne-babaya ya da öğretmene karşı gelme, madde bağımlılığı, intihar ve benzeri kendine zarar

verici davranışlarda artış; iş ahlâkında, kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinde azalma gibi olguların günden güne daha sık rastlanır olduğu aile ve eğitimcilerin gözlemleri ve istatistikleri doğrulanmaktadır (Kagan, 2001; Lickona, 1991; Ryan, 1996, aktaran: Ekşi, 2003: 83). Manevî eğitim, karakter eğitimi, ahlâk eğitimi, din eğitimi gibi isimlerle bütün dünyada giderek artan bir ilgiyle yapılan çalışmalar ve hazırlanan ulusal programlar, Türkiye'nin de bu konuya hassasiyetle eğilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Gençliği tehdit eden tehlikelerden son dönemde daha yoğun olarak hissedilenler madde bağımlılığı, satanizm, kültler, şiddet, kendine ve başkalarına zarar verme, suç işleme, misyonerlik, bilgisayar oyunları, fantazi oyun oynama ve televizyonun zararlı etkileri, bağımlılık ve benzeri olarak sıralanabilir (Bilecik ve diğerleri, 2005: i). Amerika Birleşik Devletleri'nde ve İngiltere'de karakter eğitimini destekleyenler, çoğu zaman bunu gençlerin davranışlarından kaynaklanan ve toplumun karşı karşıya kaldığı kötülükler listesine bir yanıt olarak sunmaktadırlar. Bu liste hükümet, okullar ve sosyal yardım ajanslarının sebeplere yönelik birçok girişimine rağmen, inatçı bir artış gösteren şu öğeleri içermektedir: özellikle genç erkeklerde intihar, ergenlerde hamilelik ve kürtaj, özellikle 18 yaşın altındakilerin hırsızlık yapması ve suç oranı, alkol ve uyuşturucu kullanımı, cinsel etkinlik ve taciz, ergenlerin okula gelmemeleri ve zihinsel sağlık sorunları (Arthur, 2003:3). Günümüzde çocuklar, onları son derece zorlayan bir toplumsal ortamla karşı karşıyadırlar. Ekonomik farklılıkların büyüdüğünü, şiddet ve kötü muamelenin gitgide daha fazla kabul gördüğünü, devlete karşı bir güvensizlik duygusu olduğunu ve toplumun şahsî menfaatlere ve maddî varlıklara öncelik verdiğini görmektedirler. Birçok genç kendini umutsuz, çaresiz ve güçsüz hissetmektedir. Bu tür duygular ve deneyimler, çocukların başkalarına yardım etme, güven duyma ve kendi gelecekleri için anlamlı olanaklar görme yeteneğinin altını oymaktadır (Berreth, Berman, 1997: 25).

Açık uçlu soruya ilişkin üçüncü alt amaç "Bu eğitim hangi yöntemlerle verilmektedir ya da verilebilir?" biçiminde ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının kategorilerine bakıldığında şu temalar göze çarpmaktadır:1.

Karakter eğitiminde en etkili unsur öğretim elemanlarının davranışları ile öğrencilerine örnek olmalarıdır. 2. Üniversitelerde karakter eğitimi ders dışı etkinliklerle gerçekleştirilebilir (seminer, sosyal ve sportif faaliyetler, ve benzeri..). 3. Karakter eğitimi dersleri üniversitelerde verilirse faydalı olur.

Bu temaları açmak gerekirse, ilk olarak karakter eğitiminin öğretim elemanlarının davranışları ile verilebileceği ve olumlu örneklerle zaten verilmekte olduğudur. İkinci yöntem ders dışı etkinliklerdir; seminer gibi çeşitli bilimsel toplantılar, sosyal etkinlikler, spor karşılaşmaları ve kültürel faaliyetler tarzındaki üniversite içinde ve ders haricinde olan her tür aktivite kastedilmektedir. Son olarak karakter eğitimi derslerinin açılması karakter eğitiminin verilme yöntemlerinden biri olarak önerilmektedir. Kaçınılmaz olarak ahlâkî beden eğitiminin, sürekli iyi eylemlerde bulunan ve örnek olan yetişkinleri görmeyi içerdiği söylenmektedir. Örneğin öğrencilerinin karakterini geliştirmenin bir parçası olarak, öğretmenlerden gayretle çalışmaları, okul kuralları ve politikalarına uymaları, meslektaşlarına, öğrencilere ve ebeveynlere karşı düşünceli ve iyi niyetli olmaları, temelde işlerine karşı olumlu olmaları, okul ve toplumla gurur duymaları istenebilir (Wynne, 1991,aktaran: Davis, 2003: 37). Evde başlayan ahlâk eğitimi okulda da sürer gider. Ancak bu, ahlâk dersleri yoluyla değil, öğretmenlerin örnek davranışlarıyla sağlanır. Beğendiği öğretmenleriyle özdeşim yapan çocuk, evde gelişen erdemlerini yeni örneklerle zenginleştirir. Okullarda ahlâk konuları dolaylı yoldan işlenebilir. Örneğin rehberlik dersleri çerçevesinde ahlâk konuları da tartışılabilir (Yörükoğlu, 1983: 172).

Karakter eğitimi yaklaşımında söz konusu olan ana fikir, tam olarak öğrenenlerde, ahlâk bakımından yüklü durumlara karşı bir tür otomatik duygusal tepki oluşturmaktır (Lickona, 1993,aktaran: Wardekker, 2004: 188). Öğrencilerden, karşı çıkılmadığı varsayılan normlara uymayan davranış konusunda düşünceleri istenmekte, onlara hikâyeler ve ahlâkî bakımdan kabul edilir nitelikte başka örnekler verilmekte ve öğretmenlerden model olmaları beklenmektedir. Öğretmenlik yapan bireylerin üzerinde birleşebilecekleri ahlâk

ilkeleri verilen hizmetin kalitesini yükselteceği gibi, meslekî bilinci de arttıracaktır (APA, 1971, aktaran: Kulaksızoğlu, 1995: 186, 187). Bu konuda önerilen temel ilkelerden bir tanesi örnek değildir. Öğretmen tavır, tutum ve davranışlarının başkalarınınca örnek alınabileceğini bilir ve bu nedenle örnek olabilecek davranışlar sergilemeye çalışır. California University of Pennsylvania'da "Okullar ve Değerler" isimli seçmeli bir ders açılmaktadır (CalU, 2007). Bu birinci sınıf dersinde öğretmenlerin ve okulda çalışan diğer personelin öğrencilerin ahlâki gelişimlerine nasıl katkıda buldukları ele alınmaktadır. Öğretimin etiği konusundaki dersler ya da programlar, sadece teknik açıdan öğretmenin ahlâkî rolünü vurgulamazlar; ayrıca hizmet öncesinde öğretmenlerin kendi eylemlerinin altında yatan değerleri derin düşünerek takdir etmelerini geliştirmelerini sağlayacak bir noktaya gelerek farkındalıklarını artırabilirler (Bull, 1993; Ryan, 1993,aktaran: Campbell, 1997: 256).

Arthur ve Revell'in araştırmasının sonucunda elde edilen kayda değer bulgular ve noktalar arasında şunlar yer almaktadır (Arthur ve Revell, 2004:23): 1. Öğretmen adayları öğrenciler, kendilerinden bir tür değerler eğitiminin bekleneceğine inanmış olarak mesleğe girmektedirler. Bu da, derslerinde değerler eğitimi ve karakter oluşumuna yönelik öğelerin daha fazla aktarımına hazır olduklarını çağrıştırmaktadır. 2. Üniversite derslerinde karakter eğitimi alanı ile ilgili dengeli bir bilgi aktarımı sağlanmamaktadır ve okullarda değer ve karakter bakımından tutarlı bir eğitim programı verilmemektedir. Üniversitelerde karakter eğitimi, değerler ve etik ile ilgili uzmanlık dersleri verilmesine rağmen, karakter eğitiminin diğer derslere nasıl entegre edileceği bilgisi olmadan bu kavramlar genellikle hazırlık programlarının dışında bırakılmaktadırlar (Williams, 2000:39). Bilimsel bir ahlâk eğitiminin temelleri ancak çağdaş gelişim psikolojisinin bulgularıyla atılabilir (Çileli, 1986: 110). Ahlâk eğitiminin diğer ders programlarında tartışmalara olanak vererek gerçekleştirilemeyeceğine ve bu alanda bağımsız bir ahlâk eğitimi programı geliştirilmesinin zorunlu olduğuna inanan John Wilson başkanlığında, İngiltere'de 1965 yılında bu amaçla *The Farmington Trust Unit* adlı bir araştırma merkezi

kurulmuş ve ahlâk eğitimi alanında araştırmalara özel programlar doğrultusunda başlanmıştır (Çileli, 1986: 115).

Öğrencilerin kategorilerine bakıldığında ise şu temalar yer almaktadır: 1.Öğretim elemanları öğrencilere örnek olacak davranışlar sergilemelidirler. 2. Öğretim elemanları öğrencilerine zaman ayırıp iletişim kurmalı ve deneyimlerini paylaşmalıdırlar. 3. Karakter gelişimi ile ilgili derslerin yararı olacaktır. 4. Üniversitelerde psikoloji derslerine önem verilmelidir. 5. Karakter eğitimi derslerinin faydası olacaktır. 6. Karakter eğitimi ile ilgili olanakların düzenlenmesi öğrencilerin beklentileri doğrultusunda yapılandırılmaya çalışılmalıdır. 7.Üniversite düzeyindeki öğrencilerin karakterlerinin eğitilmesinde en güçlü etken diğer öğrencilerdir. 8. Karakter eğitimi üniversitede etkinlikler aracılığı ile verilebilir.

Görüldüğü gibi yükseköğretim düzeyinde karakter eğitiminin verilmesi için öğrenciler de öğretim elemanlarının örnek davranışlar sergilemesi gerektiği konusunda öğretim elemanları ile hemfikirdirler. Bunun bir uzantısı olarak öğretim elemanlarının öğrencileri ile iletişim içinde olmalarının da karakter eğitimine etki edeceği inancındadırlar. Karakter eğitimi ile ilgili olarak hem karakter gelişimi dersleri, hem psikoloji dersleri, hem de karakter eğitimi isimli derslerin faydası olacağı düşüncesindedirler. Ayrıca karakter eğitimini üniversitenin sağlamasındaki düzenlemelerde öğrencilerin beklentilerinin göz önüne alınmasını arzu etmektedirler. Karakteri eğiten en güçlü etkenlerden biri olarak diğer öğrencilere dikkat çekmektedirler. Böylece üniversite ortamındaki akranlarının ve üniversitede bağlantı içinde oldukları diğer arkadaşlarının karakter üstündeki önemli etkilerinin farkında olduklarının da altını çizmektedirler. Son olarak öğrenciler ders dışı etkinliklerin karakter eğitimini verme yöntemlerinden biri olduğu konusunda yine öğretim elemanları ile aynı fikirdedirler.

Üniversite bireyleri hayata hazırlar, diğer bir deyişle toplum içinde arkadaşlarıyla, yakınlarıyla, meslektaşlarıyla sağlıklı etkileşimi öğrendikleri

yerdir. Bu nedenle bu tip etkileşimlerin sağlanabilmesi amacıyla sosyal mekânlara ve sosyal faaliyetlere önem verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin düzenlediği tiyatrolar, seminerler, partiler ve seçimler bu tip sosyal ve kültürel faaliyetlere örnek olarak verilebilir (Oğuz, 1992, aktaran: Hacıfazlıoğlu, 2006: 119). Üniversite aktiviteleri genellikle kültürel, sosyal, sanatsal ve spor olayları olarak düşünülmekteyken öğrencinin günlük ihtiyaçlarının karşılandığı kalacak yer, yemekler ve tıbbî hizmetler tüm hizmet aktivitelerini kapsamaktadır (Cabal, 1993, aktaran: Hacıfazlıoğlu, 2006: 120). Öğrenci dekanlığı, konseyi, derneğinin öğrencilerin karakteri üzerinde olumlu etkileri olduğu açıktır. Demokrasi kavramının yerleşmesi, adil ve şeffaf olma, vatandaşlık sorumluluklarının bilincine varma, dürüstlük gibi ahlâki ilkeleri içselleştirmede bu fakültelerin önemi anlaşılmaktadır (Hacıfazlıoğlu, 2006: 124).

1939'da toplanan Ulusal Öğrenci Kongresi Birliği, öğrencilerin sosyal sorumluluklarını teşvik etmek üzere öğrenci etkinliklerinin geliştirilmesinin plânlanmasını kabul etmiştir (Arthur, 2005:15). Öğrencinin kısmen kendi içinden gelerek, kısmen de ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinin etkisi altında yaptığı etkinliklerle edindiği alışkanlıklar gerçek karakterini geliştirir. Karakter sosyal gelişmeyi sağlayan etkinliklerin en esaslı ve sürekli sonucudur (Pars ve diğerleri, 1964: 84). Üniversite öğrencileri yaşadıkları toplum içinde birçok husus için gönüllü olabilirler ve bu tür etkinlikler, çoğu zaman hayatlarının daha erken döneminde aşılınmış olan bilgiyle bağlantısız olan erdemlerin sonuçlarıdır. Yine de hizmet etmeyi öğrenme, bilgi kazanıldığı zaman öğrenildiği ve bunun yurttaşlık ile toplum hayatına uygulanması öğrenildiği sürece gerçekleştiğinde, o zaman entelektüel sorumluluk erdemi ya da alışkanlığının öğrenilmesi ve teşvik edilmesi meydana gelir (Rivers, 2004:252). Öğrenci, özgür yaratıcı etkinlikler aracılığı ile daha fazla nesneyi gözlemlemeyi, denemeler yapmayı, başarının ya da başarısızlığın sebeplerini bulmayı, karşılaştırmayı, düşünmeyi, en kısa ve sade yolu keşfetmeyi, yeni sorunlar ortaya koymayı ve kendi kendine cevaplar bulmayı öğrenir (Kerschensteiner, 1954: 159). Hizmet etmeyi öğrenme, karakter eğitimini teşvik için büyük potansiyeli olan bir stratejidir ve birçok programda

kullanılmaktadır (Born, 1999,aktaran: Howard, Berkowitz, Schaeffer, 2004:200). Vatandaşlık ve karakter eğitimi arasında kırılmaz bir bağ olduğu ve ikisini de teşvik etmek üzere hizmet etmeyi öğrenmenin bir strateji olduğu belirtilmektedir. Birbirleriyle rekabet halinde olan demokratik değerler ve vatandaşlık kavramları arasında, kişisel sorumluluk en çok ilgi görendir. Bu, karakter eğitimi ve topluma hizmet hareketleri için özellikle geçerlidir (Westheimer ve Kahne, 2004: 243).

Türkiye’de bazı okullarımız ve üniversitelerimiz toplumsal hizmetler konusunda uygulamalar yapmaktadır. Toplumsal hizmet yoluyla gençlere kazandırılması hedeflenen öğretiler arasında şunlar yer almaktadır: başkalarının ihtiyaçlarını görebilme, güvenme ve güvenilme, öz saygının artması, önyargıların aşılması, çevreye karşı duyarlık (Gençlik Ödülü, 2007, aktaran: Kurt, 2007: 58). Çeşitli kulüpler vasıtası ile öğrencilerin insanlara yardımcı olmaları, yeteneklerini sergileyebilecekleri ve bir arada çalışabilecekleri ortamlarda bulunmaları teşvik edilmelidir (Bilecik ve diğerleri, 2005: 120). Gönüllü hizmetlerde yer almaları sağlanarak da menfaat gözetmeksizin yardım etmenin anlamı öğretilebilir.

5.1.3. Görüşmelerin İçerik Analizine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu tartışma başlığı altında yüz yüze görüşme soruları üzerinden gidilmiş ve kuramdaki bilgilerle karşılaştırma yapılmıştır. Soruların yöneltildiği öğretim elemanları örnekleme giren her iki üniversitenin yine örnekleme giren aynı fakültelerindedir. İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinden, Fen ve Edebiyat fakültelerinden ve Teknik (Mühendislik) fakültelerden ikişer adet öğretim elemanı araştırmaya katılmıştır. Eğitim fakültelerinden katılan öğretim elemanlarının sayısı ise dördür. Toplam on adet öğretim elemanının yarısı kadın, yarısı erkek öğretim elemanlarıdır. Bir görüşme yaklaşık olarak yarım saat ile bir saat arasında sürmüştür ve verilerin bilgisayardaki Word programında dökümü toplam olarak 21 sayfa uzunluğundadır. Sorular nicel çalışma bulgularından üretildiği için her soruda geçen kavram kuramda yer

almaktadır. Bu paralellik sayesinde kuramla birebir bağlantılar bulunmuş ve ilgili konuların açılımında sıkıntı yaşanmamıştır.

İlk görüşme sorusu yükseköğretimde karakter eğitiminin yeterince yapıp yapılmadığıdır. Yapılıyorsa nasıl yapıldığı, yapılmıyorsa neden yapılmadığı sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar olumsuzdur ve sebepler arasında şunlar gösterilmiştir: 1. Karakter eğitiminin yükseköğretimin konusu olmaması. 2. Bu konunun aslında aileyi ilgilendirdiği. 3. Yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarında bulunmaması. 4. Sınıfların çok kalabalık olması. 5. Öğretim elemanlarının zamanının olmaması. 6. Yeterli kulüp faaliyetlerinin yokluğu. 7. Bazı öğretim elemanlarının kendi problemleri davranışları.

1. Arthur, karakterin büyük oranda erken toplumsallaşma ile oluşturulsa da, yükseköğretim deneyiminin öğrencinin kim ve ne olmasına etkisinin devam etmekte olduğunu belirtmektedir (Arthur, 2005:10). Schwartz, karakter eğitiminin ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde belki de en hızlı gelişen hareket olsa da, birçok üniversite eğitimcisinin kendi kurumlarında aynı kavramı uygulamaya direniyor görünmekte olduklarını bildirmektedir (Schwartz, 2000: 68). Arthur erdemlerin birçok akademisyen tarafından görevleriyle bağlantısız olarak algılanıp geri çevrilmekte olduğunu ve öğrencilerle ilgili olarak etikle bağlantılı olan yükseköğretime dair az sayıda kitap basıldığını eklemektedir (Arthur, 2005:10). Önemli sayıdaki öğretim elemanları, karakteri geliştirmenin iş tanımlarının dışında olduğuna inanmaktadırlar (Schwartz, 2000: 68). Öğretim elemanları öğrencilerinin karakterini etkilemekte kararsız oldukları kadar öğrenciler de bu girişimlere çoğunlukla direnmektedirler. Öğretim elemanları öğrencilerin ahlâkına karışmak olarak gördükleri durumdan çoğu zaman kaçınmaktadırlar (Berkowitz ve Fekula, 1999: 18). Görüldüğü gibi her ne kadar yükseköğretimde düzeyinde karakter eğitimine yönelik çabaların yer alması ihtiyacına yönelik görüş varsa da karakterin büyük ölçüde erken yaşlarda

oluştugu, ilk ve ortaöğretim düzeyinde daha hızlı şekillendiği kanısı verilerle de desteklenmiştir.

Öğretim elemanlarının karakter eğitiminin yükseköğretimde asıl konu olmaması gerektiğine dair inançları ve öğrencilerin karakterlerini geliştirme görevlerinin olmadığı düşüncelerine araştırma bulgularında da rastlanmıştır. Karakterin biçimlenme yaşına istinaden kritik örgün öğrenim düzeyinin yükseköğretim değil ilk ve arkasından ortaöğretim düzeyi olduğu söylenebilir. Karaktere etki üniversite çağında önceki okul çağlarına göre daha az ve yavaş olarak kabul edilse de son örgün öğretim basamağı olan yükseköğretim yılları kaçırılmaması gereken bir fırsat olarak ele alınabilir. Bu noktada bakanlık ile işbirliğine gidilmesi, koordinasyon dahilinde çalışılması düşünülebilir. Öğretim elemanlarının anlayışına bakılacak olursa bilim yuvası ve araştırma bazlı kurumlar olan üniversitelerde öğretimin eğitimden daha önemli görüldüğü söylenebilir. Yetişkin kabul edilen öğrencilerin karakterlerini geliştirme işinin öğretim elemanlarının bir kısmını ilgilendirmediği görülmektedir. Bu durum kişisel görüşlere girmektedir ve ancak öğretim elemanları fikirlerini değiştirirlerse öğrencilere yaklaşımları farklı olacaktır. Yükseköğretim programlarına karakter eğitimi dersi alınsa bile şahsi fikirler bireye bağlı olarak sabit kalabilir.

2. Schwartz (2000: 68) katılmadığı fakat yaygın olan bir görüşü de iletmektedir: Ebeveynler, bir çocuğun karakterini biçimlendiren ilk ve en önemli kişilerdir. Eğer onlar işlerini iyi yaparlarsa, liseye gelinceye kadar genç bir insan dürüstlük, sabır ve merhamet gibi bir dizi esas değeri bilecek, önemseyecek ve uygulayacaktır. Bu esas değerler üniversite yıllarında ve sonrasında sağlam ve sabit kalacaklardır. Benzer şekilde, eğer ebeveynler bir dizi esas değeri iletme ya da göstermekte başarısız olurlarsa, üniversite durumu tersine çevirmek için kesinlikle hiçbir iş yapamaz. Bu literatür bilgisine bakıldığında ailenin karakter üzerindeki etkisi hem kalıtım açısından hem de evde davranış eğitimi açısından yadsınamaz bir gerçektir. Bu etki ortaöğretim süresini başka şehirlerde ailesinden uzakta geçiren öğrenciler için

doğal olarak azalır. Aynı durum yükseköğretim süresini ayrı şehirde geçiren öğrenciler için de geçerlidir. Üniversite yıllarında ailesi ile oturan öğrenciler için bile akran etkisi arttığından aile etkisi oldukça azalır. Araştırma bulgusu ile de desteklenen ailenin karakter üzerindeki etkisinin bilhassa öğrenci küçük yaşlarda iken çok kuvvetli olduğu olduğu söylenebilir.

3. Lisans öğrenimleri boyunca, öğrenciler tekrar tekrar belli başlı ahlâkî konuları gündeme getiren ders malzemesi ile karşılaşmaktadırlar, fakat birçok sınıfta bu konular malzemeyi anlamakla ilişkisiz olarak düşünülüp sürekli kenarda bırakılmaktadır. Bu durum, öğrencilere birçok durumda üstü kapalı olarak bulunan ahlâkî konuları görmezden gelmeyi öğreten ahlâkî yorumlama alışkanlıklarında sistematik (her ne kadar amaçlı olmasa da) bir eğitimi oluşturmaktadır (Colby, 2002:155). Bazı üniversiteler, bilimsel intihal alanında olduğu gibi öğrenciler ve öğretim elemanları için meslekî etikle ilgili politikalar saptamış olsa da, birçok devlet üniversitesinin misyon bildirgesinde ya da esas öğretim programına dair bilgilendirmesinde ahlâk ya da karakter eğitimine ya da gelişimine yer verilmemektedir (Reetz ve Jacobs, 1999: 208). Araştırma bulgusunun işaret ettiği gibi karakter eğitiminin yükseköğretim kurumlarının öğretim programları içerisinde yer almaması literatürle paralellik göstermektedir. Bu kavramın öğretim programları içeriğinde bulunmaması sadece dersler sırasındaki etkileşim açısından bakılırsa karakterle, ahlâkla ilgili konuların öğretim elemanlarının inisiyatifine bırakılmasına neden olmaktadır zira bir yaptırımın yokluğundan söz edilebilir. Başka bir ifade ile program dahilinde mevcut olmayan karakter eğitiminin yetersizliği anlaşılabilir.

4. Apuhan'a (2003: 219) göre özellikle kalabalık sınıfların olduğu okullarda öğretmenler bilgi ile tecrübelerini öğrencilerine yansıtmakta ve onları çevreye yöneltmekte zorluk çekmektedirler. Tezcan, yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin sınıfların çok kalabalık olmasından ve öğretim üyelerinin kendileriyle gereken şekilde ilgilenemediklerinden şikayetçi olduklarını belirtmektedir (Tezcan, 1991: 90). Ders sırasında öğretim elemanının karakter eğitimi ile ilgilenip de gerçekleştirememesinin bir nedeninin kalabalık sınıflar

olması araştırma bulgusu ile de görülmektedir. Her ne kadar öğrencilerin karakterlerini geliştirmeyi, olumlu etkide bulunmayı önemseyen öğretim elemanları mevcutsa da, öğrenci sayısının fazlalığı uygulamaya engel olmaktadır. Öğretim kalitesini de düşüren etkenlerden biri olan aşırı kalabalık sınıfların varlığı karakter eğitiminde de büyük bir mani olarak kendini göstermektedir.

5. Dahlin ve Abbot (1999: 207), çağdaş yükseköğretimin bilim dalı merkezli olduğu ve öğretim elemanlarının bilim dalı haricinde bir öğretime ciddi şekilde katılmak için pek zamanları bulunmadığı gerçeğine dikkati çekmektedirler. Bulgular arasında da yer alan bu durum ele alındığında hem yurt dışındaki hem de yurt içindeki bilim insanlarının sınıf içi öğretim etkinlikleri için fazla zamanları olmadığı doğrulanmaktadır. Bilimsel araştırmalara ilaveten bazı öğretim elemanlarının fazla miktarda ders yükü almaları, öğretimi fazla önemsememeleri de zamanlarının darlığına katkıda bulunan etkenlerdir denilebilir.

6. Öğrenci merkezli kalitede öğretim, değerlendirme, ders içeriği gibi etmenlerin olduğu kadar, sunulan sosyal imkânlar, eğitim çevresi, kültürü ve öğrenci hizmetleri de ölçüde rol oynamaktadır. Türkiye'deki üniversitelerde bu etmenlerin eğitim üzerindeki önemi bilinse de çoğu zaman uygulamaya geçirmekte sıkıntılar yaşanmaktadır (Çoruh, 1999, aktaran: Hacıfazlıoğlu, 2006: 119). Araştırma bulgularında da değinildiği gibi karakter eğitiminin etkili bir şekilde verilebildiği kampüs içi sosyal kulüplerin etkinliklerinin az sayıda olması, karakter eğitiminin yetersiz olarak yapılmasının sebepleri arasındadır denilebilir. Öğrencilerin kulüplerinin faaliyet çeşidi ve sıklığının tatmin edici düzeyde olmaması karakter eğitiminin uygulanmasında sınırlılıklar ortaya çıkarmaktadır.

7. Başarılı bir öğretmenin özellikleri arasından biri iyi bir insanın özellikleri arasında yer almaktadır: Ahlâk ve fazilet sahibi olma açısından özellikler (Karch ve Estabrooke, 1963, aktaran: Hesapçioğlu, 1998: 263). Öğretmen

adaylarının kendilerini yetiştiren öğretim elemanları hakkındaki görüşlerini çağdaş, iyi ve başarılı öğretmen kavramları çerçevesinde toplamayı amaçları arasına alan bir araştırma sonucuna göre öğretmen adayları bu kavramlar içinde değerlendirebilecekleri öğretmen sayısını bir iki öğretmenle sınırlı tutmaktadırlar (Deniz, 1998: 89). Öğretmen adaylarının bu algılamalarından hareketle kendilerine model olabilecek öğretim elemanı sayısının yeterli olmadığı rahatlıkla söylenebilir. Araştırma esnasında katılımcıların bazılarının dile getirdikleri ve endişe duydukları bir konu, karakter eğitimi içerikli dersler açıldığı takdirde bu dersleri kimlerin vereceği konusudur. Literatürde de işaret edildiği üzere örnek alınmayacak derecede olumsuz karakter özelliklerine sahip olan öğretim elemanlarının bu tür dersleri vermeleri düşünülemez. Öğrenciler tarafından ciddiye alınmayacakları gibi dersin olumlu bir etkisi de olmayacağını öngörmek yanlış olmaz. Öte yandan dersi verecek olanların hangi kriterlere göre seçileceği, seçme yetkisine sahip olan kurulların hangi öğretim elemanlarından oluşacağı zemini daha da kayganlaştıran faktörlerdir. İyi karakter algısı bireyden bireye değişebileceği gibi ideolojik ve siyasi eğilimlerin hem seçme hem de dersi işleme sırasında çok büyük sakıncalar doğurabileceği tahmin edilmektedir.

İkinci görüşme sorusu öğretim elemanlarının öğrencilere göre neden yükseköğretimde karakter eğitiminin daha fazla yapıldığını düşündüklerinin irdelenmesine yönelik olarak oluşturulmuştur. Belirtilen nedenler kısaca bazı öğretim elemanlarının eğitici konumlarından doğal olarak kaynaklanan kendilerinin örnek alınması gereken bireyler olduklarına dair kanıları, öğrencileri henüz olgunluk düzeyine ulaşmamış kişiler olarak görmeleri ve öğrencilerin üniversitenin eğitici işlevinden yararlanma gayesinde olmamalarıdır. Reetz ve Jacobs'ın araştırmasının sonuçlarına göre öğretim elemanlarının çoğu, birçok alanda karakter eğitiminin parçası olarak öğretim verdiklerini bildirmişlerdir. Bu öğretimin en sık biçimi de model olmak şeklinde gösterilmiştir (Reetz ve Jacobs, 1999: 211). Araştırmanın yapıldığı fakülte'deki öğretim elemanlarının karakter ve ahlâkî değerlerle ilgili bilgiyi kazandırmakta bir takım etkinliklerin içine girdikleri verilerden

anlaşılmaktadır. Bulgularda da belirttiği gibi bazı öğretim elemanları bilinçli olarak öğrencilerinin karakterlerini eğitime çabasına girmektedirler ve öne çıkan yöntemleri model olmaya çalışmak şeklinde gerçekleşmektedir. Bu örnek rolün farkında olmaları da neden karakter eğitimine katkı sağladıkları inancını açıklamaktadır denilebilir.

Üçüncü görüşme sorusu kadın öğretim elemanlarının erkek meslektaşlarına göre neden yükseköğretimde karakter eğitiminin daha fazla yapıldığını düşündüklerinin irdelenmesine yönelik olarak oluşturulmuştur. Verilen yanıtlar arasında özellikle kadın öğretim elemanlarında annelik rolünün etkisi, daha fazla bakış açısına sahip olduklarını düşünceleri ve toplumun kendilerini model olarak daha fazla görmeye meyilli olması göze çarpmaktadır. Sınıfta derse katılımı ilgili algılara dair bir araştırmada kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre sınıf içinde katılımcı bir iklim yaratma konusunda genelde daha etkili olduklarına dair bulgulara rastlanmıştır (Crawford & MacLeod, 1990, aktaran: Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones & Piccinin, 2003: 54). Başka bir araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğretim elemanlarının daha çok erkek öğrencilere söz verdikleri fakat kadın öğretim elemanlarının hem erkek hem kız öğrencilere eşit düzeyde söz verdikleri belirlenmiştir (Karp & Yoels, 1976, aktaran: Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones & Piccinin, 2003: 55). Araştırma bulguları ile literatüre bakıldığında eğitim açısından kadın öğretim elemanlarının erkek meslektaşlarına nazaran biraz daha duyarlı ve titiz oldukları sonucu çıkartılabilir. Öğrencilerinin karakterine daha fazla önem vermeleri ile sınıfta katılımcı iklimi sağlamaları ve erkek ile kız öğrencilerine eşit davranmaları göz önüne alındığında, kadın öğretim elemanlarının karakter eğitimi konusunda daha hassas oldukları anlaşılmaktadır.

Dördüncü görüşme sorusu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre neden yükseköğretimde karakter eğitiminin daha fazla yapıldığını düşündüklerinin irdelenmesine yönelik olarak oluşturulmuştur. Sebepler arasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha duygusal, uyumlu ve öğretim

elemanları ile sosyal ilişkileri daha rahat götüren bir yapıda olmaları öne çıkmaktadır. 1994-1995 öğretim yılında 362 öğrencinin katıldığı bir araştırma sonuçları arasından cinsiyet değişkeni ile ilgili olan bir tanesine göre, kız öğrenciler dersin iştilirliğini erkek arkadaşlarına oranla çok manidar düzeyde olumlu değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde dersin ana bölümlerinin belirginliği ve düzenlenmesi konusunda kız öğrenciler çok manidar düzeyde olumlu değerlendirmede bulunmuştur (Bakioğlu, 1996: 177). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir üniversitede gerçekleştirilen araştırmada erkek öğrencilerin öğretmenleri tarafından verilen geribildirimleri, kız öğrencilere göre daha eleştirel algıladıkları bulunmuştur (Rucker ve Thomson, 2003, aktaran: Ural, 2008: 100). Görüldüğü gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre olumlu bakışları hem bulgularda hem de literatürde belirmektedir. Kız öğrencilerin daha rahat ulaşılabilir, daha çok dinleyen ve pozitif bir yaklaşıma sahip olmaları, karakter eğitiminin daha fazla gerçekleştiğini düşünmelerini açıklayabilir. Yapıcı bir tavır sergilemeleri, sosyalleşmeye daha fazla önem vermeleri ve muhtemelen duygusal zekalarının daha gelişmiş olması bu inançlarını doğuran nedenler arasında olabilir.

Beşinci görüşme sorusu öğrencilerin karakter eğitimi hakkındaki görüşlerinin fakülte yılları boyunca olumlu yönden olumsuz yöne doğru değişmesinin nedenlerinin neler olduğunun irdelenmesine yönelik olarak oluşturulmuştur. Başlıca sebepler öğrencilerin yıllar içinde yaşlarının artması, üniversite yaşamına dair deneyimlerinin fazlalaşması, üst sınıflara geldiklerinde olgunluk düzeyleri ile kendileri güvenlerinin artması ve son sınıflarda mesleğe yönelik derslerde yoğunlaşma olmasıdır. Ders değerlendirme ile ilgili yapılan bir araştırmada dersin ana bölümlerinin belirgin oluşu konusunda birinci sınıf öğrencileri olumlu, dördüncü sınıf öğrencileri nispeten olumsuz değerlendirmede bulunmuşlardır (Bakioğlu, 1996: 177). Lisans programlarındaki öğrenciler davranışlarını, yeteneklerini ve kaygılarını zamanla değiştirirler. İlk baştaki öğretim personeline yoğun bağlılıkları yerini kasıtlı olarak mesafe bırakmaya ve kendi bağımsızlığını ve kimliğini bulmaya bırakır (Perry, 1970, aktaran: Bakioğlu, 1994: 103). Türkiye'de yapılan bir

araştırmada fakülte yaşamının niteliğinden en memnun olan grubun en genç olan öğrenciler olduğu (18-19 yaş), en az memnun olan grubun da en yaşlı olan (24 yaş ve üstü) öğrenciler olduğu belirlenmiştir (Çokluk Bökeoğlu, Yılmaz, 2007: 196). Görüldüğü üzere araştırma bulguları literatürle paralellik göstermekte, öğrencilerin yaşı büyüdükçe memnuniyetsizlik seviyesinin de arttığı anlaşılmaktadır. Belki de farklı kaynaklardan ilgilerine daha uygun olan bilgiye yönelmekte olabilirler. Dolayısı ile mezuniyet yaklaştıkça üniversiteye daha eleştirel bir bakış ağıısıyla yaklaşan öğrencilerin üst sınıflarda daha az karakter eğitimi yapıldığını düşündükleri, buna ilaveten daha bağımsız yetişkinler haline geldikleri için artan özgüvenleri ile karakter eğitimine ihtiyaç duymadıkları söylenebilir.

Altıncı görüşme sorusu yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen öğretim elemanlarının dört fakülteden hangisinde buldukları ve bunun sebeplerinin neler olduğudur. Söz konusu fakülteler Eğitim, Teknik (Mühendislik bilim dallarını içeren fakülteler), Fen ve Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler fakülteleridir. Bulgulara göre ilk sıraya Eğitim fakülteleri yerleşmiş, arkadan sırasıyla Fen ve Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Teknik fakülteler izlemiştir. Sebepler arasında karakter eğitiminin zaten Eğitim fakültelerinin doğal konusu olması, Fen ve Edebiyat fakültelerinin insanî bilimlerle ilgilenmesi ve değerleri içermesi, İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinin sosyal bilimlerin alanında yer alması, Teknik fakültelerde salt bilginin önemli olması ve geleneksel yapıda olmamaları sayılabilir. Eğitim Fakülteleri'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerini yetiştiren öğretim elemanları hakkında yaptıkları değerlendirmeler diğer yükseköğretim kurumlarına göre daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen yetiştirmede verilen bilgi kadar öğretim elemanlarının model olma özellikleri de önem taşıdığından bu değerlendirmelerin daha dikkate alınması gerekliliği ortaya çıkar (Deniz, 1998: 84).

Karakter eğitimi için öğretmen eğitimi çoğunlukla üniversitelerin eğitim fakültelerinin sorumluluğu olarak görülmüştür (Jones, Ryan ve Bohlin, 1998;

Williams ve Schaps, 1999; CAEC/CEP, 1999,aktaran: Milson, 2003: 103). Bir öğretmen adayının üniversite eğitiminin başlıca ve temel öneme sahip bir kısmı fen, tarih, felsefe gibi edebî bilimlere ayrılmıştır. Kültürün, edebiyatın ve tarihin bu şekilde öğrenilmesi ve ahlâk eğitimi konusunda düşünülmesi, öğretmenlerin karakter geliştirici ve ahlâkî eğitici rolünü üstlenmeye hazırlanmalarında eğitimcilerin en önemli fırsatını temsil etmektedir (Ryan, 1992: 301). Karakter eğitimi için öğretmen eğitimi sıklıkla yükseköğretim kurumlarının eğitim fakültelerindeki programlar yoluyla yürütme sorumluluğunu üstlendiği bir hizmet olarak görülür (Milson ve Ekşi, 2003: 123). Görüldüğü gibi hem literatürde hem de bulgularda karakter eğitiminden birinci derecede sorumlu olan fakülteler Eğitim fakülteleri olarak ortaya çıkmaktadır. Geleceğin nesillerinin karakterini şekillendirecek olan öğretim elemanlarının Teknik fakültelerden çok Eğitim fakültelerinde bulunmaları anlaşılabilir bir durumdur. Yine literatürde değinildiği üzere beşeri bilimlerin yaşadığı Fen ve Edebiyat fakültelerinin de karakter eğitimine en yakın diğer fakülteler olmaları doğal karşılanmaktadır denilebilir.

Yedinci görüşme sorusu yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen öğrencilerin dört fakülteden hangisinde buldukları ve bunun sebeplerinin neler olduğudur. Bu soruya verilen yanıtlarda fakülte sıralaması yukarıdaki sorunun yanıtı ile aynıdır: Eğitim, Fen ve Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Teknik fakülteler. Nedenleri Eğitim fakültelerindeki öğrencilerin de geleneksel yapıda olmaları, sorgulama alışkanlığına sahip olmaları, bilinçli ve pozitif öğrenciler olmalarıdır. Değerler eğitimi kavramının tamamı, insanı kültürel, politik ve manevî yönlerini de içeren “bütün insan” olarak geliştirme süreci şeklinde daha geniş bir gelişimin parçasıdır. Kavram Alman kavramı olan *Bildung*'a (eğitim) dönüştürülmüştür ve bu kavram fen bilimlerinin, beşerî bilimlerin ve sanatın birleştirilmiş gelişimini hedeflemiştir (Muijen, 2004: 23). Bu geniş bakış açısından liberal eğitim ülküsü Avrupa'da gücünü derece derece kaybetmiş, Batı'ya taşınmış ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bazı saygın üniversitelerde uygulanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki lisans düzeyinde eğitim programı hâlâ etkili olan liberal sanatlara dayalıdır (Crick,

2000,aktaran: Annette, 2005: 333). Liberal sanatlar beşeri ve sosyal bilimlerdir (temel bilimler) ve çağdaş liberal sanatlar sekiz adet bilim dalını kapsamaktadır: edebiyat, diller, felsefe, siyaset, tarih, matematik, sanat, fen (Wikipedia Ansiklopedisi, 2009).

Gerek Doğu, gerek Batı felsefesinde ahlâk ile güzel sanatlar arasında ilişki kurma çok eskiye dayanır. Bu yaklaşımın temelinde insan davranışındaki denge ve uyumun güzel niteliği ile ifade edilmesi vardır (Bilhan, 1988: 123). Türkiye’de yapılan bir araştırma sonucuna göre Fen Bilimleri öğrencileri dersin düzenlenmesini en olumsuz değerlendiren, Sanat Eğitimi öğrencileri ise bu konuyu en olumlu değerlendiren gruptur (Bakioğlu, 1996: 177). Bulgularla paralellik gösterdiği üzere literatürde de Fen ve Edebiyat fakültelerindeki bilim dallarını içeren liberal sanatların değerler, ahlâk ve karakter kavramlarına yakınlığı vurgulanmaktadır. Fen Bilimleri öğrencilerinin Teknik fakültelerdeki öğrencilerle benzerliği göz önüne alındığında bu araştırmada karakter eğitiminin en az yapıldığını düşünen öğrenciler olmaları ile bahsi geçen araştırmada en olumsuz görüşe sahip olan grup olmaları anlamlıdır ve anlaşılabilir denilebilir.

Sekizinci görüşme sorusu karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınmasının öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki toplumsal görevleri açısından nasıl faydalı olabileceğinin irdelenmesine yönelik olarak oluşturulmuştur. Yanıtlara bakıldığında faydalar arasında toplumsal sorumluluk bilincinin artması, bakış açılarını genişletmesi ve toplumu ilerletecek olan insan modelini benimsetmesi sayılabilir. Kendi kendiyile ilgilenmenin kural olduğu bir zamanda başkalarını düşünme bir istisna olarak belirlemektedir. “Ahlâk eğitiminde kriz” olarak sıkça atıfta bulunulan bu toplumsal ve ahlâkî çöküşün tekrarı yüzünden, toplumun genel ahlâkî göreceliği sürekli olarak karakter eğitimcileri tarafından suçlanmaktadır (Kilpatrick, 1992, aktaran: Arthur, 2003:4). Kendi ülkemiz çerçevesinde düşünecek olursak, insanlar arasında bazı duyarlılıkların kayboluşu bile karakter eğitimi için yeterli bir sebeptir. Yeni nesil arasında şiddet eğilimi, sahtekârlık, anne-babaya ya da öğretmene karşı gelme, madde

bağımlılığı, intihar ve benzeri kendine zarar verici davranışlarda artış; iş ahlâkında, kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinde azalma gibi olguların gündün güne daha sık rastlanır olduğu aile ve eğitimcilerin gözlemleri ve istatistikleri doğrulanmaktadır (Kagan, 2001; Lickona, 1991; Ryan, 1996, aktaran: Ekşi, 2003: 83). Karakter eğitimi ile ilgilenen hükümet vatandaşların kanuna uymalarını, sorumlu olmalarını ve kamu yararına davranışlarını teşvik etmektedir (Davis, 2003: 33). Karakter eğitimine ister dinî, ister ahlâkî, ister bilimsel açıdan bakılsın, hepsinin amacı aynıdır. Tümü diğer insanlarla olan ilişkilerin daha verimli ve bireyin daha mutlu olması amacını gütmektedir (Lickona, 2003: 1). Bireyin geliştirdiği değerler sistemi, çoğu kez demokratik toplumlarca konulan yasa ve kurullarla uyum gösterir ve birey genel yasalara uygun davranır (Erden ve Akman, 1996: 110).

Literatür bilgileri de göz önüne alındığında kendinden başka insanları da düşünme, insanî hassasiyete sahip olma, manevî açıdan yücelme, dürüst olma, saygı duyma, kendi sağlığını koruma, şahsî ve toplumsal sorumluluk bilincini taşıma, iyi vatandaş olma, insanlarla başarılı ilişkiler kurma ve toplumun çıkarlarını gözetme, karakteri eğitmeye yönelik bazı derslerin yükseköğretimde alınması sonucu mezuniyet sonrasında bireylere toplumun üyeleri olarak katkı sağlayacaktır denilebilir. Bu faydalar da bulgularda bahsedildiği gibi kısaca toplumsal sorumluluk bilincinin artması, bakış açılarının genişlemesi ve toplumu ilerletecek olan insan modelinin benimsetilmesidir.

Dokuzuncu görüşme sorusu karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınmasının öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki meslek yaşamı açısından nasıl faydalı olabileceğinin irdelenmesine yönelik olarak oluşturulmuştur. Faydalar olarak başarıyı yakalama, iş hayatında yükselme, çalışılan kurumlara olumlu karaktere sahip başka kişileri dahil etme ve karşılaşılan olumsuz şartlarla nasıl başa çıkılacağını öğrenme sayılabilir. Literatüre bakıldığında ilk olarak aynı mesleği yapanların benzer tutum ve ahlâkî yargılar geliştirmelerini ahlâk eğitimi sağlayabilir. Eğitimin nihaî amacı da ahlâklı insanlar yetiştirmek olmalıdır (Kulaksızoğlu, 1995, aktaran: Kulaksızoğlu, 1998: 87). Entelektüel toplumlar

olan üniversitelerin özel yapısı, öğrencilerin meslekî amaçlarını daha geniş ve sosyal olarak daha anlamlı bir çerçeveye yerleştirmeleri için fırsatlar vermektedir. İş, çoğu yetişkinin hayatının merkezindedir; başkalarının ya da daha geniş anlamda toplumun yararına katkıda bulunmak için insanların fırsatının olduğu başlıca alandır. İş ayrıca, insanların hayatlarında anlam aradıkları en önemli iki ya da üç yerden biridir. (Colby, 2002:166).

Üniversite bireyleri hayata hazırlar, diğer bir deyişle toplum içinde arkadaşlarıyla, yakınlarıyla, meslektaşlarıyla sağlıklı etkileşimi öğrendikleri yerdir (Oğuz, 1992, aktaran: Hacıfazlıoğlu, 2006: 119). Üniversite öğretim elemanları ve öğrencilerin karşılıklı anlayış ve işbirliği içinde dostça ilişkiler kurabilmesine imkan hazırlayabilmelidir. Bu durum hem öğrencilerin, hem de öğretim elemanlarının kendi aralarında ve birlikte etkileşimde bulunabilecekleri mekanlar ve etkinlikler sağlanması ile mümkündür (Oğuz, 1992: 242). Özetle meslektaşların benzer ahlâki yargılara sahip olmaları, hem bireysel tatmin hem de toplum yararına edinilen mesleğe saygı duyarak bunu anlamlandırma, özellikle kişisel memnuniyetin gerçekleşmesi ile verimin ve dolayısıyla başarının artması ve sosyal ilişkileri yürütmedeki becerinin kazanılması, yükseköğretim çağında iken karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınması ile meslek hayatına yansiyabilecek olumlu sonuçlar arasında yer alacaktır denilebilir.

Onuncu görüşme sorusu üniversitede karakteri geliştirme amaçlı dersler planlanırken öğrencilerin katılımının neden sağlanması gerektiğidir. Sebepler olarak derslerin hedef kitesinin öğrenciler olacağı, öğrencilerin beklentilerini karşılama amacı, bu tür derslerin verimli ve etkili geçmesini planlama aşamasında iken garanti altına almaya gayret etme sayılabilir. Amerika Birleşik Devletleri'nde Missouri eyaletindeki St. Louis şehrinde kâr amacı gütmeyen "İşbirliği Yapan Okul Bölgeleri" adında bir örgüt bulunmaktadır. *Karakterartı programı* 1988'de oluşturulmuş ve bu örgüt için geliştirilmiştir (McKay, 2002:47, 48). *Karakterartı* programında etkili bir karakter eğitiminin dayanması gereken on tane prensip vardır ve bunlardan biri şudur: Eğitim

programının plânlanması ve uygulanmasına öğrenci katılımı (McKay, 2002,aktaran: Brown ve Benjamin, 2003:3). Görüldüğü gibi öğretim programı dahilindeki karakteri geliştirme amaçlı derslerin etkili olabilmesi için gereken şartlardan biri planlama aşamasına öğrencilerin de katılmasıdır.

Onbirinci görüşme sorusu karakter gelişiminin hayat boyunca sürüp sürmediğidir. Ayrıca sürdürdüğü düşüncesinde olanların bunun nasıl gerçekleştiğine dair fikirleri ile sürmediği düşüncesinde olanların neden gerçekleşmediğine dair kanıtları sorulmaktadır. Yanıtların çoğunda hayat boyu sürdürdüğü belirtilmekte, bunun üzerinde de deneyimlerin ve bireyin değişikliklerle öğrenmeye açık bir yapıya sahip olmasının etkili olduğu söylenmektedir. Hayat boyu sürmediği inancında olanlar üniversiteye gelene dek karakterin son şeklini alarak oturduğunu, özellikle şahıs değişime ve yeniliğe direnç gösteren bir tutum içindeyse zaten gelişmeyi engellediğini açıklamaktadırlar. Karakterin hayatın akıntıları içinde gelişmesi için nesnelere ve kişilerle doğrudan doğruya, sürekli ilişkilerde bulunmaktan başka bir yol düşünülemez (Kerschensteiner, 1954: 158). Eğitim iki yönlü düşünülmalıdır: Okullarda müfredat programına sadık kalınarak verilen eğitim ve aileden başlayarak hayatın bütün safhalarında verilmesi gereken manevî eğitim (Bilecik ve diğerleri, 2005: 1). Manevî eğitim, karakter eğitimi, ahlâk eğitimi, din eğitimi gibi isimlerle bütün dünyada giderek artan bir ilgiyle yapılan çalışmalar ve hazırlanan ulusal programlar, Türkiye'nin de bu konuya hassasiyetle eğilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Karakter değiştirilebilir ve geliştirilebilir. Hava durumu nasıl bir dağ sürekli yeniden biçimlendirebilirse, insanlar da yaptıkları farklı seçimlerle ve uyguladıkları erdemlerle karakterlerine yeniden şekil verebilirler. Kısaca, seçimler karakteri geliştirir ve karakter seçimleri belirler (Schwartz, 2000: 68). Literatürden de anlaşıldığı üzere karakterin hayat boyunca değiştirilmesinin mümkün olduğu, karakterlerini yaşam deneyimleriyle ve kesintisiz sosyal ilişkilerle geliştirebilecekleri görüşü mevcuttur. Yine de gelişme için arsız sosyalleşme, deneyimlerden yararlanma çabası gösterme, erdemleri uygulama ve seçimler yapma şartları gerekmektedir.

Onikinci görüşme sorusu yükseköğretimde karakter eğitime dair görüşlerin farklı yaşlardaki öğretim elemanları açısından değişip değişmediği ve nedenidir. Yanıtlara bakılırsa genç öğretim elemanlarının hem öğretimi daha çok önemsedikleri hem de tam tersine eğitime ağırlık verdikleri görüşlerine rastlanmıştır. Benzer şekilde hem sadece kendi mesleki yaşamlarını düşündükleri, hem de idealist bir yaklaşımla öğrencilerinin karakterlerini etkilemeye çalışan bir tutum içinde oldukları algıları vardır. Kısaca yanıtlara göre negatif ve pozitif yönde değiştiği, dolayısıyla yaşın bazen bir etken olduğu ve bazen de olmadığı söylenebilir. Literatüre bakıldığında yapılan bir araştırmada ise yaşın etkili olmadığı gözlenmiştir (Saunders, 2008: 364). 45 yaş altındaki ve üzerindeki öğretim elemanlarının kütüphane hizmetlerine erişim konusundaki düşünceleri anlamlı derecede farklı değildir. Başka bir ifade ile yaşın etkisiz olduğu manası anlaşılmaktadır. Bu bilgi görüşme sorusunun yanıtlarını değil, nicel çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir ve daha önce değinilmiştir. Bu zıt görüşlerin varlığı, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının farklı deneyimlerinden, gözlemlerinden kaynaklanıyor olabilir.

Onüçüncü görüşme sorusu yükseköğretimde karakter eğitime dair görüşlerin farklı akademik ünvanlardaki öğretim elemanları açısından değişip değişmediğinin ve nedeninin irdelenmesine yönelik olarak oluşturulmuştur. Yanıtlara bakıldığında her ne kadar değiştiği yönünde görüşler mevcutsa da katılımcılar ünvanla yaş arasındaki bağlantıya dikkat çekmiş, başka bir etken olarak idari görevleri belirtmişlerdir. Ayrıca sebepler arasında üst sıradaki ünvana sahip olan öğretim elemanlarında tutuculuğun artması ile üretkenliğin azalması ve yenilikçi olmamaları belirtilmiştir. Kısaca yanıtlara göre akademik ünvana göre görüşlerin değiştiği algısı mevcuttur. Literatüre bakıldığında ise yapılan bir araştırmada ünvan değişkenine ilişkin bir farklılığa rastlanmamıştır (Lindholm, 2004: 622). Akademik kariyere yeni giren öğretim elemanları da tıpkı uzun zamandır kariyerde olan meslektaşları gibi akademik çalışmanın doğasına ve sağladığı otonomi, özgürlük ile yaratıcı ifadeye bağlı olduklarını belirtmişlerdir. Nicel çalışma sonucunda elde edilen bulgu da aynı yöndedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Eğitim Politikacıları İçin Öneriler

Politika belirleyici ve yapıcılar, yükseköğretimde karakter eğitimi ile ilgili araştırmaları teşvik edebilir ve daha fazla sayıda araştırma yapılmasını sağlamaya gayret edebilirler. Özellikle lisansüstü çalışmalarda ahlâk, değerler, vatandaşlık konularında daha derine inilerek incelenmesi için araştırmacıları cesaretlendirebilirler. Daha derin ifadesi ile kast edilen bu konular arasındaki ilişkilerin boyutu, benzerlikleri, farklı yanlarıdır. Özellikle örtüşmedikleri noktaların üzerine gidilerek birbirleri yerine kullanılmalarının azaltılması ve ayrı kavramlar olduklarının vurgulanması sağlanmaya çalışılabilir. Aynı zamanda, ortaöğretim ile yükseköğretim kurumları arasında karakter eğitimi konusunda ortak projeler gerçekleştirilmesi için girişimde bulunabilir ve iki farklı düzeydeki bu kurumları bilgi ile deneyim paylaşımı için yöreklendirebilirler. Ayrıca ortaöğretim düzeyinde doğrudan karakter eğitimi ile ilgili ders açılmasına dair inceleme çalışmaları başlatılabilir.

Eğitim politikacıları ayrıca sivil toplum kuruluşları ile yükseköğretim kurumları arasında karakter eğitimini de hedefleyen ortak çalışmaların yürütülmesine olanak tanıyabilirler. Bunun için her iki grubun temsilcilerinin birbirleri ile iletişim kurmaları, toplumun ihtiyaç duyduğu insan karakterinin farkında olmaları, toplumsal sorumluluk bilincinin üniversite öğrencilerine nasıl verilebileceği üzerine kafa yormaları gerekir. Öğrencilere zorunlu toplumsal hizmet görevinin verilmesinden ziyade gönüllü olmalarının özendirilerek sağlanmasına çalışılabilir. Toplumsal sorumluluğun önemi kavratılarak öğrenciler kendi istekleriyle gönüllü çalışmayı ister hale getirilmelidir. Üniversitelerdeki öğrencilerin sivil toplum kuruluşlarına kendiliklerinden, isteyerek, gönüllü olarak gitmeyi arzu edecek bir düşünce yapısına kavuşmaları sağlanmalıdır. Bu istendik davranışı ve hayata bakış açısını öğrencilerin nasıl edinebileceğine dair yöntemleri eğitim politikacıları ile sivil toplum kuruluşları yöneticileri ve temsilcileri birlikte bulabilirler.

Ayrıca eğitim politikacıları, yurt dışında karakter eğitimi konusunda ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarını ilk olarak yükseköğretim kurumlarına ve kitle iletişim araçları yoluyla da tüm kamuoyuna duyurabilirler. Duyuruyu medya da yapabilir fakat duyurunun ilk olarak resmî makamlardan yapılması, ilgiyi ve inanılabilirliği, diğer bir ifade ile güvenilirliği artırır. Yabancı bilim insanları ile karakter eğitimi konusunda birlikte araştırmalar yapılmasında önyak olabilirler. Böylece farklı ülkelerde yaşayan ve aynı araştırma konularına ilgi duyan bilim insanları arasında farkındalık yaratılabilir, haber akışı kolaylaştırılabilir ve kültürlerarası karşılaştırmalı karakter eğitimi çalışmaları ortaya çıkartılabilir.

5.2.2. Üniversiteler İçin Öneriler

Üniversiteler pilot uygulama olarak iki yarıyılı geçmemek koşulu ile, tüm bilim dallarından öğrencilere açık şekilde ve seçmeli ders statüsünde kredisiz dersler açabilirler. Bir yarıyılın az ve üç yarıyılın da fazla olacağı düşünülmüştür. Sadece Eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik olması çeşitliliği engelleyeceği için ve karşılaştırma yapma olanağını yok edeceği için tüm fakültelerden öğrencilerin dersleri alabilme özgürlüğü sağlanmalıdır. Zorunlu dersin not kaygısı, öğrenciler arası rekabet, yoklama endişesi ile sınıfa gelip oturmaya sebep olacağı tahmin edilmektedir. Kredisiz olması ise puan tutturma amacının önüne geçmek içindir. Öte yandan ders değil “dersler” kelimesi özellikle seçilmiştir. Zira sadece “Karakter Eğitimi” başlıklı bir dersle yetinilmemeli, “Ahlâk Felsefesi ve Karakter”, “Psikolojide Karakter Kavramı”, “Karakterin Sosyolojik Tahlili”, “Eğitimde Karakterin Yeri”, “Değerler ve Karakter İlişkisi”, “Meslek Ahlâkı ve Karakter”, “Karakter ve Etik” gibi konuyla bağlantılı fakat odak noktaları değişen ve dolayısı ile içeriği de değişkenlik gösteren farklı birkaç ders açılabilir. Burada en önemli nokta sınıf mevcutlarının az tutulmasıdır. Örneğin aynı dersi 60 öğrenci almak isterse, bu öğrencilerin hepsini tek bir sınıfa yerleştirmek yerine 20’şer öğrenciyi üç ayrı sınıfa almak ve eğitimin kalitesini arttırmak hedeflenmelidir. Ayrıca dersin sunumunda tartışmalara, vaka çalışmalarına, görsel teknolojinin kullanımına da (video filmleri, fotoğraflar, diapositif gösterimleri, düşündürücü eğitici

karikatürler, powerpoint sunumları gibi) yer verilmelidir. Başka bir önemli nokta ise bu dersleri kimlerin vereceği sorusudur. Dersleri verecek öğretim elemanlarının donanımları, yetkinliği ve karakter özellikleri kriterler arasında yer almalı ve niteliklerine göre büyük bir titizlikle seçilmelidirler. Pilot uygulamanın etkililiği ise bilimsel yöntemlerle ölçülmeli, başarılı sonuçlar alınmıyorsa dersleri açmakta ısrar edilmemelidir. Yükseköğretimde karakter eğitime yönelik bir ders programının tasarımına dair düşünceler ve olası ders programı EK 10'da yer almaktadır.

Mevcut dersler içinde hem içerik olarak, hem de öğretim elemanlarının model olacak davranışları ile karakter eğitimi verilebilir. Bunun için derslerin içeriğine bu amaca göre yenilikler eklenebilir. Başka bir deyişle dersin amaçlarına karakter eğitiminin de ilave edilmesi ile içerik de bu yönde düzenlenebilir. Öğretim elemanlarının öğrencilerinin üzerindeki etkisi ise bambaşkadır. Davranışlarının örnek alınacak türden olması, konuşurken seçtikleri sözcükler, öğrencileri ile etkileşimleri, onlara karşı tepkileri en doğrudan karakter eğitimi yoludur. Bu sebeple öğretim elemanlarının son derece dikkatli ve hassas olmaları, genç ve etkilenebilir beyinlerle bir arada olduklarını bir an bile unutmamaları, mesajlarında ve hareketlerinde özenli olmaları gerekir.

Ders dışındaki etkinlikler bilimsel toplantılar, sosyal faaliyetler, kültürel etkinlikler ve düzenli spor faaliyetleri olarak ele alınabilir. Öğrencilerin akranlarından ve diğer arkadaşlarından etkilendiği düşünülürse, olumlu karakter niteliklerini gözlemlene fırsatlarının artırılması hedeflenebilir. İlk olarak bilimsel toplantılar karakter eğitime yönelik kongre, konferans, sempozyum ve benzeri akademik organizasyonlar çerçevesinde gerçekleştirilebilir. Bu toplantıların adının mutlaka karakter eğitimi olması gerekmez, içeriği karakter eğitimi ele aldıktan sonra öğrencilerin daha çok ilgisini çekecek, cazip ve anlaşılır türden bir etkinlik adı konulabilir. Örneğin “Hayata Başlarken”, “Üniversiteden Sonrası İçin”, “Neden Yükseköğretim?”, “Üniversite Hayatın İçinde”, “Üniversitenin Artıları” gibi isimler merak

uyandırabilir. İçerik olarak hayatta düzgün ve iyi bir insan olarak varlık göstermek için gereken ilkelerin farkında olmak ve bu ilkelerle örtüşen davranışları göstermek üzere üniversite yıllarından nasıl faydalanılabileceği konusunda ipuçları verilebileceği gibi açık oturum tarzındaki toplantı formatları ile öğrenciler de beyin fırtınasına davet edilerek fikir üretme sürecine aktif olarak girmeleri teşvik edilebilir, kendi aralarında tartışma imkanları yaratılabilir. Bu tür etkinlikler her ay ve iki ya da üç gün düzenlenebilir. Öğrenciler etkileşimli etkinliklere önceden hazırlanarak katılabilecekleri gibi o anda söz almaya karar verip doğaçlama şeklinde de bu etkinliklere katılabilirler.

Sosyal faaliyetler denildiği zaman akla değişik bilim dallarından öğrencileri bir araya getirebilecek olan bahar şenlikleri, kariyer günleri gibi etkinlikler gelmektedir. Bu tür etkinlikler yapılmakla birlikte sayısı artırılabilir ve ders günlerine gelmemesi açısından haftasonlarına çekilebilir. Öğrenci kulüpleri bölümler ve fakülteler arası kaynaşma toplantıları, piknikler ya da yemekli toplantılar düzenleyebilirler. Bunlara ek olarak kermes günleri, hayır işleri için yardım günleri de düşünülebilir.

Kültürel etkinliklerin içinde film haftası, tiyatro haftası, müzik haftası, güzel sanatlar haftası, dans haftası gibi sanat ve kültüre yönelik özel günler yer alabilir. Örneğin yine öğrenci kulüpleri haftasonları şehrin tarihi mekanlarını tanıtacak türden günübirlik geziler düzenleyebilirler. Yönetmenler, oyuncular, ressam, heykeltıraşlar, müzisyenler ve dansçılar söyleşi için öğrenci kulüplerince üniversiteye davet edilebilirler. Ayrıca sanatla bizzat uğraşmakta olan öğrenciler yine kulüpler aracılığı ile desteklenerek arkadaşlarına gösteriler sunabilirler.

Spor karşılaşmalarının düzenlenmesinin yanısıra, öğrencilere spor yapmaları için fiziksel olanaklar tahsis edilebilir. Karakter eğitiminde adil rekabeti öğrenme, yarışa devam etmekten yılmama, birlikte mücadele etme, takım çalışmasına uyum sağlama, kurallara uyma, hakeme (otoriteye) itaat etme,

hakkıyla zafer kazanma, kaybetmeyi kabullenme gibi unsurların verilmesinde spordan yararlanılmalıdır. Bunlara ilaveten spor yapma fazla enerjiden kurtulmak, rahatlamak, zihni boşaltmak, mutluluk hormonunun salgılanmasını sağlamak, zamanı faydalı bir şekilde geçirmek, sağlıksız alışkanlıklardan uzak durmak, zararlı ideolojik tarikatlerden korunmak, sağlıklı bir beyin ile bedene sahip olmak için en önemli yöntemlerden biridir. Yukarıda bahsi geçen üniversitelere yönelik öneriler, model önerileri olarak şekiller halinde EK 9'da gösterilmiştir.

Üniversite yönetimlerine yapılabilecek son bir öneri ise, öğrenci işleri bürolarında görev yapmakta olan idari kadronun hizmetiçi eğitimleri sırasında, lisansüstü çalışma yapmakta olan öğrencilerin zamanının ne kadar değerli olduğunu kavratmaya çaba harcamaları olabilir. Bu kadroya öğrencilerin bilimsel etkinlik içinde oldukları, özgün ürün yaratmaya çalıştıkları, bürokrasiye takılarak kaybedecek zamanlarının olmadığı, başka bir deyişle işlemleri hızlı gerçekleştirmek zorunda oldukları, dolayısıyla öğrencilerin işlerini ciddiye alarak onlara yardımcı olmaya çalışmaları ve işlerini erteleme yoluna gitmemeleri gerektiği anlatılmalıdır.

5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırmacılar için önerilerin ilki, tez konusunu belirlemeye ilişkin zamanlama hususu ile ilgilidir. Tez konusunun düşünölmeye başlanması dersler bittikten sonra yer almalı, doktora yeterlik sınavı beklenmemelidir. Dolayısı ile derslerin bitiminin ertesinde uzun bir ara verilmemiş olur, bilgiler henüz taze iken konu belirlemek üzere ciddi bir çalışmaya girilebilir. Bu süreç de doğru araştırma konusunun bulunması için önem teşkil etmektedir.

Bu araştırma lisans öğrencileri ile sınırlıdır. Başka bir araştırmada önlisans öğrencileri ile lisansüstü öğrenciler alt örneklemler olarak ele alınabilir. Böylece eğitim düzeyi ve yaş farkının araştırmaya etkisi anlaşılmaya çalışılabilir. Araştırmacılar yükseköğretimde karakter eğitimini sadece lisansüstü öğrenciler açısından da inceleyebilirler. Yaş grubunun yüksek

olacağı bu tür bir araştırmada farklı türden enstitüler karşılaştırılabilir. Ayrıca yüksek lisans ile doktora öğrencileri de iki alt örneklem olarak seçilirse yine kıyaslama yapma olanağı belirebilir.

Türkiye’de özel üniversiteler de olduğundan bu konuda başka bir araştırma bir devlet üniversitesi ile özel üniversiteyi ele alabilir. Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları iki farklı üniversite türüne göre örnekleme alınabilirler. Ayrıca, sadece iki ya da daha fazla sayıda özel üniversite de karşılaştırılabilir.

Bu araştırma İstanbul ili ile sınırlı tutulmuştur. Büyük şehirde bulunan bir üniversite ile küçük yerleşim yerlerinden birinde bulunan bir üniversite karşılaştırılabilir. Yükseköğretimde karakter eğitime yönelik görüşler yaşanan kentin büyüklüğüne ve konumuna göre değişmekte midir sorusuna böylece cevap aranmaya çalışılabilir. Başka bir fikir de araştırmanın başka bir büyük şehirde tekrarlanmasıdır. Böylece İstanbul ile diğer büyük şehir (örneğin Ankara ya da İzmir gibi) kıyaslanabilir.

Ancak bir araştırmacı grubunun altından kalkabileceği bir tür araştırma ise, ölçek olmadan ve sadece açık uçlu soruya kompozisyon yazılarak elde edilebilecek verilerin çözümlenmesi ile gerçekleşebilir. Uzun süreli bu tür bir araştırma için zorluğunu bir derece azaltabilecek bir sınırlama, katılımcı sayısını belirli bir rakamda tutmakla olabilir. Birden fazla sayıda araştırmacının yer alacağı bu tür bir çalışma lisansüstü çalışma olmayacak, ancak ilgili akademisyenlerin bir bilim insanları ekibi oluşturarak bilimsel etkinliğe girecekleri bir süreç olabilecektir.

Araştırmacılar için teknik konu olarak ilk öneri, araştırmanın uygulama safhasının başlama tarihinin ikinci yarıyılın ortasında olmamasına gayret etmeleridir. En geç ikinci yarıyılın başında (Şubat ayının başı ya da ortası gibi) uygulama safhasına geçmeleri önerilir. İkinci öneri ise bazı üniversitelerde resmî izin için yürüyen mekanizmanın tahmin edilemez boyutlarda yavaş olmasından ötürü, uygulama başlamadan en az iki ay önce başvuruyu

yapmalarıdır. Eğer uygulama birinci yarıyıl başında başlayacaksa, izin için başvuru yaz tatili başlamadan iki ay önce yapılmalıdır. Dolayısı ile sonbahardaki uygulamanın izni ilkbaharda alınmış olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (4. baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Anderson, D. R. (2000). Character education: Who is responsible? *Journal of Instructional Psychology*, 27 (3), 139 – 142.
- Annette, J. (2005). Character, civic renewal and service learning for democratic citizenship in higher education. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 326 – 340.
- Apuhan, R. Ş. (2003). *Çocuklarda ve gençlerde ahlâk ve karakter eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama* (4. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Arpacı, Ö. (1992). *Birgivi'de karakter terbiyesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Artan, İ., Börü, D., İslamoğlu, G., Yurtkoru, S., Sipahi, B., Çalışkan, K., ve Ergun, S. (2005). *Üniversite gençliği değerleri: Korkular ve umutlar – üniversite gençliği değerler araştırması*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı Yayınları.
- Arthur, J. (1998). Communitarianism: What are the implications for education? *Educational Studies*, 24 (3), 353 – 368.
- Arthur, J., & Davison, J. (2000). Social literacy and citizenship education in the school curriculum. *The Curriculum Journal*, 11, (1), 9 – 23.
- Arthur, J. (2003). Character education in British education policy. *Journal of Research in Character Education*, 1 (1), 45 – 58.
- Arthur, J. (2003). Character and the litany of alarm. J. Arthur (Ed.), *Education with character: The moral economy of schooling* (s. 1 – 12). London: Routledge.
- Arthur, J., & Revell, L. (2004). *Character Formation in Schools and the Education of Teachers Report*. (Canterbury Christ Church University College in Partnership with The Esmée Fairbairn Foundation, s. 1 –25)
- Arthur, J. (2005). The re-emergence of character education in British education policy. *British Journal of Educational Studies*, 53, (3), 239 – 254.

- Arthur, J. (2005). Student character in the British university. J. Arthur (Ed.), *Citizenship and higher education: The role of universities in community and society* (s. 8 – 32). London: Routledge.
- Arweck, E., & Nesbitt, E. (2004). Values education: The development and classroom use of an educational programme. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 245 – 261.
- Astin, H. S., & Antonio, A. L. (2004). The impact of college on character development. *New Directions for Institutional Research*, 122, 55 – 64.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları, No: 1.
- Bakioğlu, A. (1994). Üniversitelerde öğrenci sayısının artırılmasının yol açacağı sorunlar: İngiltere örneği. *Yaşadıkça Eğitim*, 33, 16 – 20.
- Bakioğlu, A. (1994). İngiltere’de yüksek öğretim: Türkiye için göstergeler. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Öneri*, 1 (1), 99 – 106.
- Bakioğlu, A. (1996). Ders değerlendirme: Yönetim için göstergeler (M.Ü. AEF öğrencileri ve eğitim bilimleri öğretim elemanları üzerinde yapılan bir araştırma). *İkinci Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 171 – 183). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri: Türkiye’de resmî lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma. *İkinci Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 19 – 28). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11 – 19.
- Bakioğlu, A. (1999). Öğrenci sayısının okul yönetimine etkisi ve okul kalitesi (araştırma, öneriler). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 23 – 38.
- Bakioğlu, A., ve Karadağlı, İ. (2002). Toplam kalite bağlamında sınıf içinde iletişim yollarına etki eden faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 85 – 102.
- Bakioğlu, A., ve Polat, N. (2002). Kalabalık sınıfların etkileri (bir önaraştırma çalışması). *Eğitim Araştırmaları*, 7, 147 – 156.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma – yöntem, teknik ve ilkeler* (4. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baş, T. (2006). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir?*(4. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi* (3. baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baykent, D. (2002). *Fen bilimleri eğitiminde öğrenci motivasyonunu artırma yoluyla karakter eğitime geçiş süreçleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bell, J. (2000). *Doing your research project – a guide for first-time researchers in education and social science* (3rd edition). Buckingham: Open University Press.
- Berkowitz, M. (1998). Obstacles to teacher training in character education. *Action in Teacher Education*, 20, (4), 1 – 10.
- Berkowitz, M.W., & Fekula, M.J. (1999). Educating for character. *About Campus*, 4 (5), 17 – 22.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591 (1), 72 – 85.
- Berreth, D., & Berman, S. (1997). The moral dimensions of schools. *Educational Leadership*, 54 (8), 24 – 27.
- Bilecik, F., Fayda, S. A., Karpuzcu, U., Olgaç, A. Ş., Şen, Y. E., Topuz, M., Yetiş, K., ve Fayda, M. (2005). *Karakter eğitimi*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı – 118.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar* (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bilhan, S. (1988). *Orta Asya bilgin Türk hükümdarları devletinde eğitim – bilim – sanat*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları / 37.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi kavram çözümlemesi, I. cilt, I. kısım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 164.

- Binbaşıoğlu, C. (1978). *Eğitim psikolojisi* (4. baskı). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bindak, R. (2005). Tutum ölçeklerine madde seçmede kullanılan tekniklerin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 17 – 26.
- Brown, J., & Benjamin, W. (2003). Character education: A resurgence to safety – a perspective in curricula trend [Electronic version]. *Academic Leadership Journal at Fort Hays State University*. 3 (2), 1 – 7.
- Büyükdövenci, S. (1991). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı- istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (7. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- CalU (2007). *California University of Pennsylvania, University Catalogs, Educational Foundations 121, Schools and Values*.
http://www.cup.edu/universitycatalogs/undergraduate/edf_desc.htm
Web adresinden 3 Nisan 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Cambridge International Dictionary of English(1st edition).(1995).Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, E. (1996). The moral core of professionalism as a teachable ideal and a matter of character. *Curriculum Inquiry*, 26 (1), 71 – 80.
- Campbell, E. (1997). Connecting the ethics of teaching and moral education (ethics and teacher education). *Journal of Teacher Education*, 48 (4), 255 – 263.
- Campbell, E. (1997). Ethical school leadership: Problems of an elusive role. *Journal of School Leadership*, 7 (3), 287-300.
- Campbell, E. (2001). Let right be done: Trying to put ethical standards into practice. *Journal of Educational Policy*, 16 (5), 395 – 411.
- Campbell, E. (2006). Curricular and professional authority in schools. *Curriculum Inquiry*, 36 (2), 111 – 118.
- Can, G. (2004). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak (Der.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (7. baskı)(s. 111 – 142). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Cohen, L., Manion L. & Morrison K. (2001). *Research methods in education* (5th edition). London: Routledge Farmer Press.
- Cohen, P. (1995). The content of their character: Educators find new ways to tackle values and morality. *Curriculum Update, Spring*, 1-8.
- Colby, A. (2002). Whose values anyway? W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (s.149 – 171). Stanford: Hoover Institution Press. <http://www-hoover.stanford.edu/publications/books/fulltext/character/149.psd>. Web adresinden 26 Ocak 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Collins Cobuild English Dictionary.(1995). London:HarperCollins Publishers.
- Crombie, G., Pyke, S. W., Silverthorn, N., Jones, A., & Piccinin, S. (2003). Students' perceptions of their classroom participation and instructor as a function of gender and context [Electronic version]. *The Journal of Higher Education*, 74 (1), 51 – 76.
- Cronon, W. (1998). Only connect...: The goals of a liberal education. *The American Scholar*, 67 (4), 73 – 80.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı* (5. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çileli, M. (1986). *Ahlâk psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: Vyayınları.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö., ve Yılmaz, K. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40 (2), 179 – 204.
- Dahlin, D.C., & Abbott, J. W. (1999). Character and undergraduate education. *Education*, 120 (2), 204 – 207.
- Dalton, J. C., Russell, T. R., & Kline, S. (2004). Editors' notes to assessing character outcomes in college. *New Directions for Institutional Research*, 122, 1 – 2.
- Dalton, J. C., & Henck, A. F. (2004). Introduction to assessing character outcomes in college. *New Directions for Institutional Research*, 122, 3 – 6.
- Damon, W., & Gregory, A. (1997). The youth charter: Towards the formation of adolescent moral identity. *Journal of Moral Education*, 26 (2), 117 – 130.

- Davies, I., Gorard, S., & McGuinn, N. (2005). Citizenship education and character education: Similarities and contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 341– 358.
- Davies, I., & Issitt, J. (2005). Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England. *Comparative Education*, 41 (4), 389 – 410.
- Davis, M. (2003). What's wrong with character education? [Electronic version]. *American Journal of Education*. 110 (1), 32-57.
- Day, C. (1997). In-service teacher education in Europe: Conditions and themes for development in the 21st century. *British Journal of In-service Education*, 23 (1), 39 – 54.
- Deniz, L. (1994). *Bilgisayar tutum ölçeği (BTÖ-M)'nin geçerlik, güvenirlik, norm çalışması ve örnek bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, L. (1998). Çağdaş öğretmen, başarılı öğretmen, iyi öğretmen-öğretmen adaylarının görüşlerine dayanılarak yapılan bir ön değerlendirme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 83 – 95.
- Deniz, L. ve Hasançebioglu, T. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 55 – 62.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insanî değerler eğitimi verilmesi ve ahlâkî olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insanî değerler eğitiminin insanî değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilmaç, B., Kulaksızoğlu, A. ve Ekşi, H. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insanî değerler eğitiminin insanî değerler ölçeği ile sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (3), 1221-1261.
- Doyle, D.P. (1997). Education and character – a conservative view. *Phi Delta Kappan*, 78 (6), 440 – 443.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş – nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1),79– 95.
- Ekşi, H. (2004). Dogmatizm ve ahlâkî gelişim düzeyi arasındaki ilişki. *Sivil Toplum Dergisi*, 2 (6-7),197-205.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 29-38.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim psikolojisi: gelişim – öğrenme – öğretme* (3. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, D. Y. (1992). Örneklemin temsil ediciliği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 73 – 95.
- Ergin, D. Y. (1994). Örnekleme türleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 91 – 102.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Farrell, J. P. (2003). Hey Joe...? Moral education, moral learning, and how could we ever know if and when the first produces the second? *Curriculum Inquiry*, 33 (2), 105 – 115.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fisher, R. (2008). *Faculty Participation in Research at Canadian Colleges: A National Survey Report*. (<http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/AD4CD612-02E7-40AB-B7D2-0468618DD445/0/FisherFinalReportFINAL.pdf>. Web adresinden 5 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir)
- Gilness, J. (2003). Classroom practice – how to integrate character education into the curriculum. *Phi Delta Kappan*, 85 (3), 243 – 245.
- Glanzer, P. L., & Milson, A. J. (2006). Legislating the good – a survey and evaluation of character education laws in the United States. *Educational Policy*, 20 (3), 525 – 550.
- Greenawalt, C. E. (1996). *Character Education in America*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED398 327).
- Gülçür, M. K. (2003). *Çocuk ve ergende karakter eğitimi*. İstanbul: Işık Yayınları.

- Günay, Ş., Savran, C., Aksoy, U. M., Maner, F., Turgay, A., ve Yargıç, İ. (2006). Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite ölçeğinin (Adult ADD/ADHD DSM IV-Based Diagnostic Screening and Rating Scale) dilsel eşdeğerlilik, geçerlik güvenilirlik ve norm çalışması. *Türkiye'de Psikiyatri*, 8 (2), 98 – 107.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hahn, L. C. (2005). Book review of diversity and citizenship education: Global perspectives. *Comparative Education Review*, May, 279 – 284.
- Hardy, M., & Bryman, A. (2006). *Handbook of data analysis* (2nd edition). London: Sage Publications.
- Haynes, C., Leming, J., Groth, J., Lindquist, T., Lockwood, A., Marshall, P., & et al. (1997). Fostering civic virtue: Character education in the social studies. *Social Education*, 61 (4), 225 – 227.
- Hesapçıoğlu, M. (1988). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve öğretmen adaylarının meslek seçimi. *Türklük Araştırmaları Dergisi*, 4, 47 – 52.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim* (5. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93 (3), 103 – 108.
- Hoşgörür, V., Kılıç, Ç., ve DüNDAR, H. (2002). Kırıkkale Üniversitesi sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 91 – 100.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18 (1), 188 – 215.
- Jones, E., Ryan, K., & Bohlin, K. (1998). Character education and teacher education: How are prospective teachers being prepared to foster good character in students? *Action in Teacher Education*, 20 (4), 11 – 28.
- Kagan, S. (2001). Teaching for character and community. *Educational Leadership*, 59 (2), 50 – 55.
- Kanad, H. F. (1976). *Kısaltılmış pedagoji* (2. baskı). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi – kavramlar, ilkeler, teknikler* (9. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, İ. (2002). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında vatandaşlık eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim psikolojisi kuram ve ilkelerden uygulamaya*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter kavramı ve terbiyesi* (H. F. Kanad, Çev.). Ankara: Örnek Matbaası.(1912).
- Kızıltepe, Z. (2004). *Öğretişim – eğitim psikolojisine çağdaş bir yaklaşım*. İstanbul: Merteks.
- Kohlberg, L., & Gilligan, C. (1972). The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a postconventional world. J. Kagan & R. Coles (Eds.), *Twelve to sixteen: early adolescence*(s. 144 – 179). New York: W. W. Norton & Company Inc.
- Kohlberg, L. (1976). The quest for justice in 200 years of American history and in contemporary American education. *Contemporary Education*, 48 (1), 5 – 16.
- Kohlberg, L. (1977). The implications of moral stages for adult education. *Religious Education*, 72 (2), 183 – 201.
- Kohlberg, L., Snarey, J. R., & Reimer, J. (1985). Development of social-moral reasoning among Kibbutz adolescents: A longitudinal cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 21 (1), 3 – 17.
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1987). Moral judgment and moral action: A reanalysis of Haan, Smith, and Block's (1968) free speech movement data. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 554 – 564.
- Kompf, M. (2006). Character development in teachers and teaching [Electronic version]. *Professing Education*. 5 (1), 10 – 15.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis – an introduction to its methodology* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kuh, G. D., & Umbach, P. D. (2004). College and character: Insights from the national survey of student engagement. *New Directions for Institutional Research*, 122, 37 – 54.

- Kulaksızoğlu, A.(1995). Öğretmenlik mesleğinin ahlâk ilkeleri konusunda bir deneme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 185 – 188.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kulaksızoğlu, A., ve Dilmaç, B. (2000). İnsanî değerler eğitimi programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199 – 208.
- Kurt, T. (2007). *Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51 (3), 6 – 11.
- Lickona, T. (1998). A more complex analysis is needed. *Phi Delta Kappan*, 79 (6), 449 – 454.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (1998). Eleven principles of effective character education. *Scholastic Early Childhood Today*, 13 (3), 53 – 55.
- Lickona, T. (1998). Character education: Seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20 (4), 77 – 84.
- Lickona, T. (2003). The content of our character: Ten essential virtues. *The Fourth and Fifth Rs Respect and Responsibility*, 10 (1), 1 – 3.
- Lindholm, J. A. (2004). Pathways to the professoriate: The role of self, others, and environment in shaping academic career aspirations. [Electronic version]. *The Journal of Higher Education*. 75 (6), 603 – 635.
- Lockwood, A. L. (1991). Character education: The ten percent solution. *Social Education*, 55 (4), 246 – 248.
- Longman Dictionary of Contemporary English.(1990).Essex: Longman Group.
- Mart, Ö. (1954). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Mathison, C. (1998). How teachers feel about character education: A descriptive study. *Action in Teacher Education*, 20 (4), 29 – 38.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design – an interactive approach* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş – nitel düşünce için bir rehber*, (A. Gümüş ve M. S. Durgun, Çev.). Adana: Baki Kitabevi. (1990).
- McKay, L. (2002). Character education with a plus. *The Education Digest*, 68 (4), 45 – 50.
- McLaughlin, T. H. (2000). Citizenship education in England: The Crick report and beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4), 541 – 570.
- McLaughlin, T. H. (2005). The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 306 – 325.
- Meral, M. (1990). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayını.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis - a sourcebook of new methods* (4th edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Milson, A. J. (2000). Creating a curriculum for character development: A case study. *The Clearing House*, 74 (2), 89 – 93.
- Milson, A. J., & Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96 (1), 47 – 53.
- Milson, A. J. (2002). Developing a comprehensive approach to character education in the social studies. *The Social Studies*, 93 (3), 101 – 102.
- Milson, A. J., & Chu, B. (2002). Character education for cyberspace: Developing good netizens. *The Social Studies*, 93 (3), 117 – 119.
- Milson, A. J. (2003). Teachers' sense of efficacy for the formation of students' character. *Journal of Research in Character Education*, 1 (2), 89 – 106.
- Milson, A. J., ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (KEYİS) ve Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 99 – 130.
- Muijen, H. (2004). Integrating value education and sustainable development into a Dutch university curriculum. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 5 (1), 21- 32.

- Munn, P., & Drever, E. (1996). *Using questionnaires in small-scale research teacher's guide*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nijhuis, E., Hermans, C. A. M., & Wils, J-P. (2005). Religion and moral education: Empirical research into the moral consciousness of trainee teachers in the Netherlands. *Journal of Empirical Theology*, 18 (1), 48 – 73.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd edition). New York: McGraw-Hill.
- Oğuz, O. (1992). Çağdaş üniversite. *Çağdaş eğitim çağdaş üniversite* (s.233 – 256). Ankara: T.C. Başbakanlık Yayınları.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları:393.
- Olssen, M. (2004). From the Crick report to the Parekh report: Multiculturalism, cultural difference, and democracy – the re-visioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (2), 179 – 192.
- Onur, B. (1991). *Gelişim psikolojisi* (2. baskı). Ankara: Verso Yayıncılık.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary.(1995). Oxford: Oxford University Press
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3410.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1 MINITAB-NCSS-SPSS* (5. baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pars, V. B., Cırtlı, H., ve Enç, M. (1964). *Eğitim psikolojisi* (11. baskı). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Reetz, L. J., & Jacobs, G. M. (1999). Faculty focus on moral and character education. *Education*, 120 (2), 208 – 212.
- Revell, L. (2002). Children's responses to character education. *Educational Studies*, 28 (4), 421 – 431.

- Rivers, T. M. (2004). Ten essentials for character education. *The Journal of General Education*, 53, (3-4), 247 – 260.
- Robson, C. (2000). *Real world research- a resource for social scientists and practitioner-researchers*(8th edition).Oxford:Blackwell Publishers.
- Russell, T. R. (2004). Assessing outcomes of character building programs: Problems and prospects. *New Directions for Institutional Research*, 122, 105 – 110.
- Ryan, K. (1992). The moral education of teachers. T. Lickona & K. Ryan (Eds.), *Character development in schools and beyond* (s. 287 – 304). Washington D.C.: The Council for Research in Values and Philosophy. http://www.crvp.org/book/Series06/VI-3/chapter_xiv.htm. Web adresinden 25 Ağustos 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Ryan, K., & Kilpatrick, W. (1996). Two views: Is character education hopeless? *The American Enterprise*, 7 (5), 19 – 20.
- Saunders, E. S. (2008). Meeting academic needs for information: A customer service approach. [Electronic version]. *Portal: Libraries and the Academy*. 8 (4), 357 – 371.
- Sax, L. J. (2004). Citizenship development and the American college student. *New Directions for Institutional Research*, 122, 65 – 80.
- Schwartz, A. J. (2000). It's not too late to teach college students about values. *The Chronicle of Higher Education*, 46 (40), 68.
- Serin, O., Serin, U., Saracaloğlu, A. S., ve Kesercioğlu, T. (2004). Fen grubu öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 121 – 136.
- Sezgin, O. (1991). *Üçüncü neslin eğitimi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları / 69.
- Sezgin, O. (2001). Uyuşturucu ve gençlik. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 4, 211- 242.
- Sezgin, O. (2007). Sorumlu olmak ve sorumluluk almak! *Haber Akademi*, <http://www.haberakademi.net/default.asp?inc=makaleokuvehid=3051#>. Web adresinden 7 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Sherman, N. (2005). Of manners and morals. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 272 – 289.

- Simon, J. L. (1969). *Basic research methods in social science – the art of empirical investigation*. New York: Random House.
- Sion, R. T. (2004). Three pragmatic tools of character education. *English Leadership Quarterly*, 26 (4), 2 – 3.
- Strange, C. C. (2004). Measuring up: Defining and assessing outcomes of character in college. *New Directions for Institutional Research*, 122, 25 – 36.
- Şemin, R. (1968). *Karakter formasyonu*. İstanbul:Fen Fakültesi Basımevi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şirin, A. (1986). *Gençlerin değerler sıralaması üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şirin, A. (2004). Aile ve Rehberlik. C. Karagözoğlu ve İ. Kemertaş (Der.), *Eğitimde üçüncü boyut- psikolojik danışma ve rehberlik* (s. 317-330). İstanbul: Birsen Yayınları.
- Tarkun, E. ve Aydın, B. (1996). Risk alma davranış ölçeği. *İkinci Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 161 – 170). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Tavşancıl Tarkun, E. (1994). Araştırmaya yönelik tutumlar ve Likert tutum ölçeği. *1. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 3 (s.1169-1178). Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2001). İnternete yönelik Likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1-2), 45 – 60.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul:Epsilon Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve kültürel değişme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tezcan, M. (1991). *Gençlik sosyolojisi yazıları*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2823.
- Tozlu, N. (1998). *Erdemli toplum yolunda*. Ankara: 21. Yüzyıl Yayınları.
- Ural, O. (2008). Zorunlu doktora formasyon dersiyle ilgili bir inceleme: Öğrenci değerlendirmeleri. *II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 95-101). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ural, A., ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (2. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ülken, H. Z. (1967). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Wardekker, W. (2004). Moral education and the construction of meaning. *Educational Review*, 56 (2), 183 – 192.
- Was, C. A., Woltz, D. J., & Drew, C. (2006). Evaluating character education programs and missing the target: A critique of existing research. *Educational Research Review*, 1 (2), 148 – 156.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237 – 269.
- Whitt, E. J., Pascarella, E. T., Elkins Nesheim, B. S., Marth, B. P., & Pierson, C. T. (2003). Differences between women and men in objectively measured outcomes, and the factors that influence those outcomes, in the first three years of college [Electronic version]. *Journal of College Student Development*. 44 (5), 587 – 610.
- Wikipedia Ansiklopedisi (2009). *Liberal arts*. http://en.wikipedia.org/wiki/Liberal_arts. Web adresinden 19 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 205 – 217.
- Williams, M. M. (2000). Models of character education: Perspectives and developmental issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39 (1), 32 – 40.
- Yanikoski, R. (2004). Leadership perspectives on the role of character development in higher education. *New Directions for Institutional Research*, 122, 7 – 23.

- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak: Ana-babaların en çok sorduğu sorular ve cevaplarıyla* (2. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcıoğlu, Y., ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (1983). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuğun kişilik gelişimi, yetiştirilmesi ve ruhsal sorunları* (5. baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1989). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunları* (6. baskı). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

EKLER

EK 1 Ölçek Maddeleri Oluşturmak İçin Görüşme Soruları

1. Size göre karakterin eğitilmesi yaşamın hangi evrelerinde gerçekleşebilir?
2. Bireylerin karakterini şekillendiren en önemli kişiler ve olaylar sizce neler olabilir?
3. Üniversite öğrencilerinin karakterine ailelerinin etkisi ne kadar olabilir?
4. Karakter eğitimi bağlamında evrensel değerler denilince neler aklınıza geliyor?
5. Son yıllarda üniversite öğrencilerinde aldırmaçlığın arttığı şeklinde düşünceler var. Bunlara ne dersiniz?
6. Size göre özellikle son zamanlarda üniversite öğrencileri arasında bireycilik arttı mı?
7. Üniversite öğrencileri için maddiyatçılık ve paranın en önemli değer olduğu düşüncesine katılıyor musunuz?
8. Dürüstlük üniversite öğrencileri arasında yaygın mı sizce?
9. İnternetin üniversite öğrencilerinin karakteri üzerinde nasıl bir etkisi olabilir?
10. Üniversite öğrencilerini medya ne şekilde etkiliyor sizce?
11. Üniversite öğrencilerinin karakteri üzerinde arkadaşlarının etkisi ne derece önemlidir?
12. Üniversiteler öğrencilerinin karakterini olumlu yöne çekmek için bilinçli bir çabaya girmeli midirler? Cevabınız evet ise bu çabanın içeriğinde neler olmalı?
13. Üniversitede ders dışı etkinliklerin öğrencilerin karakteri üzerinde ne tür etkileri olabilir?
14. Son yıllarda üniversite gençliğinin hangi tehlikeler ile karşı karşıya kaldığını düşünüyorsunuz?
15. Öğrencilerin karakterinin eğitilmesi üniversitedeki tüm bilim dallarını ilgilendiren bir konu mudur?

16. Üniversitelerde karakter eğitimi içerikli dersler açılmalı mı sizce?
Cevabınız evet ise bu tür derslerin içeriğinde neler olmalı?
- Bu tür dersler seçmeli mi olmalı?
 - Bu tür dersler kaç yarıyıl verilmeli?
 - Bu tür dersler sadece lisans düzeyinde mi verilmeli?
 - Bu tür dersler sadece eğitim fakültesi öğrencilerine mi verilmeli?
 - Bu tür dersleri verecek olan öğretim elemanlarının nitelikleri neler olmalı?
 - Bu tür derslerin faydalı olup olmadığı ölçülebilir mi? Cevabınız olumlu ise nasıl ölçülebilir?
17. Eğitim fakülteleri öğrencileri karakter eğitimini yeterli derecede almakta mıdır?
18. Üniversitelerde karakter eğitimi konulu toplantılar düzenlenmesine nasıl bakıyorsunuz?
19. Üniversite öğrencilerinin toplum yararına gönüllü olarak çalışmalarının kendi karakterlerine etkileri neler olabilir?
20. Öğretim elemanlarının öğrencilerinin karakterine etkileri nasıl olabilir?
21. Öğrenci sayısı fazla olmayan sınıflarda ders yapmanın, eğitim açısından öğrenciye getirebileceği faydalar neler olabilir?
22. Sizce üniversitelerin asıl görevi ve yan görevleri nelerdir? Karakter eğitimini bunlardan hangisine yerleştirirsiniz?
23. Karakter eğitimi etkili bir şekilde gerçekleştiği takdirde üniversite içinde güvenli bir ortam yaratılmasına katkıda bulunmuş olur mu?
24. Üniversitelerde etkili bir karakter eğitimi uygulanırsa öğrenciler arasında disiplin sorunlarının azalacağını düşünüyor musunuz?
25. Üniversitede karakter eğitiminin öğrencilerde şiddeti azaltacağı varsayılabilir mi?
26. Mezuniyet sonrasında (meslek, aile hayatı, toplumsal görevler), üniversitede alınan karakter eğitimi derslerinin ya da etkinliklerinin ne gibi yararları olabilir?

EK 2 Anket Formu : Demografik Verilerin Olduğu Ön Yüzler İle Ölçek

Sayın Katılımcı,

Bu anket yükseköğretimde karakter eğitiminin nasıl algılandığını ve ülkemizdeki yerine ilişkin görüşleri ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır. Görüşlerinizi yansıtmamız bu konudaki eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Yanıtlarınızın objektif olması anketin güvenilirlik düzeyini yükseltecektir. Araştırma etiği ilkelerine göre kimliğiniz gizli tutulacağı için forma adınızı yazmayınız. Lütfen aşağıdaki demografik bilgiler tablosunda sizin için uygun olan seçeneğin numarasının yanındaki parantezin içine çarpı (x) işareti koyunuz. Değerli zamanınızı verdiğinizden ve katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Nur Sılay

Marmara Üniversitesi,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Doktora Programı Öğrencisi, 2008

Demografik bilgileriniz

Yaş grubunuz:	1. () 21 - 30	2. () 31 - 40	3. () 41 - 50	4. () 51 - 60	5. () 61 ve üstü
----------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	----------------------

Cinsiyetiniz:	1. () Kadın	2. () Erkek
----------------------	--------------	--------------

Ünvanınız:	1.() Araştırma Görevlisi	2.() Okutman	3.() Öğretim Görevlisi	4.() Dr. Araştırma Görevlisi
	5.() Dr. Öğretim Görevlisi	6.() Yrd. Doç. Dr.	7.() Doç. Dr.	8.() Prof. Dr.

Biriminiz:	1.() Fen ve Edebiyat Fakültesi	2.() Mühendislik Fakültesi
	3.() Eğitim Fakültesi	4.() İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Bölümünüzün adını yazınız:	
-----------------------------------	--

Sayın Katılımcı,

Bu anket yükseköğretimde karakter eğitiminin nasıl algılandığını ve ülkemizdeki yerine ilişkin görüşleri ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır. Görüşlerinizi yansıtmamız bu konudaki eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Yanıtlarınızın objektif olması anketin güvenilirlik düzeyini yükseltecektir. Araştırma etiği ilkelerine göre kimliğiniz gizli tutulacağı için forma adınızı yazmayınız. Lütfen aşağıdaki demografik bilgiler tablosunda *sizin için uygun olan seçeneğin numarasının yanındaki parantezin içine çarpı (x) işareti koyunuz*. Değerli zamanınızı verdiğinizden ve katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Nur Sılay

Marmara Üniversitesi,
Eğitim Yönetimi ve
Denetimi Doktora
Programı Öğrencisi, 2008

Demografik bilgileriniz

Yaş grubunuz:	1. () 16 - 18	2. () 19 - 21	3. () 22 - 24	4. () 25 ve üstü
----------------------	-------------------	-------------------	-------------------	----------------------

Cinsiyetiniz:	1. () Kadın	2. () Erkek
----------------------	--------------	--------------

Sınıfınız:	1. () 1. sınıf	2. () 2. sınıf	3. () 3. sınıf	4. () 4. sınıf
-------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------

Biriminiz:	1. () Fen ve Edebiyat Fakültesi	2. () Mühendislik Fakültesi
	3. () Eğitim Fakültesi	4. () İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Bölümünüzün adını yazınız:	
-----------------------------------	--

Lütfen aşağıda bulunan tablodaki satırlarda yer alan maddelerdeki ifadeler için, sütunlarda gösterilen 5 (beş) adet değerden sizin için uygun olan kutunun içine çarpı (x) işareti koyunuz.

No	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
		5	4	3	2	1
1	Üniversitelerde etkili bir karakter eğitimi uygulandığından dolayı öğrenciler arasındaki disiplin sorunları azdır.					
2	İyi karakter sahibi bireyler yetiştirmek üniversitelerin bir görevidir.					
3	Öğretim elemanlarının derslerinde öğrencilerinin karakterlerini geliştirmeyi vurgulayabilmeleri için gereken zaman ve kaynak yoktur.					
4	Üniversiteler öğrencilerin karakterlerinin olumlu yönde gelişmesi için çaba harcamaktadırlar.					
5	Üniversitelerdeki öğretim programlarına karakter eğitimine katkıda bulunacak dersler konulmaktadır.					
6	Üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınması öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki aile yaşamı için faydalı olacaktır.					
7	Öğrencilerin karakterlerinin eğitilmesi üniversitedeki tüm bilim dallarını ilgilendiren bir konudur.					
8	Üniversitede sınıflardaki öğrenci sayısının az olması karakter eğitiminin etkili olmasını sağlar.					
9	Karakter eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi, üniversite içinde güvenli bir ortamın yaratılmasına katkı sağlar.					
10	Öğrencilerin karakterlerinin geliştirilmesi için üniversite toplum ile işbirliği içindedir					

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

<i>No</i>	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
-----------	----------	---------------------	-------------	------------	--------------	------------------

		5	4	3	2	1
11	Üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınması, öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki meslek yaşamı için faydalı olacaktır.					
12	Öğretim elemanları karakter eğitimini etkili bir şekilde verebilmek için bunu örnek davranışlarıyla göstermektedirler.					
13	Üniversite öğrencileri toplum yararına sivil kuruluşlarda gönüllü olarak çalışmaktadırlar.					
14	İyi karakterli öğrenciler ahlâkî açıdan olumlu eylemlerde bulunan bireylerdir.					
15	Karakterin geliştirilmesi için üniversite öğrencilerine evrensel değerler öğretilmektedir.					
16	Üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınması öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki toplumsal görevleri açısından faydalı olacaktır.					
17	Üniversite öğrencileri karakter eğitimi derslerinin uygulanması aşamasında etkin bir şekilde yer almalıdırlar.					
18	Üniversitede karakteri geliştirme amaçlı dersler planlanırken öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır.					
19	Üniversitelerde karakter eğitimi konulu bilimsel toplantılar düzenlenmemektedir.					
20	Üniversitede, öğrenciler karakter özelliklerini değişik deneyimlerle geliştirme şansına sahip olmaktadır.					
21	Karakter eğitimi, eğitim fakültelerinde okuyan öğrenciler için daha önemlidir.					
22	Öğretim elemanları meslektaşlarına nazik davranmaktadırlar.					

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

EK 3 Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine Dair Tablolar**Tablo 1 Faktör Analizi Sonucundaki Faktör Yükleri ve Güvenirlikler**

Madde no	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
m11	,848			
m16	,834			
m18	,797			
m6	,787			
m17	,772			
m7	,634			
m9	,573			
m14	,535			
m2	,524			
m8	,489			
m24	,398			
m19	,373			
m26	,312			
m27	,293			
m28		,695		
m13		,650		
m23		,626		
m20		,586		
m10		,479		
m15		,474		
m4			,630	
m29			,582	
m12			,575	
m1			,513	
m22			,495	
m3			,358	
m5			,342	

m30				,845
m31				,793
m25				,514
Özdeğer	5,502	2,901	2,313	2,006
Açıklanan varyans	18,341	9,148	7,711	6,648
Cronbach's alpha	0,851	,674	,594	,646

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Ölçümü = ,782; Toplam açıklanan varyans: 0,41848
Tüm ölçek güvenilirlik (Cronbach's alpha) : ,780

Tablo 2 Ölçek Toplam ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

	GENTOP	BIRTOP	IKITOP	ÜÇTOP	DÖRTTOP
GENTOP	1,000				
BIRTOP	,750***	1,000			
IKITOP	,565***	,150**	1,000		
ÜÇTOP	,606***	,111**	,401***	1,000	
DÖRTTOP	,250***	,102**	,178***	,131**	1,000

* p<,05 **p<,01 ***p<,001 sd:240

Tablo 3 Birinci Faktörü Oluşturan Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde no	n	Art.Ort	Ss
m2	242	3,6281	1,13512
m6	242	3,9876	,87606
m7	242	3,8264	1,04407
m8	242	3,9132	,95799
m9	242	4,0496	,84825
m11	242	4,0826	,85541
m14	242	4,0702	,77782
m16	242	4,1157	,74221
m17	242	3,9835	,85441
m18	242	4,0579	,83787

m19	242	3,7727	,92117
m24	242	4,3430	,87504
m26	242	3,2727	,93791
m27	242	3,6281	1,03171
Toplam	242	54,731	7,312

Tablo 4 Birinci Faktörün Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik Katsayıları	n	r	p
Cronbach's alpha	242	,851	,000***
Spearman-Brown	242	,797	,000***
Guttman	242	,790	,000***

***p<,001

Tablo 5 Birinci Faktörü Oluşturan Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Madde no	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
m2	242	,559	P<,001	,438	P<,001	8,490	130	P<,001
m6	242	,710	P<,001	,637	P<,001	11,779	130	P<,001
m7	242	,650	P<,001	,552	P<,001	10,268	130	P<,001
m8	242	,539	P<,001	,448	P<,001	7,533	130	P<,001
m9	242	,599	P<,001	,522	P<,001	9,263	130	P<,001
m11	242	,773	P<,001	,713	P<,001	12,652	130	P<,001
m14	242	,519	P<,001	,423	P<,001	6,759	130	P<,001
m16	242	,755	P<,001	,711	P<,001	11,289	130	P<,001
m17	242	,736	P<,001	,669	P<,001	11,955	130	P<,001
m18	242	,749	P<,001	,702	P<,001	11,591	130	P<,001
m19	242	,412	P<,001	,325	P<,001	7,544	130	P<,001
m24	242	,399	P<,001	,298	P<,001	6,324	130	P<,001
m26	242	,344	P<,001	,230	P<,001	5,323	130	P<,001
m27	242	,376	P<,001	,243	P<,001	5,782	130	P<,001

Tablo 6 İkinci Faktörü Oluşturan Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde no	n	Art.Ort	Ss
m10	250	2,7160	1,06201
m13	250	3,0640	,93777
m15	250	3,2200	,99173
m20	250	3,1520	1,01440
m23	250	2,9360	,94205
m28	250	2,9920	,96106
Toplam	250	18,080	3,231

Tablo 7 İkinci Faktörün Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik Katsayıları	n	r	p
Cronbach's alpha	250	,674	,000
Spearman-Brown	250	,559	,000
Guttman	250	,559	,000

Tablo 8 İkinci Faktörü Oluşturan Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Madde no	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
m10	250	,600	P<,001	,368	P<,001	10,929	130	P<,001
m13	250	,661	P<,001	,479	P<,001	10,996	130	P<,001
m15	250	,598	P<,001	,380	P<,001	10,458	130	P<,001
m20	250	,584	P<,001	,348	P<,001	9,446	130	P<,001
m23	250	,573	P<,001	,363	P<,001	10,999	130	P<,001
m28	250	,664	P<,001	,475	P<,001	12,223	130	P<,001

Tablo 9 Üçüncü Faktörü Oluşturan Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde no	n	Art.Ort	Ss
m1	250	2,4919	,98979
m3	250	2,6653	1,06703
m4	250	2,7177	,93567
m5	250	2,5887	1,10949
m12	250	3,4435	1,00849
m22	250	3,4516	,90750
m29	250	3,4355	,91980
Toplam	250	20,794	3,730

Tablo 10 Üçüncü Faktörün Güvenirlilik Katsayıları

Güvenirlilik Katsayıları	n	r	p
Cronbach's alpha	250	,594	,000
Spearman-Brown	250	,572	,000
Guttman	250	,560	,000

Tablo 11 Üçüncü Faktörü Oluşturan Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Madde no	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
m1	250	,554	P<,001	,333	P<,01	11,001	130	P<,001
m3	250	,454	P<,001	,185	P<,05	6,313	130	P<,001
m4	250	,590	P<,001	,396	P<,001	10,398	130	P<,001
m5	250	,485	P<,001	,221	P<,001	8,526	130	P<,001
m12	250	,664	P<,001	,465	P<,001	11,749	130	P<,001
m22	250	,488	P<,001	,264	P<,01	7,489	130	P<,001
m29	250	,505	P<,001	,306	P<,01	9,030	130	P<,001

Tablo 12 Dördüncü Faktörü Oluşturan Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde no	n	Art.Ort	Ss
m25	250	2,9845	,95815
m30	250	2,2907	,90222
m31	250	2,0930	,95373
Toplam	250	7,368	2,148

Tablo 13 Dördüncü Faktörün Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik Katsayıları	n	r	p
Cronbach's alpha	250	,646	,000
Spearman-Brown	250	,716	,000
Guttman	250	,656	,000

Tablo 14 Dördüncü Faktörü Oluşturan Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Madde no	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
m25	250	,639	P<,001	,247	P<,001	11,684	130	P<,001
m30	250	,840	P<,001	,612	P<,001	18,894	130	P<,001
m31	250	,812	P<,001	,536	P<,001	15,437	130	P<,001

Tablo 15 Toplam Ölçek Puanlarını Oluşturan Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde no	n	Art.Ort	Ss
m1	250	2,4703	,98278
m2	250	3,5845	1,14376
m3	250	2,6804	1,09130
m4	250	2,7260	,96156
m5	250	2,6347	1,11449
m6	250	3,9772	,87495

m7	250	3,8082	1,05783
m8	250	3,8950	,94961
m9	250	4,0639	,84892
m10	250	2,7169	1,05458
m11	250	4,0731	,86954
m12	250	3,4429	,98623
m13	250	3,0685	,94328
m14	250	4,0913	,76077
m15	250	3,2237	,99549
m16	250	4,1096	,75835
m17	250	4,0000	,86735
m18	250	4,0639	,84892
m19	250	3,7763	,91380
m20	250	3,1781	1,01379
m22	250	3,4384	,89831
m23	250	2,9087	,90405
m24	250	4,3744	,84402
m25	250	3,0046	,95542
m26	250	3,3105	,93083
m27	250	3,6301	1,02948
m28	250	3,0046	,95542
m29	250	3,4703	,89483
m30	250	2,2648	,88990
m31	250	2,0502	,91483
toplam	250	101,141	10,329

Tablo 16 Ölçeğin Toplam Puanlarının Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik Katsayıları	n	r	<i>p</i>
Cronbach's alpha	250	,780	,000***
Spearman-Brown	250	,746	,000***
Guttman	250	,731	,000***

**Tablo 17 Ölçeğin Toplam Puanlarını Oluşturan Maddelerin
Madde Analiz İşlem Sonuçları**

Madde no	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
m1	250	,375	P<,001	,304	P<,001	5,162	126	P<,001
m2	250	,460	P<,001	,368	P<,001	7,991	128	P<,001
m3	250	,173	P<,01	,123	P<,001	2,984	128	P<,01
m4	250	,406	P<,001	,322	P<,001	6,588	125	P<,001
m5	250	,431	P<,001	,335	P<,001	8,432	126	P<,001
m6	250	,513	P<,001	,451	P<,001	6,674	127	P<,001
m7	250	,511	P<,001	,447	P<,001	7,375	125	P<,001
m8	250	,426	P<,001	,352	P<,001	5,014	128	P<,001
m9	250	,463	P<,001	,396	P<,001	6,763	127	P<,001
m10	250	,403	P<,001	,318	P<,001	6,804	126	P<,001
m11	250	,626	P<,001	,582	P<,001	8,246	128	P<,001
m12	250	,476	P<,001	,397	P<,001	7,445	127	P<,001
m13	250	,371	P<,001	,312	P<,001	5,557	125	P<,001
m14	250	,400	P<,001	,342	P<,01	5,462	127	P<,001
m15	250	,418	P<,001	,357	P<,001	7,056	128	P<,001
m16	250	,557	P<,001	,514	P<,001	6,920	127	P<,001
m17	250	,564	P<,001	,496	P<,001	8,591	125	P<,001
m18	250	,523	P<,001	,465	P<,001	6,695	126	P<,001
m19	250	,176	P<,001	,140	P<,05	1,601	128	p>,05
m20	250	,282	P<,001	,203	P<,01	3,977	128	P<,001
m22	250	,246	P<,001	,159	P<,05	3,667	127	P<,001
m23	250	,338	P<,001	,261	P<,01	4,411	126	P<,001
m24	250	,354	P<,001	,297	P<,001	5,311	127	P<,001
m25	250	,210	P<,001	,167	P<,001	3,980	127	P<,001
m26	250	,126	P<,05	,152	P<,001	,141	126	p>,05
m27	250	,393	P<,001	,303	P<,001	6,140	126	P<,001
m28	250	,258	P<,001	,177	P<,05	4,882	127	P<,001

m29	250	,137	P<,05	,121	P<,05	2,486	127	P<,05
m30	250	,221	P<,001	,189	P<,01	3,542	127	P<,001
m31	250	,145	P<,05	,121	P<,05	2,337	128	P<,05

EK 4 Açık Uçlu Soruya Öğretim Elemanlarının Verdikleri Yanıtların Fakülte Bazında Anket Formlarının Numaralarına Göre Özeti

Eğitim fakültelerinden

- 38** Karakter eğitimi ilköğretim yıllarından başlamalı. Üniversitede de devam etmeli.
- 41** Karakter eğitimine üniversitede başlamak çok geç. Çok daha erken eğitim düzeylerinde olmalı.
- 42** Üniversitelerde derslerde ve etkinliklerde karakter eğitimi temel alınmıyor.
- 51** Karakter eğitimi yaşam boyu devam eder. Bireyin mesleki ve özel yaşamında sağlıklı ilişkiler için karakter eğitimi önemlidir. Karakter eğitimi dersleri eğitimin her kademesinde bulunmalı ve ders dışı etkinliklerle desteklenmeli.
- 53** Karakter eğitimine üniversitede başlamak geç. Karakter erken yaşlarda şekillenir.
- 54** Karakter eğitimine üniversitede başlamak oldukça geç. Üniversiteler karakter gelişimine katkıda bulunabilirler fakat başlıca görevleri karakter eğitimi değil. Karakter doğumdan başlar, çoğunlukla erken çocukluk ve ilköğretimde şekillenir. Lise ve üniversite şekillenmeye katkıda bulunurlar. Karakter eğitimi ders sırasında öğretim elemanı ile öğrencilerin ilişkisi ile ya da ders dışı etkinliklerle gerçekleşebilir.
- 106** Daha çok üniversite öncesi ile ilgili fakat üniversitede de devamı sağlanmalı. Üniversitelerin bu konuda yeterli çabası yok.
- 123** Karakter gelişimi yaşam boyu sürer fakat bu gelişim okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim dönemlerinde daha etkili.
- 125** Kendisi ile barışık, kendini yenileyen ve geliştiren gençleri yetiştirmek bir görevdir. Ailede başlayan bu süreç eğitimi üniversite dahil olmak üzere eğitimin her kademesinde geliştirilir.
- 128** Karakter çocuklukta oluşur. Karakter eğitimi için üniversite çok geç.
- 209** Karakter eğitimi birey ve toplum için yararlı olacak temel becerileri kazandırmak için yapılırsa üniversitelerde de verilmeli. Öte yandan iyi ile kötü insan ayrımı kişiye, yere ve zamana göre değiştiği için iyi ve

kötü karakterin nasıl ve neye göre hesaplanacağı belirgin değil. Bu sebeple iyi ve kötü ayrımı yapılacaksa karakter eğitimi verilmemeli. Üniversitelerin asıl görevi bilgi paylaşımıdır ve bilgiyi kullanabilecek temel ve evrensel becerileri geliştirmeyi hedeflemeliler.

- 211** Karakter eğitimi için üniversiteyi beklemek çok geç. Karakter eğitimi ve temel değerler ailede kazanılır; demokratik anne-baba tutumu ailede görülür. Karakter eğitimi için ikinci etken çok önemli olan olumlu öğretmen modelleri. Evrensel değerler aileden sonra üniversiteler dahil tüm eğitim kademelerinde verilmeli. 12 yaşından itibaren soyut düşünmeye başlayan çocuk yorum yaparak çok yönlü düşünce geliştirir.
- 215** Karakter eğitimi temel eğitimde gerçekleştirilir. Birey ahlâk, alışkanlık, değer, din, kültür açısından toplumun standart proto-tiplerine benzetilir.
- 236** Karakter eğitimi son derece önemli bir konu. Üniversiteler diğer eğitim kurumları ve sivil toplum kuruluşları ile birlikte daha önemli ortak çalışmalar gerçekleştirmelidir.
- 241** Karakter eğitimine üniversitede başlamak çok geç fakat özellikle eğitimsiz ailelerin çocukları için yararlı olabilir.
- 242** Karakter eğitimine üniversitede başlamak çok geç. Daha önceki yıllarda yapılmalı.
- 263** Karakter gelişimini sağlamak hem üniversitelerin hem de öğretim elemanlarının görevi. Üniversitelerin asıl görevi değil fakat karakter gelişimini desteklemeliler. Karakter gelişimi ders olarak verilecek bir konu değil, fayda sağlamaz fakat eğitim programının önemle üzerinde durulacak bir kısmı. Ders dışı etkinliklerin karakter gelişimine katkısı mutlaka olmakla beraber etkinlikler bu bilinçle yapılmamakta. Başka bir deyişle amaç karakter gelişimini sağlamak değil ve bu yüzden etkinliklerin karakter gelişimi üzerindeki sonuçları bilinemez.

Fen ve edebiyat fakültelerinden

- 4** Karakter eğitimine yönelik ders dışı etkinlikler göz önünde bulundurulmamaktadır. Öğretim elemanları bu gelişime ders esnasında kendi çabalarıyla katkıda bulunurlar.

- 7 Öğrencilere bir birey gibi davranmak, onlara güvenmek, onları anlamaya çalışmak ve sevmek, eğitim ve öğretimle ilgili sorgulamalarda düşüncelerine başvurmak, hedefleri anlatarak sorumluluklar vermek, onlar hakkındaki kalıplaşmış düşünceleri atmak gerekir. Büyümelerine ailelerin ve üniversitelerin izin vermesi lazım. Üniversite içinde farklı alanlardaki öğretim elemanlarının kompleksli ve kıskanç olmadan birlikte paylaşarak iletişim içinde çalışmalarını gerekir. Ayrıca üniversiteler sivil toplum kuruluşları ile daha çok çalışmalı ki öğrencilerin ve toplumun sosyal bilinci gelişsin.
- 19 Karakter eğitimi 3-5 yaşlarında başlar. Dolayısıyla karakter üzerinde önce aile, sonra ilköğretim çağında öğretmenler ve idareciler ile arkadaşları etkili. Üniversite öğrencisinin karakteri çoktan oturmuştur. Bu yüzden üniversite karakter geliştirmede çok etkili olamaz fakat meslek etiği, profesyonellik, iş ve meslek saygısı, işbirliği gibi meslek yaşamında yardımcı olacak unsurlar için olumlu örnekler sunulabilir. Öte yandan herkesin algılaması kendi yapısına göre olur ve bu sebeple bu örneklerin meslek yaşamında faydalı olabileceği genel yargısına varmak mümkün değil.
- 20 Karakteri geliştirmek için derslerin koyulması uygun olmaz, zira öğrenci tepki duyabilir. Ayrıca dersleri kimin ve hangi kapsamda vereceği özen gösterilmesi gereken konulardır, istenmeyen sonuçlar da doğabilir. Karakter gelişimi için sosyal ve sportif etkinliklerin artırılması, kulüp çalışmalarının desteklenmesi gerekir. Alternatif olarak çeşitli grup çalışmaları düzenlenebilir ve istekli öğrenciler katılır.
- 34 Karakteri oluşturan ahlâki değer ve tutumlar ailede başlar fakat karakterin oturması esnasında model alımı açısından eğitim-öğretim süreci oldukça önemlidir. Üniversite öğrencisinin belli değerleri oturmuştur, üzerine bir şeyler katması gerekmektedir. Öğrencilerde hâlâ oturmamış karakter özellikleri göze çarpmaktadır.
- 109 Tüm bölümlerde 1. sınıf öğrencilerine felsefe dersi verilmeli. Böylece düşünen, analiz ve sentez yapan bireyler gelişir.

- 163** Son zamanlarda üniversite öğrencilerinde ahlâki ve toplumsal davranışlarda bozukluk artmıştır. Sebepleri şunlardır: a. Yaşam koşullarının zor olması ve aileler arasında farklılık göstermesi. b. Ülkenin ekonomik, sosyal, kültürel açıdan çöküntüde olması ve bu durumun bireylerin psikolojisini bozması. c. Psikolojisi bozuk bireylerin oluşturduğu ailelerde mutlu ve huzurlu ortam olmaması ve bu ailelerde yetişen çocukların karakterlerinin daha kötüye gitmesi. d. Üniversitede eğitim-öğretim sistemindeki değişimlerle yaratılan boşlukların ve öğretim elemanlarına getirilen kriterlerin onları eğitim ve öğretimden uzaklaştırması. e. Öğretim elemanlarının araştırma-geliştirme ve yükselme çabalarına itilmesi. Sonuç olarak öğrencilerin sosyal, kültürel, ahlâki ve insani açıdan yeterli eğitimi almadan mezun olmaktadır.
- 170** Karakter eğitimi üniversiteye kadar kalmamalı.
- 172** Karakter eğitimi okul öncesi aileden başlar, üniversite dönemine kadar tamamlanmış olmalı.
- 175** Karakter oluşumu daha erken yaşlarda tamamlanır. Üniversiteler belki sadece gelişiminin ve bu konuda eksiklik hissedenlerin açıklarının tamamlanabileceği mekanlar olabilir.
- 193** Karakter eğitimi derslerinin her bölümde seçmeli ders olarak verilmesi faydalı olur. Ayrıca seminerler de verilmeli. En iyi k. e. ise öğretim elemanlarının dersler esnasında öğrencilerle olan örnek oluşturabilecek nitelikteki ilişkileridir.
- 218** Karakter eğitimi dersleri konulmalı fakat karakter eğitimi aileden ve çevreden yaşanarak edinilecek bir eğitimidir. Öğretim elemanları mevcut derslerinde konu ile ilgili eğitici bilgileri zaman zaman verirlerse ve davranışlarıyla örnek olurlarsa faydalı olur.
- 222** Karakter eğitimi doğumdan sonra başlar. 0-6 yaş arasında aile etkili iken ilköğretimde okul ve arkadaş çevresi öne çıkar. Lise yılları karakterin son şeklini aldığı yıllar. Üniversite, karakter eğitimi için çok geç. Üniversite eğitim yeri değil, profesyonel öğretimin verildiği ve sorgulamanın yeşermesi gereken yer.

İktisadi ve idari bilimler fakültelerinden

- 102** Üniversiteler karakter gelişimi için fazla etkili olamaz çünkü öğrenciler ileri bir yaşta (geç kalınmış). Bir tür karakter eğitimi olursa bu eğitimin belki davranışlara geçici olumlu bir etkisi olabilir ama olmalı mı sorusunun yanıtı yok. Öğrencilerin davranışlarındaki bozulmaların düzeltilme yeri üniversite öncesi eğitim dönemi.
- 104** Karakter eğitiminin asıl aşılması gereken süreç okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde.
- 145** Karakter oluşumunda aile ve sonra okul etkili. Üniversite karakterin oturmasında önemli. Toplumun sağlam karakterli bireylere ihtiyacı var ve üniversitelerde gereken yapılmalı.
- 151** Üniversitelerin karakteri düzgün bireyler yetiştirmeye katkıda bulunması gerekir.
- 153** Karakter eğitimi aile ile bireyi ilgilendirir. Üniversitenin sorumluluğu değildir ve öğrencileri sadece branşla ilgili etik ve bilimsel konularda eğitmeli. Belki sosyal sorumluluk projeleri ile katkıda bulunabilir.
- 156** Karakter eğitimi üniversite eğitiminden önce verilmeli, üniversite çok geç. Üniversitede öğrencilere belli karşılaştırmalı hak, ahlâk kavramları ve empati yeteneklerini geliştirici teknikler verilebilir.
- 161** Üniversitelerde belli bir karaktere sahip bireyler öğrenim görürler. Karakter eğitiminin ailede ve ilköğretim çağında verilmesi uygundur. Üniversite geç.
- 162** Üniversiteler arası eşitsizlik var olduğundan karakter eğitimine katkı üniversiteden üniversiteye değişmektedir.
- 252** Karakter kalıtımla ortaya çıkar ve çevre ile gelişir düşünceleri sorgulanmalı. Aynı zamanda bir eğitim işlevi ile içeriği zenginleşir mi sorusuna yanıt aranmalı.
- 266** Öğrenciler için bencillik ve aldırılmazlık konularında genelleme yapmak zor.
- 267** Karakter 0-6 yaş arasında şekillenir, 12 yaşına kadar belirli bir hal alır ve üniversiteye dek büyük ölçüde şekillenmiş olur. Yine de karakterin gelişmesi devam eder. Üniversiteler yöntem öğretir ve disipline göre

belli etik kurallardan karakter etkilenir. Üniversite eğitiminin karaktere olumsuz etkileri vardır: 1. Öğretim elemanlarının öğrencilerin kişiliğini ezmesi ile öğrencinin mutlaka itaat etmesi. 2. İltifat eden, öven öğrencilerin sevilip kollanması. Sonuç olarak sıklıkla kişiliksiz, zayıf prensipli, yağcı, çıkarıcı, çıkarı olmayanları takmayıp emeklerine saygı göstermeyen insanlar yetişiyor. Karakter eğitimi dersiyle karakter eğitilemez, davranışlarla eğitilir.

Teknik fakültelerden

- 29** Karakter eğitimi dersler şeklinde planlanamaz.
- 31** Öğrencilerin bencilliğini düzeltmek öğretim elemanlarına düşer fakat karakter eğitimi dersinin öğrencilere faydası olmaz. Mevcut dersler esnasında öğretim elemanları örnek davranışlarla karakter gelişimine yardımcı olurlar.
- 143** Karakter eğitimi derslerle olmaz. Okul öncesinde evde başlar ve çoğunlukla lise sonrasına bir şey kalmaz. Üniversitede ancak etik eğitimi dersi ve proje gibi uygulamalı çalışmalarla katkıda bulunulabilir. Öğretim elemanlarının davranışları ve öğrencilere karşı tutumları önemli. Örneğin adil davranan bir öğretim elemanının örnek olması gibi.
- 219** Bireyin karakter gelişimi küçük yaşlarda başlar ve ilerleyen süreçte de karakter oluşmaya başlar. Karakter oluşumunda son safha üniversitedir.

EK 5 Açık Uçlu Soruya Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların 50 Tanesinin Fakülte Bazında Anket Formlarının Numaralarına Göre Özeti

Teknik fakültelerden

- 622** Karakter eğitiminin temeli okul çağlarında atılır. Toplumların gelişimi için çok önemli ve toplumlar bu konu için birlikte çalışmalıdır.
- 620** Üniversiteler bilim üretmenin yanında topluma yararlı, düzgün karakterli, sorumluluklarının bilincinde bireyler yetiştirmeli. Öğretim elemanları bu doğrultuda hareket etmeli. Sonuçta ileri görüşlü, sosyal, açık fikirli bireylerden oluşan çağdaş ve uygar bir toplum ortaya çıkacak.
- 619** Karakter eğitimi ortaöğretimde verilmeli.
- 615** Öğretim elemanları karakter gelişimi ile ilgilenmez.
- 726** Üniversite eğitiminin yararı yok, zira kariyer ve bireyselleşme ön planda. Üniversite öğrencilerinin toplumla bağları zayıf, toplumdaki çürümeden öğrenciler de etkilenmekte. Karakter eğitimi verilirken öğrencilerin toplum içindeki kimliği, taşıdıkları misyon ve sorumlulukları düşünülmelidir.
- 681** Öğrenciler karakter eğitimine, eğitim sistemi araştırma temelli olmadığı için önem vermiyorlar.
- 671** Karakter eğitimi aile, toplum ve eğitim kurumlarında gerçekleşir, gelişmesi ve tamamlanması eğitim hayatı boyunca olur. Üniversiteler yetersiz.
- 669** Karakter eğitimi için üniversite çok geç.
- 800** Karakter eğitimi üniversiteye gelmeden önce verilmeli, zira üniversiteden önce karakter büyük ölçüde şekillenmiş olur. Üniversitenin yapabileceği fazla bir şey yok.
- 830** Üniversite çağına gelen bireyin karakteri az çok oturmuştur. Karakter eğitimi ders olarak verilirse ya devamsızlık yapılır, ya da önemsenmez. Değişik etkinlikler ve sunumlar yoluyla etkili olunabilir. Ahlâk sorunu vardır fakat mevcut sistem de ahlâksızlığı desteklemektedir. Bu tezat içinde yapılacak etkinlikler amacına ulaşamaz.

İktisadi ve idari bilimler fakültelerinden

- 950** Karakteri aileler bile belirleyemez. Üniversitelerde açılacak bir ders ile karakter gelişmez.
- 946** Üniversitede karakter eğitimi yok. Karakter eğitimi bir insanın olumlu ve olumsuz özelliklerini iyi yönde geliştirmektir.
- 908** Karakter eğitiminde 7 yaş öncesi eğitimle ilköğretim daha önemlidir ve aileler daha etkilidir. Üniversitede ise verilmiş olan eğitimin geliştirilmesi söz konusudur.
- 1390** Öğretim elemanları çoğunlukla öğrencilere çok soğuk davranmaktalar ve onların dünyalarından çok uzaktalar.
- 1389** Üniversitelerde uygulama eksikliği vardır, sadece teorik bilgi verilmektedir. Ciddi anlamda bir disiplinsizlik olduğu için öğrenciler de olumsuz yönde etkilenmektedirler.
- 1378** Karakter gelişimi ilk yaşlardan başlar ve 40 yaşına kadar sürer. Bu süreçte aileler kadar ilk, orta ve yükseköğretim eğitmenlerine görev düşmektedir. Öte yandan karakter eğitimi etkisizdir çünkü zamansızlık, imkansızlık, fazla sayıda sınıf mevcudu ve eğitmenlerin gerekli niteliklere sahip olamamaları gerçeği ortadadır. Şartlar sağlanırsa karakter gelişimi üzerine dersler, uygulamalar, projeler, etkinlikler ve “karakter sınıfı” isimli sınıflar yapılabilir.
- 1374** Öğretim elemanları öğrencilerin karakterini geliştirmeye çalışmamaktadırlar. Çoğu kendilerini yenilemezler ve öğrencileri için yararlı hiçbir şey yapmazlar. Ayrıca Türkiye’deki üniversiteler öğretim kurumlarıdır, eğitim yapılmaz ve bir insanın karakterini değiştirmezler.
- 1364** Üniversiteler aydın, entellektüel elit sınıfın oluşmasını sağlayan yerler olup meslek okulları değildir. Kampüslerden öğrenci profiline dek revizyona girmelidirler. Ayrıca herkesin üniversitede okuması gerekmez.
- 1394** Üniversiteye kadar belli bir karaktere sahip olamayan birey üniversitede karakter eğitimi ile bir karaktere sahip olamaz.
- 1414** Öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iletişim ve etkileşim olmalı ve eğitim programları düzenlenmeli fakat bu programlar sadece toplantı

olarak ayarlanmamalı. Öğrenciler son zamanlarda aldırmaçlık içindedirler. Üniversitenin durumu öğrencileri sadece derse girme ve sınavı geçme beklentisine itmektedir. Bu sebeple öğrenciler hem üniversiteden hem de eğitimden soğumaktalar.

Fen ve edebiyat fakültelerinden

- 1820** Üniversitelerin görevi akademik bilgiyle doldurulmuş mezunlar vermek değıil. Öncelikle öğrencilerin kişisel gelişimine, sosyal zeka gelişimine faydalı olacak çalışmaların yer alması gerekir. Akademik bilgisi iyi olmasına karşın sosyal açıdan karakterini geliştirememiş bireyler, iş hayatına başladıklarında eksikleri yaşayarak zorluk çekmektedirler.
- 861** Öğretim elemanları tüm öğrencilere eşit davranmayarak adil olmamaktadırlar.
- 859** Karakter gelişimi 7 yaşına kadar sürer, sonrasında sıradışı olaylarla etkilenir. Karakter eğitiminin yeri üniversite değıildir.
- 857** Karakter 0-7 yaş arasında oluşur. Üniversitede fazla değıişemez. Üniversitede kişisel gelişim, psikolojik destek ve eğitim, sosyal gelişim sağlanmalı; iletişim ve algılama becerileri geliştirilmeli; emek fikirli, düşünen, geniş, yaratıcı, sorgulayan beyinler yetiştirilmeli; doğru olgunlaşma sağlanmalıdır.
- 1575** Üniversite bilimsel ve mesleki eğitim veren kurumdur. Karakter gelişimi yaşam boyunca spontane sürer fakat üniversitelerde seminerlerle desteklenmelidir. Zorunlu ders olarak verilmemelidir.
- 1546** Son zamanlarda üniversite öğrencilerinde aldırmaçlık artmıştır ve bunun sebebi öğretim elemanlarının tavırlarıdır. Öğrencilerle aralarındaki yaş farkı iletişimi azaltmaktadır.
- 1497** Karakter gelişiminde öğretim elemanlarının öğrenciler ile iletişimlerine dikkat etmeleri gerekir. Öğretim elemanları sürekli öğrencileri azarlamakta, öğrenci haklarını kısıtlamakta, her seferinde kendilerini haklı bulmaktadırlar. Böyle bir sistemde verimli bir karakter gelişimi sağlanamaz.
- 1393** Üniversiteler öğrencilerin farklı insanlarla tanışıp farklı etkinliklere katılmalarına olanak sağlarlar ve böylece farklı karakter yapılarına

sahip bireyler aynı ortamda iken bir alış-veriş içine girerler. Böylece karakter gelişimine imkan tanınır. Karakter gelişimi yaşam boyu sürer fakat buna olanak tanıyan en geniş kurum üniversitedir.

- 1587** Karakter eğitimi sadece eğitim fakültesi öğrencilerine değil, tüm fakültelerdeki öğrencilere verilmeli. Daha fazla sosyal ders ile etkinlik olmalı ve katılım sağlanmalı.
- 1606** Üniversiteler öğrencilerin fiziksel ve zihinsel etkinliklerini arttıran, onları geleceğe hazırlayan, almak istedikleri eğitim için tüm imkanları sunan kurumlardır.

Eğitim fakültelerinden

- 171** Üniversite öğrencileri yeterince duyarlı değil. Davranışları bencilce.
- 177** Karakter eğitimi üniversite öncesinde verilmeli.
- 186** Eğitim bir yere kadar. Karakter gelişimi için bireyin bilinç düzeyi zamanında doğru uyarıcılarla desteklenmeli.
- 205** Karakter gelişimi yaşam boyu sürer. İyi karakter sahibi olmak için öncelikle iyi ahlâki değerleri benimsemiş olmak gerekir. Sonra iyi ve huzurlu bir aile ortamı ile eğitim önemlidir.
- 214** Karakter eğitiminin en üst düzeyde olduğu ortam üniversitedir. Karakter yaşam boyu gelişir.
- 222** Karakter gelişiminde spor çok faydalıdır. Üniversitelerde spor salonları olmalıdır.
- 225** Karakter eğitimi çok önemlidir, üniversitede eğitim verilmeli ve desteklenmelidir.
- 233** Üniversite karakter gelişimini sağlamıyor.
- 244** Üniversiteler eğitim değil öğretim merkezlidir. Ders içerikleri karakter eğitime yer verecek nitelikte değil.
- 247** Karakter eğitiminin temeli ailede atılır ve ailelerin eğitimi daha önemli. Daha sonra yapılanlar çok fazla etkili olamaz.
- 256** Karakter eğitiminin temeli okul öncesi dönemde atılır ve üniversiteye gelinceye dek karakterin büyük kısmı oluşur. Dolayısıyla üniversitede yapılacak çok fazla şey olmasa da geliştirilmesi gerekir. Özellikle sosyal faaliyetler arttırılırsa çok faydalı olur.

- 258** Karakter eğitimiyle ilgili fazla etkinlik yok ve her sosyal etkinlik bu konuda etkili olamaz. Karakter eğitimi dersleri konulmalıdır.
- 272** Ders dışı etkinlikler karakteri geliştirir. Üniversitedeki sosyal etkinlikler sebebiyle farklı insanlar bir araya gelmekte ve her farklı bireyden yeni bir şeyler öğrenilmektedir. Üniversiteye gelmiş öğrencilerin karakteri oturmuştur ama karakter geliştirilebilir, çalışmaların katkısı olur.
- 273** Karakter eğitimi için üniversite çok geç. Karakter eğitimi okul öncesi dönemde başlar, yirmili yaşlara dek sürer. Önce aile etkili iken ortaöğretim çağında çevre etkili olur. Üniversiteye gelen öğrencinin karakteri oturmuştur, karakterinde ancak gelişmeler olabilir.
- 277** Karakter eğitimi yaşam boyu sürer ve bireyin her karşılaştığı kişi karakteri etkiler. Karakter eğitimi dersle sınırlı kalmamalı. Karakter öğretim elemanlarından öğrenilenlerle oturamaz ya da değişemez.
- 280** Karakter çocuklukta oluşur. En önemli etken aile, yakın çevre ve yaşantılardır. Karakter eğitimi asıl çocukluk döneminde, örnek davranışlarla ve etkili kişilikle olur. Karakter gelişimi içsel gelişimle gerçekleşir. Daha sonraki yaşlarda karakter eğitimi neredeyse imkansızdır.
- 287** Üniversite bireyin kendini her alanda geliştirmesi için iyi bir fırsattır. Üniversitelerin öncelikli işlevi olan akademik gelişimi ne kadar iyi verdikleri tartışılır. Yüksek öğrenim görenlerin karakter eğitimi almaları gerekir, dolayısı ile üniversitelerde karakter gelişimi için eğitim yapılmalıdır.
- 295** Karakter eğitimiyle ilgili olanakların düzenlenmesi öğrencilerin beklentileri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmalı fakat öğrenciler sorgulamaktan ve sınırları zorlamaktan uzaklar. Verileni alır ve fazlasını talep etmezler.
- 299** Eğitim öncelikli olmalı, öğretim takip etmeli. Üniversite eğitim kurumudur.
- 301** Karakter eğitimi çocuklukta başlar ve orta yaşlara kadar devam eder. En önemli dönem üniversite çağıdır. Derste ya da ders dışı etkinliklerde bu desteklenmelidir, zira bu yaşantıların karakter eğitimine katkısı vardır.

EK 6 Yabancı Üniversitelerin Bazılarında Lisans Düzeyinde Karakter Eğitimi Derslerinin Verilip Verilmediğine Dair Edinilen Bilgi

1	California University of Pennsylvania	<i>Seçmeli ders var</i>
2	University of San Diego	Ders yok
3	University of South Dakota	Ders yok
4	Massachusetts Institute of Technology	Cevap yok
5	State University of New York College at Cortland	Ders yok
6	Cornell University	Cevap yok
7	Purdue University	Ders yok
8	Duke University	Cevap yok
9	Stanford University	Cevap yok
10	Harvard University	Cevap yok
11	University of California, Berkeley	Cevap yok
12	Columbia University	Ders yok
13	Virginia Polytechnic Institute and State University	Cevap yok
14	Brown University	Cevap yok
15	Yale University	Ders yok
16	Princeton University	Ders yok
17	Dartmouth College	Cevap yok
18	University of Chicago	Cevap yok
19	University of Cambridge	Cevap yok
20	University of Oxford	Ders yok
21	University of Nottingham	Ders yok
22	University of Warwick	Ders yok
23	University of Canterbury	Cevap yok
24	Canterbury Christ Church University	Ders yok
25	Birkbeck, University of London	Ders yok
26	Goldsmiths, University of London	Cevap yok
27	University of Melbourne	Cevap yok
28	University of Canberra	Ders yok
29	University of Sydney	Ders yok
30	McGill University	Ders yok

California University of Pennsylvania

Educational Foundations – EDF 121: Schools and Values

<http://www.cup.edu/universitycatalogs.jsp?pageId=1580830010421122037964172>

Erişim tarihi: 03.04.2007, 23.11.2008

EK 7 Katılımcılara Yöneltilen Yüz Yüze Görüşme Soruları

1. Sizce yükseköğretimde karakter eğitimi yeterince yapılıyor mu? Eğer yanıtınız olumlu ise nasıl yapılıyor? Yanıtınız olumsuz ise neden yapılmıyor olabilir?
2. Öğrencilerle kıyaslandığında öğretim elemanları neden yükseköğretimde karakter eğitiminin daha fazla yapıldığını düşünmektedirler?
3. Erkek öğretim elemanlarına göre neden kadın öğretim elemanları yükseköğretimde karakter eğitiminin daha fazla yapıldığını düşünmektedirler?
4. Yukarıdaki soruya benzer şekilde erkek öğrencilere göre neden kız öğrenciler yükseköğretimde karakter eğitiminin daha fazla yapıldığını düşünmektedirler? Eğer yukarıdaki soruya verdiğiniz yanıtlardan farklı yanıtlarınız varsa bunlar nelerdir?
6. Öğrencilerin karakter eğitimi hakkındaki görüşlerinin fakülte yılları boyunca olumlu yönden olumsuz yöne doğru değişmesini acaba hangi faktörlere bağlayabilirsiniz?
6. Sizce yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen öğretim elemanları şu dört fakülteden hangisinde bulunmaktadırlar? : Eğitim, Mühendislik (Teknik), Fen ve Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler. Neden seçtiğiniz fakültede bulduklarını düşünüyorsunuz?
7. Yukarıdaki soruya benzer şekilde sizce yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen öğrenciler şu dört fakülteden hangisinde bulunmaktadırlar? : Eğitim, Mühendislik (Teknik), Fen ve Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler. Yukarıdaki soruya verdiğiniz yanıtlardan farklı yanıtlarınız varsa neden seçtiğiniz fakültede bulduklarını düşünüyorsunuz?
8. Sizce üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınması öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki toplumsal görevleri açısından nasıl faydalı olabilir?
9. Yukarıdaki soruyu öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki meslek yaşamı açısından ele alırsak neler söylemek istersiniz?

10. Üniversitede karakteri geliştirme amaçlı dersler planlanırken öğrencilerin katılımı neden sağlanmalıdır?
11. Karakter gelişiminin hayat boyunca sürdüğünü düşünüyor musunuz? Eğer yanıtınız olumlu ise nasıl hayat boyu sürebilir? Yanıtınız olumsuz ise hangi nedenler sebebiyle sürmez?
12. Yükseköğretimde karakter eğitime dair görüşler farklı yaşlardaki öğretim elemanları açısından değişebilir mi? Neden?
13. Yükseköğretimde karakter eğitime dair görüşler farklı akademik ünvanlardaki öğretim elemanları açısından değişkenlik gösterebilir mi? Neden?

Mühendislik fakültelerindeki öğretim elemanları 6 numaralı soruya Mühendislik fakültesi yanıtını vermezlerse kendilerine birinci ek soru: Bir sıralama yapacak olursanız Mühendislik fakültesini dört fakülte içinde kaçınıcı sıraya koyarsınız ve neden? Ayrıca ikinci ek soru: Mühendislik fakültesini karakter eğitimi açısından diğer fakültelerle nasıl karşılaştırırsınız?

İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerindeki öğretim elemanlarına soru: Araştırma konusu ile ilgili yapılan anket çalışmasına göre yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en az düşünen öğretim elemanlarının İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinde buldukları ortaya çıkmıştır. Bunun sebepleri sizce neler olabilir?

EK 8 Yüz Yüze Görüşme Sorularına Katılımcılar Tarafından Verilen Yanıtlar

Katılımcı 1

1.Yükseköğretimde karakter eğitiminin yapılmadığını düşünüyorum. Yükseköğretim basamağının karakter eğitiminin yapılacağı bir basamak olarak değerlendirmiyorum. Öğretim elemanları da dahil olmak üzere herkesin, başkasına kapılarının önünü nasıl süpüreceğini öğretmesindense, kendi kapısının önünü süpürmesinin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Bu açıdan bakıldığında, üniversitede karakter eğitiminin yapılmasının kişilerin ya da öğretim elemanlarının tekelinde olmadığı düşüncesinin hakimiyeti yeterince yapılmamasının temel gerekçesi olabilir. Üniversite bilimin, bilimsel çalışmaların üretildiği tartışıldığı bir yerdir. Bu temel ilkeler çerçevesinde toplumsal ve insani gelişmeler ya da değişmeler de yine bilimsel temeller çerçevesinde tartışılabilir. Bu kapsamda karakter ve karakter gelişimini ilgilendiren konular da ilgili bilim dallarının sınırlılıkları içerisinde konu edilebilir. Ancak bu birinin diğerine karakter dersi ya da karakter gelişimi eğitimi vermesi anlamına gelmemelidir.

2. Öğretim elemanlarının davranış ve karakter üzerine öğrencilerine katkı sağlamaya çalışmakta olduklarını, bu sebeple daha fazla karakter eğitimi yapıldığını düşündüklerini sanıyorum. Diğer yandan öğrenciler açısından bakıldığında, öğrenciler bu tür bir eğitimi yeterince algılamıyor, kabullenmiyor ya da almak istemiyor olabilir.

3. Kadın öğretim elemanlarının karakter eğitiminin daha fazla yapılmakta olduğunu düşünmeleri bu tür bir eğitimi daha fazla dikkate alıp uygulamalarında yatıyor olabilir. Bunun sebebi olarak da toplumsal cinsiyet rollerinin etkili olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda yetişmekte olan neslin, bir anne olarak, genelde eğitimi ile özelde de karakter eğitimi ile daha yakından ilgili olmaları sayılabilir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerini de benzer bir duygusal yaklaşımla çocukları sayıyor olabilirler.

4. Bu da toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanabilir. Toplumsal olarak kızlar daha uyumlu, kabullenici, sessiz, sakin olarak nitelendirilebilir. Buradan hareketle karakter eğitimine yönelik verilen eğitim, ya da bildirimler, kız öğrenciler tarafından erkeklere göre daha kabullenilebilir görülebilir. Erkekler ise daha fazla bir karşı duruş sergileyerek bu eğitimi, veriliyorsa, almayı kabullenmemekte ya da verilen eğitimi dikkate almamakta olabilirler. Bu sebeple de erkekler böyle bir eğitimin daha az yapıldığını düşünmekte olabilirler.

5. Bu sorun anlaşılmıyor. En azından diğerleri gibi değil. Çünkü burada değişimin yönü belli değil. Ancak aradan geçen yıllarla karakter eğitiminin daha az yapılmasını istiyorlarsa daha bağımsız ve gelişmiş olmalarına bağlayabiliriz sonucu. Aradan geçen yıllarla daha çok karakter eğitimi istiyorlarsa, ki sonucun böyle olduğunu tahmin etmek istemiyorum, iki sebebi olabilir: Bunlardan birincisi üniversite, öğrencilerine üniversiteli olmanın ne demek olduğunu verememiş ve hala öğrencinin kendi karakterinin gelişimi için üniversite öğretim elemanlarından ya da başkalarından alacağı derslere ihtiyacı olduğunu düşünmesi kısacası yeterince gelişmemiş olması; ya da ikinci olarak aradan geçen yıllarla daha yetişkin oldukça yetişmekte olanların karakter eğitiminden kendini sorumlu hissederek onlara ders verme rolüne bürünmeye başlaması sayılabilir.

6. Hiç birisinde olmamasını tercih ederim ama bir seçim yapmam istenirse eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının karakter eğitiminin gerekliliğini daha fazla düşündüğünü söyleyebilirim. Bunun iki temel sebebi olabilir. Bunlardan birincisi, eğitim fakültelerinde temel olarak ilgilenilen konunun insan ve insanın davranışları olması, bu sebeple de karakter eğitiminin de insan ve davranışları kapsamında önemli bir yer tutması. İkincisi ise eğitim fakültesi öğretim elemanlarının daha geleneksel yapıya sahip olmaları.

7. Yanıtlarım ufak bir eklemeye aynı, sadece eğitim fakültelerinde bulunan öğrencilerin de geleneksel bir yapıya sahip olmaları aynı geleneksellikteki

öğretim elemanlarıyla uyum oluşturduğundan, karakter eğitimi veren de alan da memnun olabilir.

8. Öğrencilerin karakterleri geliştirilebilirse şüphesiz ki sağlayacağı yararları saymaya gerek yok!

9. Üniversitede karakter eğitimi alarak mezun olmuş ve istenilen karakter seviyesine ulaşmış birinin mesleki olarak görevli gittiği kurumlarda kendisi gibi karakterli bireyleri seçmek (işe almak), geliştirmek olarak ortaya çıkacaktır.

10. Öğrenci katılımı sağlanması, gerçekten karakter eğitimi derslerine ihtiyaç olup olmadığının belirlenmesi aşamasından sonra böyle bir ihtiyaç varsa bunun sınırlarının, içeriğinin, ve benzeri nasıl olacağının belirlenmesine yardımcı olur. Bir başka ifade ile program geliştirmede biraz daha insancıl (hümanistik) yaklaşımlara yatkınlık açısından anlamlı olur.

11. Gelişmenin sonu olmadığını düşünüyorum. Bununla birlikte aradan geçen yıllarla yapılabilecek ya da yapılamayacak şeylerin bir sınırı oluşmaktadır. İstisnaları kenara bırakırsak, genç yaşta yetenekleri doğrultusunda spora ya da sanata yönlendirilip yetiştirilmemiş birinin daha sonra bu alanlara ilgi duysa bile kendisini geliştirmesi sınırlı olacaktır. Küçük yaştan beri psikolojik travmalar geçirmiş birinin ileri yaşlarda, üniversitede aldığı derslerle bu travmaları atlatması sıkıntılı ve sınırlı olacaktır. Karakter gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyen çeşitli sebeplere maruz kalmış birinin de üniversite yıllarında bu tür derslerle karakter sınırlarını geliştirmek sıkıntılı ve sınırlı olacaktır.

Katılımcı 2

1. Yükseköğretimde karakter eğitiminin çok yapıldığını sanmıyor ve neden yapılmadığını bilmiyor. Böyle bir dersin olmadığını belirtti ve kendisinin sayısalcı olduğunu da ekledi. Yükseköğretim düzeyinde öğrencilere eğitimin

çerçevesini üniversite verir fakat içini doldurmak öğrencinin işidir. Üniversitedeki eğitim lisedekinden farklıdır, asıl iş öğrenciye düşer. Aslında karakter eğitimi ailenin işidir. Sonra da lisedeki rehberlik servislerinin iyi olması gerekir ve lise öğretmenlerinin de karakter üzerindeki etkileri büyüktür fakat öğretmenden öğretmene de fark vardır.

8, 9. Karakteri geliştirme amaçlı dersler seçimlik olursa öğrencilerin vizyonu genişler. Bu tür dersler konu ile ilgili bilgi vererek bakış açısı sağlayabilirler.

11. Karakter zaten üniversiteye gelene dek oluşmuş olur. Ancak öğrencilerin üniversitede kendilerine güvenlerinin tazelenmesi sağlanabilir ve öğretim elemanları onlara zorluklarla baş edebilmeyi anlatabilirler. Öğrencilerden ortaöğretimden bir çöküşle geliyorlar, ciddi anlamda bir ahlâki yozlaşma var. Toplumsal değerleri kaybetmeye başladık. Makama karşı saygı yok. Öğrenciler sınırları bilmiyorlar, başka bir deyişle durmaları gereken noktayı bilmiyorlar.

12, 13. Yükseköğretimde karakter eğitimine dair görüşler farklı akademik ünvanlardaki öğretim elemanları açısından yaş açısından değişkenlik gösterebilir. Zira ünvanlar yaşla orantılı olarak artar ve yaşın artması tecrübenin fazlaşması anlamına gelir. Daha genç nesil daha farklı davranabilir, genç akademisyenlerin fikirleri farklı olabilir. Yaşı küçük olan akademisyenlere doğal gelen, daha büyük yaşlardaki akademisyenlere doğal gelmeyebilir.

Katılımcı 3

1. Yükseköğretimde karakter eğitimi yeterince yapılamıyor. Bunun nedenleri arasında öğrenci sayılarının fazlalığı, birebir iletişim kurmadaki zorluklar, öğrenciler ile öğretim üyeleri arasındaki işbirliğinin yetersizliği sayılabilir.

2. Bilgileri analiz etme ve yorumlama yeteneği belli bir olgunluktan sonra gerçekleşiyor. Olgunluk da bireyin kimlik kazanması ile mümkün. Ancak kimliği belirlenmemiş bireylere karakter eğitimi verilebilir.

3. -----

4. Kız öğrencilerdeki sorumluluk duygusu erkeklere göre daha çok gelişmiştir, kız öğrenciler daha disiplinlidir, duygusal davranabilirler ve annelik içgüdüleri ile hareket ederler.

5. Birinci faktör yaşın etkili olmasıdır. İkinci faktör öğrencilerin karşılaştıkları sorunların sayısındaki artıştır. Üçüncü faktör olarak çözüm üretmedeki zorluklar ve gerçekçilik düşünülebilir.

6. Yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen öğretim elemanları Fen-Edebiyat fakültelerinde bulunmaktadır. Teknik fakülteler dördüncü sıraya koyulabilir. Bilimsel verilerin tartışılmasız kullanımı teknik fakültelerde daha baskındır. Teknik fakülteler ile İktisadi ve İdari Bilimler fakülteleri arasında benzerlik olabilir. Bu fakülteler karakter eğitimine sıralamada ikinci derecede yer verirler. Fen bilimleri teknik eğitimi içermesine karşın asıl karakter oluşumunu edebiyat sağlayacaktır.

7. Yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen öğrenciler Fen-Edebiyat fakültelerinde bulunmaktadır. Eğitim fakülteleri ise bunu tamamlayan ve uygulamaya dönüştüren fakültelerdir.

8. Üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınması öğrencilerin sadece mezuniyet sonrasındaki toplumsal görevleri açısından değil, tüm yaşam boyunca ihtiyaçtır. Bu eğitimlerle toplumda evrensel düşünceleri benimsetme, çevresinden saygınlık görme, toplumu geliştirme ve faydalı, örnek insan olma nitelik ve özelliği kazanılır.

9. Üniversitede karakteri eğitmeye yönelik derslerin alınması öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki meslek yaşamı açısından da başarıyı sürekli sağlamada faydalı olabilir.

10. Üniversitede karakteri geliştirme amaçlı dersler planlanırken öğrencilerin katılımı sınırlı olarak sağlanmalıdır. Dersler planlanırken bu işi sosyal yaşamda gerçekleştirenlerin görüşleri önemlidir. Öğrenciler sosyal yaşamda korumalı, gerçek yaşam deneyimlerinde zayıf, düşük birikim potansiyeli olan bireylerdir ve sınırlı bilgilere sahiptirler. Derslerin planlanması aşamasında eğer kendilerine planlamaya katılma hakkı tanınırsa kendilerine kolaylık sağlayacak unsurlar isteyebilirler. Eğitim verilen öğrenciye ders programını sormak ve görüş almak yerine alternatifli seçenekler sunarak katılım sağlamak tercih edilebilir. Ders programları deneyimli, hayatın içindeki bireyler olan öğretim elemanlarına sorulmalıdır. Bugün için kalitenin en çok benimsenen tanımı “müşteri istekleri” olarak ortaya çıkmaktadır. Günlük yaşamda müşteri karakter eğitimi almış kişileri kabul edecek, çalıştıracak kişi, kurum ve kuruluşlardır ki, bunu da bir akreditasyon çalışması ile sonuçlandırmak kaçınılmazdır.

11. Karakter gelişimi hayat boyunca sürebilir. Eğitimin yaşı, sınırı, dili, dini, ırkı, cinsi yoktur. İnsan yaşam boyu öğrenmek, eğitim almak zorundadır ve öğrendiği sürece de karakteri gelişir.

12. Yükseköğretimde karakter eğitimine dair görüşler farklı yaşlardaki öğretim elemanları açısından değişir. Bu değişimin ana nedeni sahip olunan bilgilerin uygulamaya dönüşümünde farklı sonuçlarıdır. İdeali değişmemesidir fakat gerçekte değişmektedir.

13. Başlangıç ünvanları ile son hedeflenen ünvanlar arasında karakter eğitime dair görüşler kesinlikle farklıdır. Bu durum, kişinin yaşı ile deneyimi arasındaki benzerlikten kaynaklanır.

Katılımcı 4

1. Karakter eğitimi yapılmıyor. Öğretim üyelerinin bu konuda alt yapısı yok.

2. Mesleki yönlendirmede kişisel özellikler yansıtılır. Karakteri mesleğe göre oluşturma eğilimi vardır fakat bu yanlış bir durumdur.

3. Kadın öğretim elemanları erkek öğretim elemanlarına göre olgulara daha detaylı bakarlar, ayrıntıya girerler. Çok yönlü düşünürler. Erkek öğretim elemanları ise cinsiyet farkından kaynaklanan bir sonuç olarak olaylara düz bakarlar.

4. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretim elemanları ile diyaloglarında daha başarılılar.

5. Öğrenciler üniversite hayatlarının sonlarında aradıklarını bulamadıklarını fark etmektedirler. Üniversiteyi bitirmeye yaklaştıklarında üniversiteden ne kazandıklarını sorgularlar. Girdikleri zamanki mutluluğu çıkarken hissetmiyorlar, zira hayal kırıklığına uğramış ve omuzları düşmüş bir şekilde mezun olmaktadır.

6. Yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen öğretim elemanları Eğitim ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri'nde bulunmaktadır, zira bu fakültelerde sosyal ağırlıklı dersler daha fazladır. Öğrencilerle iletişim kurulmaktadır bu fakültelerde bulunan bölümlerde.

7. Yükseköğretimde karakter eğitimi yapıldığını en çok düşünen öğrenciler Eğitim ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri'nde bulunmaktadır. Öğrenciler sosyal aktivitelere yatkındırlar, dersler öğrenci odaklıdır. Sosyal dersler mevcut ve derslerde tartışmalar yapılmaktadır.

8 ve 9. İnsanlara manevi doyum sağlayacak eğitim verilmelidir. Sadece meslek eğitimi verilmemelidir. Örneğin öğrenciler gönüllü toplum hizmeti yapmalıdırlar. EFQM'de girdiler ve çıktılar vardır ve çıktılarda toplumsal sorumluluk yer almaktadır. Kurumun toplum için ne yaptığı sorgulanır, çevreye ne kadar faydalı olmaktadır sorusu cevaplanmaya çalışılır. Birinci

derecede rol oynayan ise ailedir. Toplumsal sorumluluk bilinci üniversiteye gelmeden verilmiş olmalıdır.

10. Sosyal seçimlik dersler yenidir. Fen bilimlerinde ise bu dersler zorunlu olmalıdır. Özellikle de sosyoloji, tarih ve felsefe.

11. Karakter gelişimi hayat boyunca sürer. Toplumdaki olgular hızla değişiyor ve ihtiyaca göre yeni hizmetler oluşuyor. Karakter eğitimi sonsuzdur. Örneğin 1999 Marmara depreminde depremden zarar gören insanlarla bir araya gelerek onlarla konuştum, dinledim ve kendilerine faydalı oldum. Edindiğim bilgileri rapor halinde psikologlara sundum. Dolayısı ile aniden bir ihtiyaç ortaya çıktı ve aslında bu ihtiyacı karşılamaya çalışırken yaşadığım deneyimle karakter eğitimi aldım.

12. Yükseköğretimde karakter eğitimine dair görüşler farklı yaşlardaki öğretim elemanları açısından değişir. Genç öğretim üyeleri olgulara farklı bakıyorlar. Mesleki deneyimim 26 yıl. Genç öğretim elemanları çok ben odaklı çalışmaktadırlar, yükselme hırsları vardır. Kulüplerde çalışmıyor, fikir üretmiyorlar. Araştırma görevlileri de makale yazma, ödev bitirme, tezi sonlandırma, yayın çıkarma peşindeler.

13. Yükseköğretimde karakter eğitimine dair görüşler farklı akademik ünvanlardaki öğretim elemanları açısından değişkenlik göstermektedir. Ünvanın son noktasındakiler (dekanlık gibi üst düzey idari görevleri olanlar, en üst derecedeki akademik ünvanı almış olanlar) genelde üretken, yenilikçi olmuyorlar. Proje geliştirmiyor, fikir üretmiyorlar. Sadece koltuğu koruma, makamı elde tutma, statüyü bırakmama gayeleri var. Tıpkı genç akademisyenler gibi onlar da ortak faydayı düşünmüyorlar.

Katılımcı 5

1. Yükseköğretimde karakter eğitimi yeterince yapılmıyor ve yapılmaması anormal değil. Karakter eğitimi ilk ve orta öğretimin konusudur. Karakter 18 yaşına kadar oluşmuştur. Kişilik de oluşmuştur ve hukuken de öğrenci artık

yetişkindir. Karakterin oluşması 0 ile 18 yaş arasında gerçekleşir. Yükseköğretimdeki öğrencinin nasihate ihtiyacı yoktur. Yükseköğretimde branş eğitimi yapılır.

2 ve 3. Yükseköğretimde karakter eğitimi yapılmamaktadır. Karakter eğitimi gereklidir fakat ilk ve orta öğretimde yer almalıdır. Yükseköğretime gelmiş olan öğrenci eğer karakter ve / veya kişilik bunalımı yaşıyorsa bu öğrenciye ilk ve orta öğretimde verilen sosyal eğitim, ahlâk eğitimi eksiktir. Karakter ve kişilik bunalımları psikolojik hastalıklardır. İlk ve orta öğretimde değerler eğitimi verilmelidir. Karakter eğitimi okul çağlarında ilk olarak anaokulunda da verilmelidir. Günümüz toplumunda kişilik bunalımı artmaktadır, topluma uyumsuz nesiller artmıştır. Öğretmenler milli değerleri kuvvetlendiren konuşmalar yapmıyorlar, öğrencilerin % 80'i bunu ifade ediyorlar. Sevgi eksikliği var.

4. Kız öğrencilerin bu tavrını daha duygusal yapıya sahip olmalarına bağlayabiliriz. Duygularını en çok ifade edenler kız öğrenciler. Erkek öğrenciler ketum. Memnuniyetini ifade edenler daha çok kız öğrenciler oluyor, diyaloga girenler çoğu zaman kız öğrenciler. Kız öğrenciler daha titiz.

5. Üniversite eğitimi daha hür. Öğrenciler hürriyeti toplumun benimsediği değerlerden, örf ve adetlerden uzaklaşma olarak düşünüyorlar. Serbest davranışta çevre faktörü, arkadaş etkisi ön planda. Öğrenciler aile ve toplum baskısından uzaklar. Hürriyeti değerler açısından suistimal ediyorlar ve ileri gidiyorlar.

6. Bu öğretim elemanları Eğitim ve Fen-Edebiyat fakültelerinde bulunabilirler. Bu fakülteler yapıları gereği objektif, teknik bilgiler kadar sosyal değerlere yer veriyor olabilirler. Sosyal konularla ilgililer. Eğitimciler diğer fakültelerdeki öğretim elemanlarına göre daha muhafazakarlar. Sosyal bilimcilerin karakter eğitimine daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Benzer şekilde Fen-Edebiyat fakültelerindeki konular milli değerlerle ilgili, dolayısıyla bu fakültelerdeki

öğretim elemanları daha muhafazakarlar. Teknik branştakiler sosyal eğitimin gerekliliğini hissetmeyebilirler, objektif bilgiye daha çok önem verdikleri düşünülebilir. Yüksek öğrenim görmüş olan teröristler bile vardır, hepsi okul çağlarından geçmilerdir fakat ahlâk eğitimleri eksik kalmıştır.

7. 6 numaralı cevabın aynısı.

8. Teorik dersler uygun olabilir. Öğrencinin kendine has görüşleri, inançları vardır. Şekillendirme olmaz ancak takviye edici, kuvvetlendirici teorik dersler olabilir. Uygulama olamaz. Gelişim seviyesi itibariyle şekillendirme yapılamaz. Bu teorik dersler insani değerleri, toplumdaki rolünü, kişilikteki rolünü, ahlâki yönden yükselmesini hatırlatan dersler olabilir. Tıpkı uygulamalı olmayan din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi gibi.

9. Toplumuna uyum sağlamış nesiller yetişirse sosyal problemler, terör, anarşi azalır ve huzur gerçekleşir. Hem bilgili hem iyi karakterli bireyler daha başarılı olurlar. Topluma kendilerini daha rahat kabul ettirirler.

10. Üniversitede karakteri geliştirme amaçlı dersler planlanırken öğrencilerin katılımı, karakter tüm insanları ilgilendirdiği için sağlanmalıdır. Canlılardan sadece insanları değerler eğitimi ilgilendirir. Öğrenciler diğer canlılardan üstün olduklarını hatırlamalıdır. Toplumdaki yabancılaşmayı karakter eğitimi önleyebilir.

11. Karakter gelişiminin hayat boyunca sürdüğünü bir açıdan düşünüyorum. Karakteri etkileyen üç faktör var: Kalıtım, çevre ve zaman. Kalıtım genlerle ilgili ve değişmez. Zaman ise 0 – 18 yaş dilimi arasında sınırlı. Sınırsız olan çevre faktörü, bu ömür boyu sürer. Yaşam boyu eğitim bu sebeple var. Öğrenme hızı ve oran itibariyle gerçek öğrenme okul çağlarında gerçekleşir. Karakteri en çok şekillendiren annedir. Çocuk adab-ı muaşeret kurallarını anneden öğrenir, zira 6 – 7 yaşına kadar annenin yanındadır. Karakter birinci derecede anneye göre şekillenir, hele çalışmayan anneler daha uzun süre

çocuklarıyla birlikte dirler. Baba 2, hatta 3. gelebilir. Çevre derken bilhassa arkadaş grupları kastedilmektedir. İyi ya da kötü arkadaşların yaş büyüdükçe karakter üzerinde etkisi olur. 18 yaşından sonra yeterlik duygusu hakim olur ve öğrenme yavaşlar. Bu yaştan sonra çevreden etkilenme daha az olur. Beyin hücrelerinin yenilenmesi azalır fakat yine de dışarıdan etkilenme sıfırlanmaz. Halk eğitimi de ömür boyudur.

12. Yükseköğretimde karakter eğitimine dair görüşler farklı yaşlardaki öğretim elemanları açısından değişebilir. Genç öğretim elemanları idealistlerdir, yüksekte uçabilirler ve öğrencileri şekillendirmeye çalışabilirler. Yaşları arttıkça daha ılımlı davranabilirler. Küçük yaşta öğrenilenler mermere yazılanlar gibiyken geç yaşta öğrenilenler suya yazılanlar gibidir. Yaşı daha büyük olan öğretim elemanlarının tecrübesi daha fazladır ve öğrencileri şekillendirmeye çalışmazlar.

Katılımcı 6

1. Öğretim elemanları karakter eğitimi konusunda yönlendirilmiyorlar. YÖK'te bu konuyla ilgili program yok. Hizmet içi eğitim de yok. Derse girecek olan öğretim elemanlarına önceden formasyon dersi verilmiyor. Öğretim elemanları sadece kendi alanlarında uzmanlar. Karakter eğitimi problemi var. Eğitim fakülteleri öğrencileri ise avantajlı konumdalar, zaten mezun olmadan önce formasyon derslerini almış oluyorlar.

Karakter eğitimi verecek kişinin donanımı yok. Karakter eğitimi hiç yapılmıyor ve öğretim elemanları bu konuda ne yapmaları gerektiğini bilmiyorlar.

2. -----

3. Kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre yükseköğretimde karakter eğitiminin daha fazla yapıldığını düşünmeleri doğal. Bu durum toplumsal cinsiyet rolleri ile bağlantılı. Kadınlar üzerinde dış kontrol daha çok. Örneğin kadın öğretim elemanları kılık ve kıyafetlerine erkek öğretim elemanlarına göre daha çok dikkat etmek zorundalar. Üniversitedeki

durum toplumdaki rolün yansıması. Toplumun beklediği davranışlar daha çok kadınlarda ve dolayısıyla kadınlara tepki daha fazla oluyor. Okulun sosyal yapısında kadınların etkisi daha fazla.

4. Üçüncü sorunun yanıtı ile aynı.

5. Bu soru 1 numaralı soru ile bağlantılı. Öğrencilerin görüşleri öğretim elemanlarının bireysel vurgusuna bağlı. Karakter eğitimi ile ilgili plan ve program yok. 1. ve 2. sınıflardaki öğrencilerde karakter hala oluşma aşamasında, bir tür lisenin devamı gibi davranışları var. 3. ve 4. sınıflarda ise yaş arttıkça öğrenciler daha olgunlaşıyorlar. Üst sınıflarda meslek dersleri daha yoğun oluyor.

6. Bir numaralı fakülte Eğitim çünkü müfredat bunun üzerine. Karakter eğitimi fakülte derslerinin içinde yer almakta. İki numaralı fakülte Fen ve Edebiyat çünkü sosyal bölümler var. Üç numara İktisadi ve İdari Bilimler. Dört numaralı fakülte ise Mühendislik fakültesi, zira bu fakültelerin bölümlerinde insanlarla birebir ilişki zorunluluğu yok.

7. Aynı sıralamanın olduğunu tahmin ediyor.

8. -----

9.-----

10. Karakter eğitimi formal eğitimle olmaz, mutlaka öğrenci katılımına dayanmalı. Mümkünse birebir ders yapılmalı.

11. Karakter gelişimi hayat boyu sürer. Problem çözme de karakterin hayat boyunca gelişmesi ile ilgili. Zamanla davranışlar değişebilir.

12. Yükseköğretimde karakter eğitimine dair görüşler farklı yaşlardaki öğretim elemanları açısından değişebilir. İnsanlar yaşlandıkça daha tutucu oluyorlar ama çok emin değilim. Dersi verenlerin de karakteri zamanla değişir,

dolayısıyla görüşler de değişir. Sonuç olarak zamanla doğru davranış tarzı ile ilgili görüşler de değişir.

13. Genelleme yapılırsa ünvan arttıkça tutuculuk artıyor fakat istisnalar var. Yükseköğretimde karakter eğitime dair görüşler farklı akademik ünvanlardaki öğretim elemanları açısından değişkenlik gösterebilir, bu olumlu da olumsuz da olabilir. Ünvan yaşla da bağlantılı, yönetim ve sorumlulukla da bağlantılı. Öğretim elemanlarının kendileriyle ilgili görüşler değiştikçe bu, görüşlerine de yansır. Olumlu ile olumsuz tanımı değişir.

Karakter eğitimi derslerini kimlerin vereceğine dair büyük sıkıntı çıkabilir. Tehlikeli de olabilir, faydalı da. Bu, eğitimin içeriğine ve nasıl yapılacağına bağlı. YÖK yaparsa çok işe yaramaz. Kimin verdiği çok bağlı çünkü ideolojik manipülasyona girebilir.

Katılımcı 7

1. Bakış açlarına katkı, dünya görüşü sunma. Kendisi ders aralarında konuşuyor fakat genele bakılırsa yükseköğretimde karakter eğitimi fazla yapılmıyor. Günümüz gençliği umursamaz, aldırılmaz. Herkes bir şeyler yapıyor mu emin değil. Kişilikler belli yaşlarda şekillenmiş oluyor. Eğer karakter eğitimi ile bir şeyler yapılıyorsa da yapılanlar etkili mi, belli değil. Burası ilköğretim kurumu değil diyen öğretim elemanları olabilir. Bu tip eğitimler aile ortamında olur. Karakter eğitimi üniversitede olmalı. Üniversite eğitim ve öğretim kurumudur. Öğrenciler neden üniversiteye geldiklerini sorgulamalıdır.

2. Öğrencilerin böyle düşünmesinin sebebi hiçbir şey almamış olmalarıdır. Başka bir deyişle öğrenciler verilen eğitimden az yararlanıyorlar, sonuç olarak bu durum öğrencilerden kaynaklanıyor. İmza için derse giriyor, ders esnasında birbirlerine cep telefonu mesajları atıyor, dersi dinlemiyorlar ve sonuç olarak anlatılanları da kaçırmış oluyorlar. Kısaca bu onların suçu.

3. Annelik ruhu kadınlarda var. Kadınlara erkekler göre çocuklarla daha bİrebir ilgileniyorlar. Kendi çocuğundan hareketle sebebin bu olduğunu düşünüyor.

4. Öğrenciler açısından annelik içgüdüü o yaşlarda başlıyor olabilir. Annelere özenme, onları örnek alma. Ayrıca başka bir neden kız öğrencilerin daha uyumlu olması olabilir. Erkek öğrenciler ise bazen başları daha dik oluyorlar.

5. Öğrenciler üniversiteye ilk geldiklerinde daha ürkekler. Seneler geçtikçe sağlam basıyorlar. Zaman içinde düşünceleri şekilleniyor ve oturuyor. Baştaki tedirginlikleri kalkıyor. Öğrenciler üst sınıflarda söylenenlere daha az kulak verirler. 1. ve 4. sınıf öğrencileri çok farklılar.

6. Birinci sırada Eğitim fakültesi yer alır çünkü bu eğitimcilerin işi, bilhassa eğitim bilimlerinin işi. Eğitim fakültesi öğrencileri diğer fakültelerin öğrencilerinden farklı. Eğitim ciddi bir iş ve Eğitim fakültesi öğrencisi ile öğretim elemanı bu işi gönülden isteyerek yapıyorlar zira bu fakültedekiler gerçekten eğitime farklı bakıyorlar.

7. 6 numaralı cevapla aynı. Öğrenciler bunun farkında, bilincinde. Eskiden öğretmen okulları vardı fakat sonradan Eğitim fakülteleri kalkındırıldı. Bugünün öğretmen adayları olan öğrenciler ileride geleceğimizi yetiştirecekler. Atatürk Eğitim Fakültesi çok meşhur bir Eğitim fakültesi. Eğitim fakültelerinin öğrencileri olumlu ve sorgulayan öğrenciler.

8. ve 9. Böyle bir iş yapılabilir ama ne kadar işlenebilir? Mühendislik fakültesinde Positive thinking dersi var örneğin. İş hayatında ilerleten özellikler lisans eğitiminden alınmıyor, tek başına lisans eğitimi yeterli değil. Başarılı kariyer insanları düşünmeyi geliştirmiş kişiler. İnsan ilişkilerinde iyi olmak üniversiteden mezun olmakla doğru orantılı değil. Meslekte uzmanlık ayrı fakat üst noktalara taşınmak için karakter eğitimi anlamlı. Minimum düzeyde

bile katkısı olur. Öğrencilerin sınav öncesinde motivasyona ihtiyacı var, sadece bilgi alt yapısı yetersiz. Öğrenciler desteklenmeli.

9. Öğrencilerin beklentilerini karşılamak gerekir. Karakter eğitimi dersleri bir plan dahilinde hazırlanmalı. Beklentiler karşısında mutsuzluk olabilir ve böyle bir mutsuzluk dersin verimli olmasını engeller. Dersin etkili olmasını sağlamak için öğrencilerin katılımı yer almalıdır.

11. Karakter gelişimi olumlu ya da olumsuz değişimi yanında getirir. Olumlu yanı sadece kendisini geliştirmek isteyenler için. Sürekli deneyimler, birikimler bizi değişime iter. Olumsuz yanı değişime kapalı olanlar için geçerli. Bu kişiler değerlendirmelerden sonuç çıkarmayanlardır. Sonuç olarak karakter gelişiminin hayat boyu sürmesi kafa yapısına bağlı.

12. Değişebilir. Akıl başta değil, yaşadadır çünkü öğrenme için birikim, dolayısıyla zaman lazım. Farklı yaşlardaki öğretim elemanları farklı cevaplar verirler. Araştırma görevlileri genç oldukları için birikimleri az.

13. Farklı. Farklı ünvanlardaki öğretim elemanlarının farklı birikimleri var. Ayrıca konuları gereği bakış açıları farklı.

Katılımcı 8

1. Yükseköğretimde karakter eğitimi yapılmıyor çünkü buna vakit ve fırsat yok. Karakter eğitimle değişmez, edebiyatta da değişmiyor. Eğitim karakter yolunda negatif etkide bulunuyor.

2. Sahada karakter eğitimi zaten yok, hele fen bilimlerinde sıfır. Manevi yönden olumlu noktaları verme şansı varsa da karakter sabit bir değerdir.

3. Karakter eğitimi yapılmıyor.

4. Üç numaralı sorunun cevabı ile aynı.

5. Karakter eğitimi yapılmadığı için yanıt yok.

6. Eğitim fakülteleri ile Fen ve Edebiyat fakültelerinde yapıldığını zannediyorlar. Böyle bir iddiaları var, bu fakültelerdeki öğretim elemanları yönlendirme yaptıklarını sanıyorlar. Fen ve Edebiyat fakültelerinde dünya görüşü vermeye çalışıyorlar. Erdem, dürüstlük karakter değildir. Karakter genlerle gelir, sabittir. Natüralist edebiyatta Emile Zola karakter ve çevre faktörünün insanı nasıl etkilediğini incelemiştir. Çevre insanları hem olumlu hem de olumsuz etkiler. Bir de üçüncü etken vardır ki bu bilinmeyen x faktörüdür. Nereden çıktığı belirsizdir.

7. Yine ilk olarak Eğitim ve arkasından Fen ve Edebiyat fakülteleri gelir. Diğer fakültelerde ise meslek bilgisi verilmektedir, bu fakültelerde kimse karakterle ilgilenmiyor.

8 ve 9. Çok faydalı olabilir ama karakteri bir yere kadar yönlendirebilirsiniz. Karaktere etki yapılamayacağı için dersler bir şey değiştirmez.

10. Öğretmen adaylarında karakterde bir seçme yapılmalı. Kötü karakterli bir öğrenci öğretmen olmamalı. Başka bir deyişle Eğitim fakültelerine giren tüm öğrenciler öğretmenlik mesleğine girememeli zira negatif karakter özellikleriyle yeni neslin karşısına model olarak çıkmaları hiç doğru değil.

11. Evet. Tecrübelerle karakter olumlu ya da olumsuz şekil alabilir. Tecrübeler karakteri değiştirebilir. Olumsuzza gidiş de olabilir. Eğitimin katkısı çok az.

12. Değişebilir. Yaşlı ve genç öğretim elemanları farklı düşünürler. Bu bakış açısı ile ilgili, dünya görüşü ile alakalı. Günden güne öğrencilerin karakteri bozuluyor. Yaşlı büyük öğretim elemanları arasında bu zamanın öğrencilerinden şikayet etmeyenine rastlamadım. Günümüz öğrencilerinde saygısızlık ve üçkağıtçılık var, bu doğru. Yaşlı öğretim elemanları tecrübelerinden dolayı karamsar bakıyorlar, zira yıllar dolayısıyla karşılaştırma

yapma imkânına sahipler. Genç öğretim elemanları ise kıyaslama yapamadıkları için karamsar değiller.

13. Hayır. Bu yaşla ilgili. Ünvanla değişmez.

Katılımcı 9

1. Üniversite son eğitilebilir grubu içine alır. Aile sonrası ilk sosyal grup ilköğretimdir. Karakter eğitimi dersi ilk ve ortaöğretimde verilmeli. Karakter eğitimi için yükseköğretimde özel bir çaba yok. Karakter eğitimi derse giren öğretim elemanı ile ilintili. Eğer öğretim elemanının anlayışı bu yönde ise zamansızlığa karşı yine de bu eğitimi verebilecek bir nokta yakalayabiliyor. Yükseköğretimde karakter eğitiminin gerçekleşmesi öğretim elemanına, vizyonuna, tecrübesine bağlı. Hizmet içi eğitim de çok önemli. Üniversitelerde çok farklı coğrafyalardan insanlar bir araya geliyorlar. Öğrencilerin karakteri için zaman ayıran, çaba harcayan öğretim elemanı sayısı çok az. Eskiden ders dışında öğretim elemanı ile kantinde çay içilirdi. 1980 sonrasında ise öğretim elemanı ile öğrenci arasında mesafe oluştu. Sadece görüşme saatleri var ve sınıflar çok kalabalık. Bölümde 600 öğrenci var, hem gündüz hem de akşam öğretimdekiler. Danışman başına bir sınıftan 15 öğrenci düşüyor. $15 \times 4 = 60$ öğrencinin takibi mümkün değil. Başka bir etken de öğretim elemanlarının geçim sorunu. Aslında öğrencilerin danışmanlara çok ihtiyacı var, özellikle de küçük yerleşim birimlerinden gelenlerin. Bu öğrenciler sahiplenilmeli, yönlendirilmeli. Üniversite öğrencisi kendisini ispat etmek ister, birey olduğunu fark eder. 1. sınıftaki öğrencilerde rehavet vardır fakat 2. sınıfta kendilerini tanıyorlar. 2. sınıftan itibaren öğrenciler izlenmeli, yönlendirilmeli, artı ve eksileri görülmeli.

2. Öğretim elemanları karakter eğitiminin daha fazla yapılması gerektiğini düşünüyorlar. Öğrencilere göre daha fazla yapılmakta olduğunu düşünüyorlar.

3. Kadınlarda anaçlık duygusu var. Kendileri çocuk yetiştirdikleri için annelik içgüdüü ve korumacılık mevcut. Benzer şekilde 50 yaşın üzerindeki erkek öğretim elemanlarında baba motifi var. Öğrencilerden tepki almıyorlar fakat genç öğretim elemanları tepki alabilirler. Öğretim elemanları örnek tavırlar ve davranışlar sergilemeliler.

4. -----

5. İletişim kopukluğu, sınıf mevcudu, zamansızlık.

6. Bir numaralı fakülte Eğitim, iki numaralı fakülte de İktisadi ve İdari Bilimler. Diğer fakülteler teknik ağırlıklı. Zaten tüm fakültelerde öğrenci – öğretim elemanı ilişkisi kopuk durumda. Karakter eğitimi konusunun branş dersleri ile ilintili olması lazım. Eğitim ile İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerindeki dersler karakter eğitimi konusuna açıklar.

7. -----

8, 9, 10. Karakter eğitimi ders olarak algılanmamalı. Bu tür bir ders için dersi verecek olan öğretim elemanları o tip bir eğitimden geçmeliler. Bu ders konuşma grupları tarzında yapılmalı ve ders karakter eğitimi adı ile verilmemeli. Öğrencilerin yaş grubu otorite istemez, ters tepki verebilirler. Ders fark ettirilmeden verilmeli. Bu tür dersler faydalı olabilir fakat ders kapsamında sosyal sorumluluk projeleri yer almalı, örneğin huzurevi ve çocuk yetiştirme yurtlarına ziyaretler gibi. Öğrencilerin yokluğu tanınmaları gerekli. Yanlış davranışlarda bulunan saygısız öğrenciler fark edilmek istiyorlar. Bu tür öğrenciler ikaz edilmeye ihtiyaç duyarlar, uyarılmak isterler Bu yaş grubunda marka bağımlılığı ve gruba aidiyet önemli. Yaşıtların acımasızlığı da söz konusu. Bazıları da yardımseverlik gibi iyi karakter özellikleri, çalışkanlıkla fark edilme amacında olurlar. Üniversitede amaç üniversite öğrencilerini etik, ahlâk, meslek yaşantısı açasından ileriye götürmek olmalı. Örneğin akademisyenler kopyanın anlamını, bunun hakkı gasp etmek olduğunu, cezanın

gerekliliğini anlatmalılar. Başka bir örnek de sıraya yandan girenleri uyarmak olmalı. Karakter eğitimi en etkili şekilde kulüp faaliyetleri yoluyla verilebilir. Bu faaliyetlerde mutlaka öğrenci yer almalı ve öğretim elemanları koordinasyonu sağlamalı, katılımcı da olabilirler fakat etkinlikler öğrenci odaklı olmalı. Öğretim elemanının sadece seyretmesi, yönlendirmesi, eleştirmesi gerekli. Mevcut derslerde de ders gündeme taşınmaya müsaitse bu yapılmalı. Örneğin teorik bilgiler güncel olaylar bağlamında tartışılmakta. Öte yandan konuların siyasete çekilmesi tehlikesi var. Özellikle bazı sivri öğrenciler ve bazı öğretim elemanları buna meyilli olabilir. Bu riskten ötürü öğretim elemanları ders konuları ile gündemi bir araya getirmeye çekinebilirler.

Toplumda dürüst olmayan davranışlar fazla. Yozlaşmanın önüne geçmek, saygı göstermek, selamlaşmak, iyi vatandaşlık ve komşuluk ilişkileri eksik olan unsurlar arasında yer alıyor. İnsanlarda suistimal edilme korkusu var. Gençlerin rahatlığı, başkalarını rahatsız etme ve kullanma yaygın. Toplumsal eğitim gerekli. Yasalara saygı lazım. İnsanlar tepkisiz.

11. Karakter gelişimi hayat boyu sürer ve sürmeli. İnsanlar kendi karakterlerini eleştirmeliler. Eğitim ve karakter şekillenmesi yaşam boyunca sürer.

12. Genç akademisyenler sadece derse giriyorlar. 50 yaşın üzerindeki akademisyenler ise bireysellikten uzaklar, etik değerler onlar için önemli. 1980 öncesinde doğan genç akademisyenlerde bireysellik ön planda. Öğrencilerin karakterleri onları ilgilendirmiyor. Öğrencileri ikaz edenler, ilgilenenler daha çok 50 yaşın üzerindeki öğretim elemanları. Üniversitede öğretim elemanlarının işi hem öğretim hem de eğitim fakat genç öğretim elemanları sadece öğretimle ilgililer. 1980 öncesi olaylar sebebiyle öğrencilerle öğretim elemanları arasındaki diyalog azalmış durumda. Bir de medyaya yansıyan yükseköğretimdeki taciz olayları ve skandallar var. Bu tür haberler nedeniyle özellikle genç öğretim elemanları öğrencilerle yalnız kalmaya çekiniyorlar.

Katılımcı 10

1. Yeterince yapılmıyor. Sistematik bir eğitim yok. Çeşitli faaliyetler var ama bilinçli, düzenli bir program mevcut değil.

2. Öğretim elemanları yaptıklarını düşünüyorlar çünkü vericiler. Yeterli oldukları kanaatindedirler. Öğrenciler ise alıcı, sebep bu.

3. Annelik içgüdüğü.

4. Bayanların yapısal olarak getirdikleri özellikler. Kız öğrenciler daha ağır, daha hanım. Erkek öğrenciler ise daha haylaz, daha yaramaz. Kız öğrenciler boşluk hissetmiyorlar.

5. Toplumdaki şiddet olaylarının, deformasyonun artması.

6. İlk olarak Eğitim fakültesi çünkü işleri eğitim. Daha bilinçliler. Sonra Fen ve Edebiyat fakültesi geliyor çünkü kültürle ilgiler. İktisadi ve İdari Bilimler sosyal bilimlere yakın ve son olarak da Mühendislik fakat bu fakültenin de yer alması ilginç.

7. Cevap 6'nın aynısı.

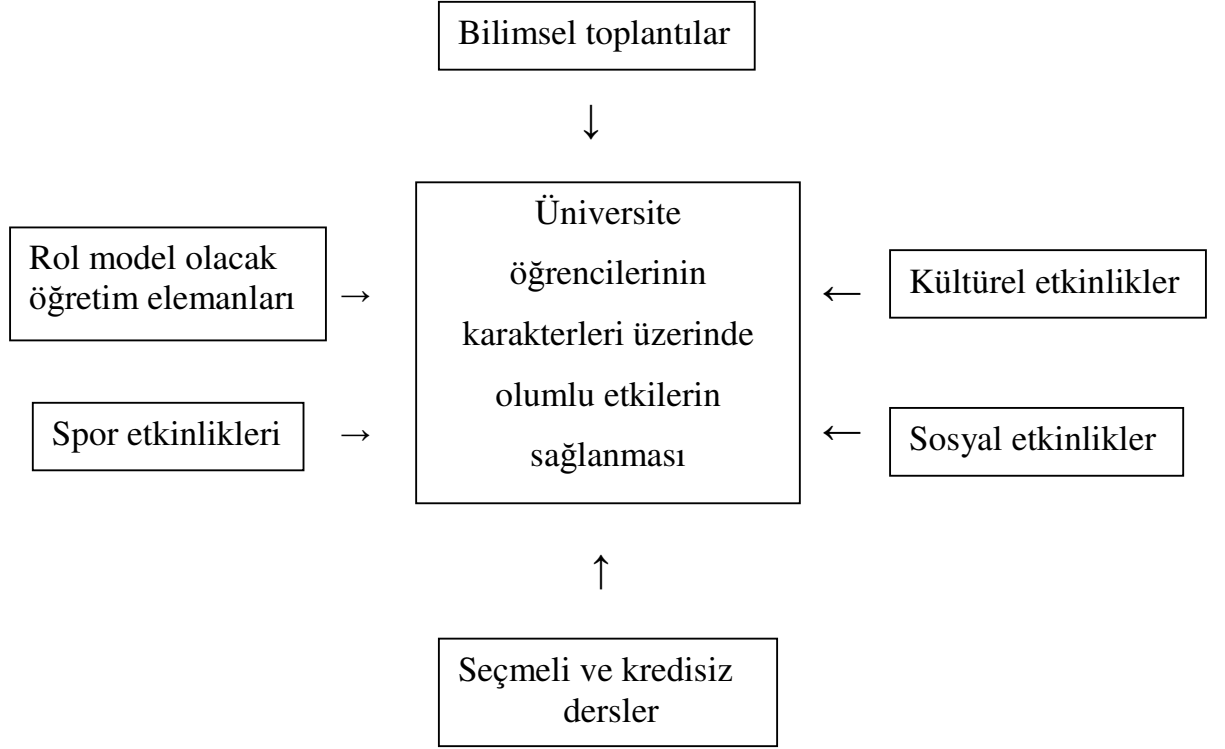
8 ve 9. Çok faydalı. Öğrenciler yaşamları boyunca hissetmediklerini bu derslerde görüp öğrenebilirler ve ilerisi için faydalı olabilir. İleride meslek sahibi olduklarında olumsuz durumlarla karşılaşacaklar ve bu durumlar karşısında alacakları tavırları öğrenebilirler. Karakter eğitimi dersi yerinde ve güzel olur.

10. Dersler öğrenciye yönelik olduğu için planlamaya öğrenciler katılmalı, zira ana malzeme onlar. Dolayısıyla planlamada öğrenciden destek alınmalı ve onlarla birlikte planlamalı.

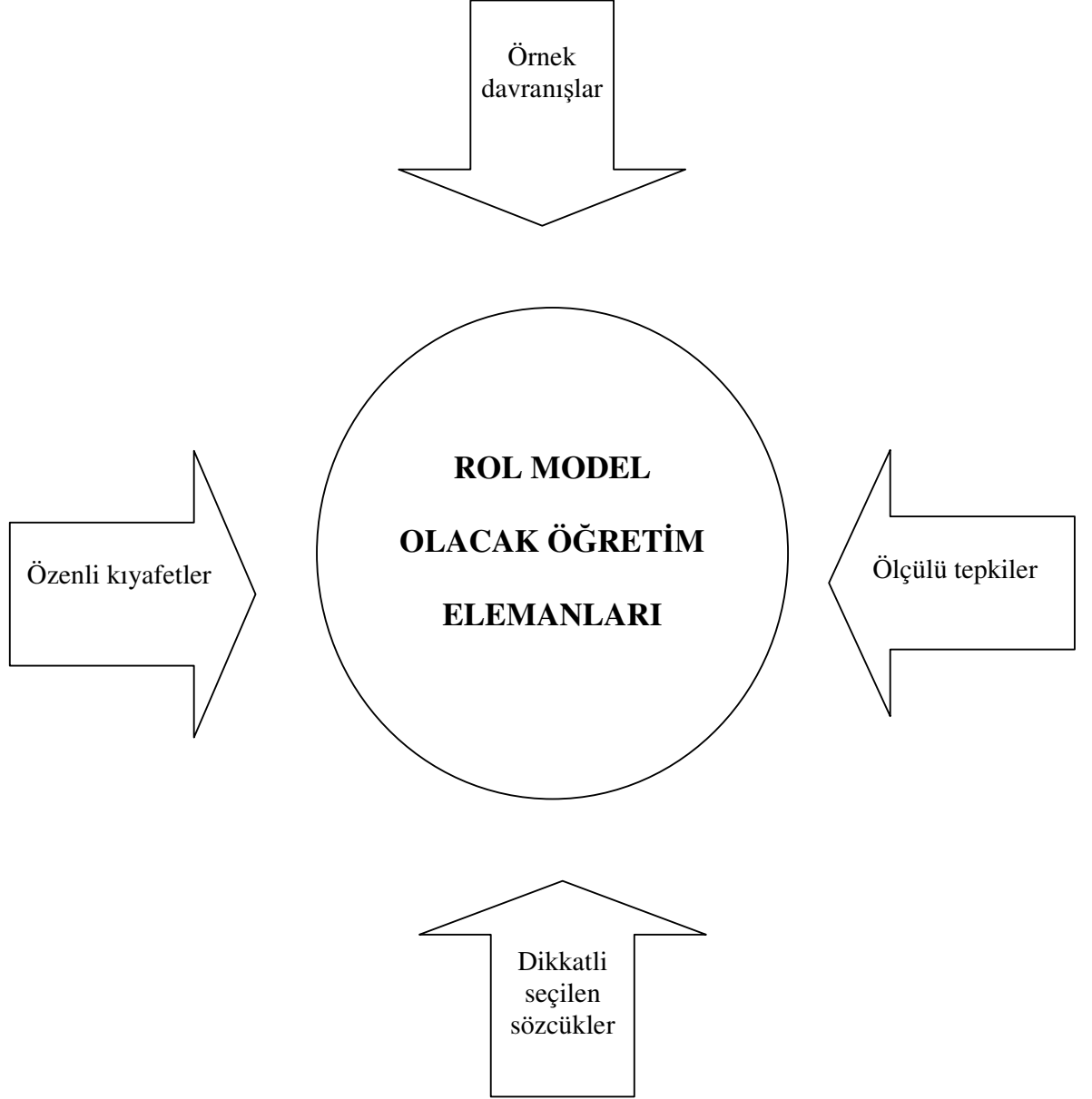
11. Sürer. Yaşam içinde karşılaşılan farklı durumlar, farklı bakış açıları vardır. Fakat ağaç yaşken eğilir sözü doğrudur. Bozuk bir karakterin belli bir yaştan sonra düzeltilmesi konusunda şüpheliyim. Eğer kişi alıcı biriye, gelişime açıksa sürebilir.

EK 9 Yükseköğretimde Karakter Eğitime Dair Model Önerileri

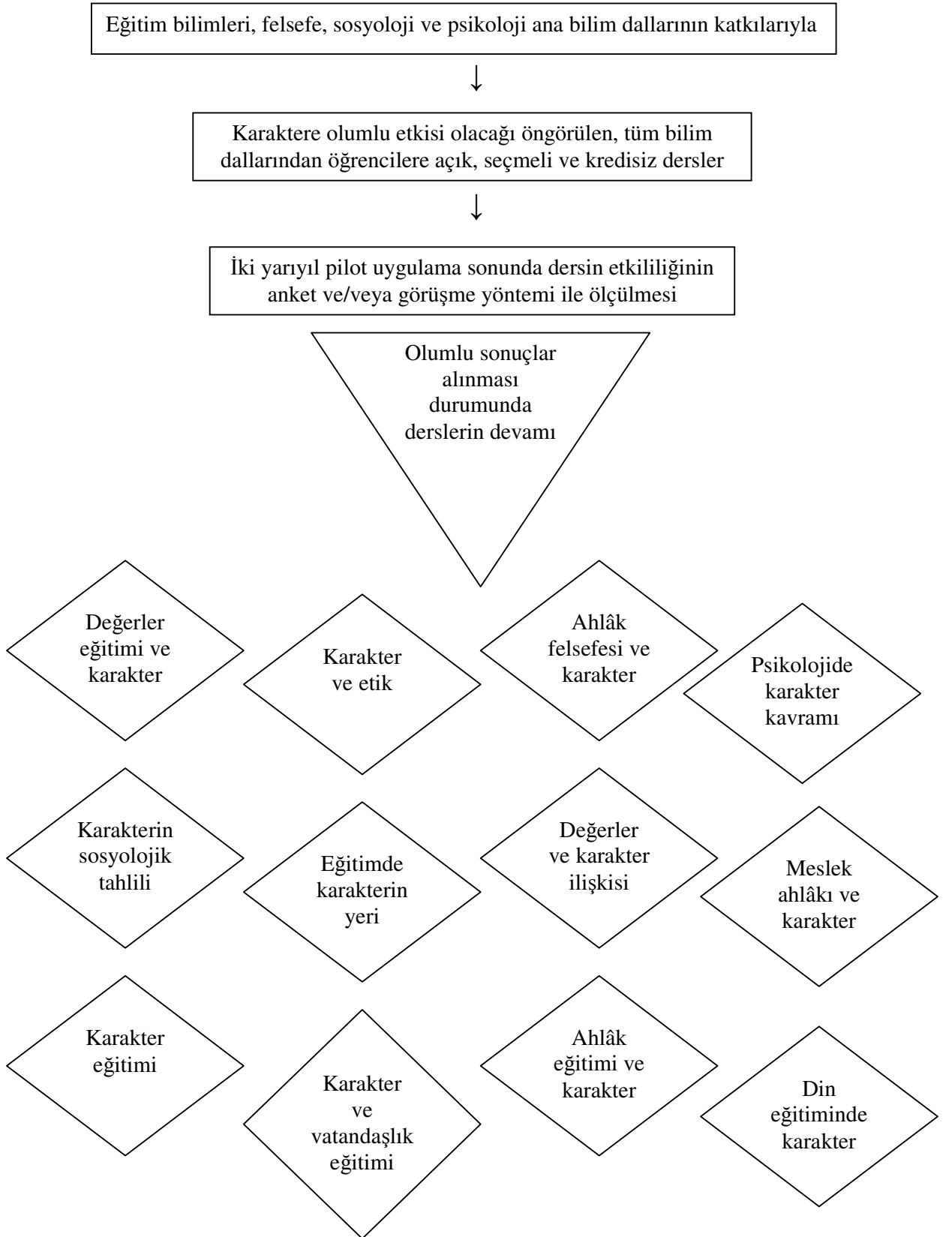
Şekil 1. Üniversite kampüslerinde karakter eğitimi gerçekleştirecek olan unsurlar



Şekil 2. Öğretim elemanlarının karakter eğitimindeki rolü



Şekil 3. Karakter eğitimi için açılması düşünülebilecek dersler



EK 10 Yükseköğretimde Karakter Eğitime Yönelik Bir Ders Programının Tasarımına Dair Düşünceler

Üniversitede karakter eğitime yönelik bir dersin olası ders programı Tablo 18’de görülebilir. Tabloda kaynak malzeme olarak okuma parçalarının yer aldığı bir kitapçık gösterilmektedir. Bu metinler şu konuları içerebilir:

- Karakter kavramının açılımı
- Ahlâk kavramına dair bir vaka çalışması
- Erdemleri detaylandıran bilgi
- Etik kavramı ile ilgili sunulmuş olan bir bildiri
- Vatandaşlıkla ilgili yapılan tezlerden alıntılar
- Değerlerle ilgili yazılmış bir makale
- Düşünürlerin karakter ile ilgili deyişlerinden bir seçki
- Cemal Ünlü’nün “Kuzguncuk Türküsü” isimli oyunundan bir sahne
- Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun “Yaban” romanından bir bölüm

Ayrıca dersin dördüncü haftasında videodan erdemlerle ilgili bir filmin kısa bir parçası izlenebilir. Bu film aşağıdakiler arasında seçilebilir:

- Tomris Giritlioğlu’nun yönettiği “Salkım Hanımın Taneleri”
- Çağan Irmak’ın yönettiği “Babam ve Oğlum”
- Atıf Yılmaz’ın yönettiği “Selvi Boylum Al Yazmalım”
- Ayhan Sonyürek’in yönettiği “Unutulmayanlar”
- Tolga Örnek’in yönettiği “Devrim Arabaları”
- Nihat Durak’ın yönettiği “İlk Aşk”

Yarı yıl sonuna doğru bir sivil toplum kuruluşuna ziyaret düşünülmüştür. Alternatif olarak Darülaceze Müessesesi, Çocuk Esirgeme Kurumu, Türk Geriatri Vakfı, Hayvanları Koruma Derneği gibi çeşitli kurumlara da gidilebilir. Derste başarıyı ölçme için kullanılacak olan proje sunumlarında ziyaret esnasında alınan notların rapor şekline dönüştürülmesi de yer alabilir. Gönüllü öğrencilerin bu tür topluma hizmet eden kuruluşlarda çalışmayı kendiliklerinden isteyebilecekleri umulmaktadır. Eğer kendi arzusu ile çalışmak isteyen öğrenciler olursa, bir anlamda dersin başarılı olduğu varsayılabilir. Son oturumda alınacak olan dolu anket formlarının değerlendirilmesinin dersin başarı düzeyini belirlemekte bir ölçüt olacağı hatırlanmalıdır.

Tablo 18. Üniversitede karakter eğitime yönelik bir dersin bir yarı yıl için olası ders programı

Hafta	Konu	Amaç	Yöntem	Materyal	Ödev
1	Tanışma ve dersin işlenişini sunma.	Dersin hangi nedenlerle seçildiğini öğrenmek.	Karşılıklı konuşma.	Okunacak metinlerin yer aldığı kitapçığın tanıtımı.	Birinci okuma ödevinin verilmesi.
2	Karakter nedir?	Karakter kavramının anlamını pekiştirmek.	Karakter kavramı üzerine beyin fırtınası ve açık oturum. Metnin tartışılması.	Ödev metni.	İkinci okuma ödevinin verilmesi.
3	Ahlâk nedir?	Ahlâk kavramının anlamı üzerinde durmak.	Ahlâk kavramı üzerine vaka çalışması. Verilen ödevdeki diğer vaka çalışması ile karşılaştırma yapılması.	Ödev metni ve yeni metin.	Üçüncü okuma ödevinin verilmesi.
4	Erdem nedir?	Erdemlerin neler olduğu konusunda farkındalık yaratmak.	Erdemlerle ilgili bir video filminin izlenmesi. Grup tartışmaları yapılması	Video oynatıcı ve kaset. Ödev metni.	Dördüncü okuma ödevinin verilmesi.
5	Etik nedir?	Etik kavramının anlamına odaklanmak.	Etik kavramı ile ilgili eğitsel karikatürlerin powerpoint slaytları ile gösterilmesi. Karikatürlerin yorumlanması.	Bilgisayar ve projektör. Ödev metni.	Beşinci okuma ödevinin verilmesi. Proje sunumları için konuların ve grupların belirlenmesi.
6	Vatandaşlık nedir?	Vatandaşlık eğitimi ile karakter eğitimi karşılaştırmak.	Vatandaşlık sorumlulukları üzerine çeşitli diaporitlerin gösterilmesi. Diaporitlerin iki ayrı grup tarafından tartışılması	Perde ve projektör. Ödev metni.	Altıncı okuma ödevinin verilmesi.
7	Değerler nedir?	Değerler eğitimi ile karakter eğitimi karşılaştırmak.	Değerlerle ilgili kaydedilmiş bir radyo programının dinlenmesi. Değerlendirmelerin yapılması ve açık sohbet toplantısı	CD çalar ve CD. Ödev metni.	Yedinci okuma ödevinin verilmesi.
8	Karaktere ilişkin değişlere örnekler nelerdir?	Düşünürlerin karaktere dair değişlerini sorgulamak.	Düşünürlerin iyi karaktere dair değişlerinden örnekler verilmesi. Anlamaların ortaya konulması.	Ödev metni ve yeni metin.	Sekizinci okuma ödevinin verilmesi.

Hafta	Konu	Amaç	Yöntem	Materyal	Ödev
9	Edebiyat- ta karakter port- relerine örnekler tiyatro oyunla- rında nelerdir?	Karakter özelliklerinin tiyatrodaki nasıl işlendiğini göstermek.	Tiyatroda sahnelenen bu oyunun üniversiteye davet edilmiş olan iki oyuncusu ile söyleşi yapılması. İyi ve kötü karakter örneklerinin tartışılması.	Ödev metni.	Dokuzuncu okuma ödevinin verilmesi.
10	Roman türünde karakter özellikle- rinin iş- lenmesi- ne örnek- ler nelerdir?	Karakter özelliklerinin düz yazıda nasıl işlendiğini göstermek.	Roman kahramanlarının karakter tahlillerinin irdelenmesi, daha sonraki sayfalarda ne gibi olumlu davranışlarda bulunabileceklerinin tartışılması.	Ödev metni.	Onuncu okuma ödevinin verilmesi.
11	Toplum yararına iyi ey- lemlerde nasıl bulunu- labilir?	Topluma hizmet bilincini aşlamak.	Bir sivil toplum kuruluşunun ziyaret edilmesi ve notlar alınması.	Ses kayıt cihazı, video kayıt cihazı, fotoğraf makinesi, defter ve kalem.	Ziyaret sonra- sında raporlar yazılması. Ra- porlardan proje sunumlarında yararlanılacağı- nın belirtilmesi
12	Proje sunum- ları	Öğrencilerin dersteki başarılarını ölçmek.	Yarımşar saatlik sürelerde, gruplar halinde. Grup lideri monitör görevinde ve tüm üyelerden aktif olarak sunuma katılım.	Projektör ve bilgisayar.	Sunumlar sırasında alınan notların bir sonraki haftaya getirmek üzere hazır hale getirilmesi.
13	Sunumla- rın öğ- renciler tarafın- dan yo- rumlana- rak de- ğerlendi- rilmesi	Eleştirel düşünmek, fikir alış verişi yapmak.	Sunumlarda öğrencilerin aldıkları notlar üzerinden gidilerek sunumlar üzerine yorumlar, fikirlere ve önerilerin alınması.	Temize çekilmiş olan notlar.	Dersteki tüm oturumlarla ilgili düşünülmesi, eleştiri ve öz eleştiri yapılması.
14	Tüm yarı yılın e- leştiri- lmesi	Anket formlarını doldurmak.	Fikir alış verişi, oturumların zayıf ve kuvvetli yanlarının tartışılması.	İstekli öğrenciler defterlerine not alabilirler.	

ÖZGEÇMİŞ

Nur Sılay 8 Haziran 1970, İstanbul doğumludur. İlk ve ortaöğrenimini İstanbul'da tamamlayarak Beşiktaş Atatürk Lisesi'nden mezun olduktan sonra Boğaziçi Üniversitesi'nin İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nü bitirdi. 1993 yılında İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce okutmanı olarak çalışmaya başladı. 1996 ile 2001 yılları arasında mesleğine İstanbul Teknik Üniversitesi'nin Dil ve İnkılap Tarihi Bölümü bünyesinde yer alan İngilizce Hazırlık Okulu'nda devam etti. Bu sürede okutmanlığın yanısıra iki yıl Grup Koordinatörü ve bir buçuk yıl Ders Malzemesi Üretim Sorumlusu olarak çalıştı. 2001 yılında yüksek lisansını yapmak üzere İngiltere'de bulunan Warwick Üniversitesi'ne gitti. Eğitim Yönetimi yüksek lisans programındaki tezini, Türkiye'deki özel üniversitelerde ampirik araştırma gerçekleştirerek 2002 yılında tamamladı. 2003 yılında İstanbul'da eğitim dili Türkçe olan özel bir üniversitede İngilizce okutmanı olarak çalışmaya başladı. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kapsamında açılan Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki doktora programına 2004 yılında başlayan Sılay, tüm derslerini bir yılda alarak 2005 yılında doktora yeterlik sınavını geçti. Eğitim dili yine Türkçe olan başka bir özel üniversitenin İngilizce Hazırlık Okulu'nda iki yıl İngilizce okutmanı olarak görev aldı. 2009 yılının Ekim ayından beri eğitim dili İngilizce olan Koç Üniversitesi'nde çalışmaktadır.

